

# SCUOLA DOTTORALE CULTURE, ÉDUCATION, COMMUNICATION DOTTORATO DI RICERCA IN INNOVAZIONE E VALUTAZIONE DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE

CICLO XXVIII

AUTOVALUTAZIONE, VALUTAZIONE ESTERNA

E MIGLIORAMENTO DELLE SCUOLE:

INDAGINE SULLE CONDIZIONI DI SUCCESSO

NEL CONTESTO DI UN PROGETTO PILOTA ITALIANO

Egle BASYTE FERRARI

Tutor: Prof. Bruno LOSITO

Vorrei esprimere la mia infinita gratitudine:
al professor Losito, per una guida sincera e attenta;
a mio marito Daniele, perché mi accompagna fedelmente e mi fa amare il mio lavoro;
a mio figlio Gabrielius, perché è una fonte di stupore e di gioia nell'imparare;
ai parenti e agli amici, per il sostegno morale e l'aiuto concreto che mi hanno dato;
a tutte le persone appassionate del proprio lavoro che ho incontrato sul mio cammino.

INTRODUZIONE	9
1. CAMBIAMENTI NELLA VALUTAZIONE DEI SISTEMI SCOLASTICI	14
1.1 Diffusione dell'uso della valutazione	15
1.2 Sviluppo delle misure comparabili dei risultati di apprendimento e degli altri indica	tori 19
2. FATTORI RILEVANTI PER LO SVILUPPO DEI SISTEMI VALUTATIVI	25
2.1. Decentramento dei poteri decisionali e delle responsabilità e conferimento	
dell'autonomia alle istituzioni scolastiche	25
2.1.1 Motivazioni per avviare riforme	30
2.1.2 Studi sugli effetti dell'autonomia scolastica e dei sistemi di accountability	33
2.2 Attenzione alla qualità ed equità degli esiti educativi	39
2.3 Scenario internazionale: ruolo degli organismi internazionali e collaborazioni dirett	e tra
le autorità scolastiche dei diversi Paesi	39
2.4 Uso dei dati nei processi decisionali	41
2.5 Sviluppi tecnologici e miglior accesso alle informazioni	42
3. VALUTAZIONE DELLE SCUOLE	43
3.1 Quadro generale delle pratiche valutative in Europa	44
3.2 Alcune esperienze europee e dinamiche in atto: alleggerimento della valutazione	
esterna e valorizzazione dell'autovalutazione	49
3.3 Definizioni	60

4. IL PERCORSO ITALIANO VERSO UN SISTEMA DI VALUTAZIONE DELLE SCUOLE	63
4.1 Dibattito sulla valutazione scolastica,	
sviluppo del quadro normativo e le prime iniziative	63
4.2 Dal Regolamento del Sistema nazionale di valutazione al suo avvio a regime	80
5. RIFERIMENTI TEORICI DELLA RICERCA	95
5.1 Definizioni utilizzate	96
5.2 Contesto	97
5.3 Autovalutazione	104
5.3.1 Impostazione e progettazione	105
5.3.2 Realizzazione	111
5.3.3 Risultati	112
5.4 Valutazione esterna	116
5.4.1 Impostazione e progettazione	117
5.4.2 Realizzazione	118
5.4.3 Risultati	120
6. IL PROGETTO SPERIMENTALE <i>VALES</i> : DATI DISPONIBILI	126
6.1 Dati sul contesto	128
6.2 Autovalutazione	137
6.2.1 Aspetti comunicativi	137
6.2.2 Approccio partecipativo	138
6.2.3 Approccio sistematico	139
6.2.4 Supporto esterno	143
6.2.5 Realizzazione	148
6.2.6 Risultati	154
6.3 Valutazione esterna	156
6.3.1 Comunicazione	156
6.3.2 Reciprocità valutatori - valutati	157

6.3.3 Quadro di riferimento	157
6.3.4 Compatibilità della preparazione alla visita con le attività ordinarie scolastiche	158
6.3.5 Realizzazione: i valutatori esterni e le visite	158
6.3.6 Risultati	161
7. PRESENTAZIONE DELLA RICERCA SUL CAMPO: FINALITÀ, DISEGNO E PROCEDURE	164
8. QUESTIONARIO	168
8.1 Scelta e struttura dello strumento	168
8.2 Analisi delle scale	174
8.3 Analisi descrittiva delle risposte	176
8.3.1 Profilo dei dirigenti scolastici e distribuzione geografica delle scuole	177
8.3.2 Adesione al progetto	178
8.3.3 Autovalutazione	181
8.3.4 Valutazione esterna	184
8.3.5 Esiti del progetto	192
8.3.6 Dirigenti presenti nelle scuole <i>Vales</i> a partire dall'anno scolastico 2014/2015	194
8.4 Analisi delle correlazioni	197
8.4.1 Matrice di correlazione tra le scale	198
8.4.2 Tabelle di contingenza e confronti tra medie	201
8.4.2.1 Adesione al progetto e autovalutazione	203
8.4.2.2 Valutazione esterna e feedback scritto	208
8.4.2.3 Esiti del progetto	219
9. APPROFONDIMENTO QUALITATIVO	221
9.1 Organizzazione delle interviste e dei focus group	221
9.2 Alcune caratteristiche delle scuole visitate	225
9.2.1 Scuola 1	225
9.2.2. Scuola 2	227
9.2.3 Scuola 3	229
9.2.4 Scuola 4	231

9.3 Elementi di riflessione emersi	234
CONCLUSIONI	240
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	247
APPENDICE	256
Questionario	257
Analisi delle scale	271
Tabelle di contingenza e confronto delle medie	279

#### Introduzione

Negli ultimi anni, nonostante le differenze esistenti, i sistemi educativi sono stati caratterizzati da alcune dinamiche convergenti. Tra queste si colloca l'estensione dell'autonomia scolastica e dell'uso della valutazione a molteplici livelli e per una pluralità di scopi. Infatti, nel quadro di funzionamento delle scuole, caratterizzato dall'autonomia didattica, organizzativa e finanziaria - se pur parziale in alcuni contesti -, la valutazione del loro operato riveste un ruolo particolare.

I sistemi di valutazione scolastica variano molto da un Paese all'altro. La loro configurazione - in termini di funzioni attribuite, soggetti coinvolti, compiti assegnati, aspetti valutati e procedure stabilite - è influenzata dalle condizioni storiche, politiche e culturali, oltre che dalle tradizioni radicate negli specifici sistemi scolastici. Inoltre, i sistemi di valutazione non sono stabili, ma vengono continuamente modificati. Nonostante le diversità, è possibile notare alcune tendenze generali, riscontrabili in varia misura nelle politiche educative dei Paesi europei e accomunate, in particolare, dalla crescente consapevolezza che soltanto dalle scuole stesse può partire un cambiamento che porti al miglioramento. Queste tendenze, nello specifico, sono: il passaggio dal controllo degli adempimenti formali delle scuole alla verifica della qualità dei processi formativi e organizzativi e dei loro risultati; il progressivo alleggerimento della valutazione esterna a favore della valorizzazione dell'autovalutazione; l'implementazione delle misure di sostegno a quest'ultima; l'adozione del principio di proporzionalità nell'organizzazione delle visite valutative; il tentativo di instaurare un dialogo e una collaborazione con le scuole nel realizzare la valutazione, in funzione del loro sviluppo.

Tuttavia, creare un sistema di valutazione funzionale al miglioramento delle scuole non è un compito facile, in quanto

"[s]ystematic evaluation is full of inherent tensions and contradictions. At the same time evaluations are expected to be 'objective' and 'engaging', they are about 'facts' and 'judgements', they often have an "external" element and are expected to be used 'internally'. Actors are sometimes

expected to play the rather passive role of information providers, but then they are also expected to be active partners in the shaping of evaluation questions and the interpretations of results" (Scheerens, Glas e Thomas, 2003 p.383).

Inoltre, come mettono in evidenza MacBeath e i suoi colleghi (1996), dietro ogni tentativo di valutare le istituzioni scolastiche è presente, in modo esplicito o implicito, un modello di efficacia, il quale - però - può essere inteso in modo differente dai vari attori coinvolti. Questo comporta l'assenza di un unico modello di valutazione universalmente valido. A confermare la complessità della problematica, possono essere citati gli esiti di alcuni recenti studi internazionali comparativi focalizzati sui sistemi di valutazione scolastica (OECD, 2013b; Eurydice, 2015), che documentano la varietà di soluzioni adottate in diversi contesti e l'impegno continuo delle autorità politiche dei vari Paesi nel migliorarle.

In Italia, dopo un lungo dibattito cominciato già negli anni Settanta e intensificatosi negli anni Novanta del secolo scorso, soltanto nell'anno scolastico 2014/2015 sono state avviate a regime le attività del Sistema nazionale di valutazione (Snv). L'obiettivo primario del Snv è individuato nel "miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti" (DPR 80/2013). Il procedimento valutativo è articolato in quattro fasi: autovalutazione delle scuole, valutazione esterna, progettazione e attivazione delle azioni di miglioramento e rendicontazione sociale dei risultati. Nel 2016 sono state avviate le prime visite svolte dai nuclei esterni di valutazione in alcune scuole individuate estraendo un campione statistico con riguardo alla macroarea geografica e al ciclo scolastico.

Al fine di identificare il modello valutativo più adeguato per il contesto scolastico italiano, negli anni precedenti all'avvio del Snv sono stati attuati diversi progetti pilota. La sperimentazione più affine al percorso ora messo in moto nell'ambito del Snv è il progetto triennale *Vales* (*Valutazione e sviluppo scuola*), realizzato dall'Invalsi. Con questo progetto si è cercato di definire strumenti, procedure e protocolli da utilizzare nel sistema di valutazione nazionale.

Dunque, il tema della valutazione degli istituti risulta particolarmente significativo nell'attuale contesto scolastico italiano. Nonostante non esista un modello universale da seguire, le esperienze dei Paesi in cui i sistemi valutativi sono presenti da più tempo, le ricerche svolte su di essi e altri studi effettuati possono fornire delle indicazioni utili all'avanzamento del sistema di valutazione delle scuole in Italia. Con questa ricerca si intende,

appunto, individuare le condizioni che possono contribuire a rendere più efficaci e condivisibili da parte delle scuole i processi di autovalutazione e di valutazione esterna. A questo scopo, è stato indagato il percorso realizzato nell'ambito del progetto pilota *Vales*. Oltre a studiare i dati già disponibili sul progetto, sono state rilevate le percezioni dei soggetti direttamente coinvolti nella sua attuazione al livello delle scuole, con particolare riferimento ai vari aspetti dell'implementazione, all'efficacia e agli esiti del percorso.

La parte empirica della ricerca è stata svolta nell'ambito di una collaborazione scientifica tra il Dottorato e il gruppo di ricerca dell'Invalsi dell'Area Valutazione delle scuole, impegnato in un più ampio studio di *follow up* sul progetto *Vales*. Con l'Istituto è stata stipulata una convenzione che ha permesso di avere accesso ad alcuni dati relativi al progetto, di elaborare insieme gli strumenti di rilevazione e di raccogliere i dati mancanti mediante la somministrazione di un questionario rivolto a tutti i capi d'istituto delle scuole che hanno partecipato al *Vales*, oltre a un successivo approfondimento qualitativo. Nel contesto di quest'ultimo sono state visitate alcune scuole, in cui sono state condotte interviste individuali con i loro dirigenti e *focus group* con i membri dei Nuclei di autovalutazione.

#### La struttura del lavoro

Il lavoro di ricerca svolto viene presentato suddiviso in due parti: la prima riguarda la ricostruzione del quadro storico e metodologico relativo ai sistemi di valutazione delle scuole; la seconda presenta la ricerca sul campo.

Il primo capitolo è dedicato ai cambiamenti avvenuti e tutt'ora in corso riguardo alla valutazione dei sistemi d'istruzione, alla quale è stato progressivamente assegnato un ruolo strategico. I fattori principali che hanno sollecitato o per lo meno contribuito a questi cambiamenti sono presentati nel capitolo 2.

Il capitolo 3 si apre con la descrizione del quadro presente in Europa delle pratiche di autovalutazione e di valutazione esterna dei singoli istituti scolastici. Segue l'esposizione degli sviluppi storici e delle dinamiche in corso, illustrati con la descrizione delle esperienze di alcuni Paesi. Sono evidenziate, in particolare, le tendenze comuni nell'avanzamento dei sistemi valutativi delle scuole. Inoltre, sono presentati i risultati principali di alcuni importanti progetti internazionali e sono fornite le definizioni dei termini legati al tema.

Nel capitolo 4 si approfondisce il percorso seguito in Italia verso la costruzione del Sistema di Valutazione Nazionale, con il relativo dibattito pubblico che l'ha accompagnato, lo sviluppo del quadro normativo e le sperimentazioni e iniziative a livello sia nazionale che locale.

Il capitolo 5 offre un'esposizione riassuntiva dei riferimenti teorici che hanno guidato la ricerca sul campo. Si tratta, in particolare, della presentazione della letteratura che ha permesso di identificare un insieme di elementi che influiscono sul percorso di autovalutazione e di valutazione esterna in termini dell'efficacia nel promuovere il miglioramento dell'operato della scuola.

Nel capitolo 6 sono presentati e discussi i dati disponibili sul progetto *Vales*, inclusi i risultati delle analisi effettuate dall'Invalsi su determinati aspetti della sua implementazione. Sulla base della rassegna della letteratura e dell'analisi approfondita dell'esperienza del progetto, sono stati individuati alcuni temi specifici da indagare ulteriormente.

Il capitolo 7 introduce alla ricerca sul campo presentando le sue finalità e il disegno dettagliato. Nel capitolo 8 si espongono i risultati delle analisi condotte sui dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario preparato con l'Invalsi, oltre a descrivere lo strumento stesso. Nell'ultimo capitolo si presenta l'approfondimento qualitativo effettuato mediante la conduzione delle interviste individuali e dei *focus group*, comprese alcune caratteristiche delle scuole visitate e i punti emersi. I risultati complessivi della ricerca vengono discussi nelle parte finale dedicata alle conclusioni. In appendice è riportato il questionario somministrato e sono allegate le tabelle con le analisi statistiche dei dati raccolti.

## PARTE PRIMA QUADRO STORICO E METODOLOGICO

## 1. Cambiamenti nella valutazione dei sistemi scolastici

Quello della valutazione è uno dei temi di interesse primario nell'ambito delle politiche del settore d'istruzione in quasi tutti i Paesi del mondo (De Grauwe e Naidoo, 2004; OECD, 2013b). La crescita della sua importanza negli ultimi decenni è testimoniata dall'estensione dell'uso della valutazione a molteplici livelli e scopi.

I primi servizi d'ispezione delle scuole sono nati già nel XIX secolo. Ad esempio, nei Paesi Bassi il servizio ispettivo fu istituito nel 1801<sup>1</sup>, in Francia nel 1802<sup>2</sup>, in Irlanda nel 1831<sup>3</sup>, in Inghilterra nel 1839<sup>4</sup> e in Spagna nel 1849. Negli anni Trenta del XX secolo negli Stati Uniti si cominciavano ad effettuare le valutazioni dei programmi educativi <sup>5</sup> (Allulli, 2005). Successivamente, in particolare negli anni Sessanta, ha cominciato a prendere piede l'idea di valutare le politiche scolastiche a livello di sistema. Tuttavia, Allulli (2005) identifica la seconda metà degli anni Ottanta come periodo in cui

"la riflessione valutativa sull'efficacia dei sistemi d'istruzione prende realmente consistenza e si diffonde in quasi tutti i paesi, diventando una componente strutturale dei sistemi nazionali di governo" (p.292).

Attualmente nei sistemi d'istruzione è presente una grande varietà di approcci alla valutazione scolastica. L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse), nel suo *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*<sup>6</sup> (OECD, 2013b), descrive alcune tendenze comuni ai sistemi educativi dei 25 Paesi analizzati.

<sup>2</sup> http://ec.europa.eu/eurydice

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> <u>www.sici-inspectorates.eu</u>

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> www.sici-inspectorates.eu

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> www.nationalarchives.gov.uk/help-with-your-research/research-guides/education-inspectorate-reports/

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Allulli (2005) cita *The Eight Year Study*. Lo studio era volto a valutare i risultati degli studenti di trenta scuole partecipanti al progetto e che erano state incoraggiate ad adottare dei curricoli alternativi (Watras, 2002).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> L'Ocse nel 2009 ha lanciato un progetto per lo studio delle politiche di valutazione nei sistemi d'istruzione dei 25 Stati partecipanti - *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes,* concentrando l'attenzione sulla scuola primaria e su quella secondaria. Data la sempre maggiore diffusione delle

#### 1.1 Diffusione dell'uso della valutazione

La prima tendenza che emerge è l'assegnazione, nel settore scolastico, di un ruolo strategico alla valutazione, testimoniata dall'espansione dell'uso delle pratiche valutative a più livelli e dalla diversificazione delle forme e degli oggetti di valutazione. Ad esempio, in Portogallo il settore scolastico è valutato a quattro principali livelli: studenti, insegnanti, scuole e sistema (Santiago *et al.*, 2012). Al primo livello gli strumenti impiegati variano dai test standardizzati nazionali alla valutazione formativa effettuata quotidianamente in classe. La *performance* del personale docente è valutata nel quadro del sistema di valutazione della pubblica amministrazione avviato nel 2007. Dal 2006 le scuole sono sottoposte al processo di valutazione che comprende l'autoriflessione (obbligatoria già dal 2002), l'ispezione, la pubblicazione del rapporto valutativo e il piano di miglioramento. Gli ispettori, nel valutare la scuola, considerano anche la qualità della *leadership*<sup>7</sup>. Infine, il sistema educativo nel suo insieme viene monitorato servendosi degli indicatori e dei risultati delle rilevazioni degli apprendimenti nazionali e internazionali. Simile articolazione del sistema valutativo è presente in molti Paesi occidentali, anche se la configurazione specifica varia abbastanza da un Paese all'altro.

La pluralità delle forme di valutazione è riflettuta anche dalla molteplicità dei termini adottati per definirle, per lo meno nella lingua inglese, dove a seconda dell'oggetto di valutazione vengono impiegati termini diversi (Scheerens, Glas, Thomas, 2003; OECD, 2013b). In particolare, il termine generico *evaluation* viene sostituito con altri vocaboli nei seguenti casi: quando si valutano i risultati degli studenti si usa la parola *assessment*; invece, per la valutazione dei singoli insegnanti o dei dirigenti scolastici si adotta il termine *appraisal*. Il

.

varie pratiche valutative in tutti i contesti scolastici, il progetto nasce dall'interesse di trovare le risposte ai problemi che i Paesi incontrano nell'attuazione delle politiche valutative. Lo scopo ultimo è quello di: "explore how systems of evaluation and assessment can be used to improve the quality, equity and efficiency of school education" (Nusche *et al.*, 2011, p.17). Il progetto ha l'ambizione di fornire un'analisi omnicomprensiva presentando i risultati delle ricerche, i diversi approcci, le politiche innovative e quelle di successo, oltre che facilitare la condivisione delle esperienze di tali politiche e identificare le strategie migliori per i responsabili politici. Per ulteriori approfondimenti si veda <a href="https://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy">www.oecd.org/edu/evaluationpolicy</a>.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Tuttavia, i responsabili ultimi della valutazione individuale dei capi d'istituto sono enti regionali (*Regional Directorates*). Gli autori del rapporto sul sistema valutativo portoghese presentato per il progetto dell'Ocse (Santiago *et al.*, 2012) hanno espresso la preoccupazione per alcuni limiti relativi alla valutazione dei *leaders* delle scuole in Portogallo, ad esempio, la mancanza di collegamento tra la valutazione dei dirigenti scolastici effettuata dal servizio ispettivo e quella condotta dall'ente regionale.

monitoraggio (*monitoring*) spesso viene associato alla valutazione del sistema scolastico al livello macro. Per quanto riguarda invece la valutazione delle singole scuole, spesso si impiegano come sinonimi termini che però portano con sé diverse concezioni del fenomeno, ad esempio, *review, assessement, inspection* o *audit* (Scheerens, Glas, Thomas, 2003; MacBeath, 2006a; OECD, 2013b). La terminologia relativa alla valutazione dei singoli istituti verrà meglio spiegata nel capitolo 3.

Parallelamente alla precisazione degli obiettivi e degli ambiti della valutazione, vengono istituite agenzie o dipartimenti specifici preposti ai compiti di valutazione dei vari livelli del sistema scolastico. In alcuni Paesi, come l'Inghilterra e la Francia, si tratta di strutture create appositamente, in altri vengono riorganizzati enti o dipartimenti già esistenti (ad esempio, in Svezia) (Allulli, 2005). I loro compiti specifici solitamente comprendono i seguenti:

"design and operation of evaluation activities (e.g. national standardised student assessments, external school evaluation), technical leadership (e.g. design of guidelines and instruments for evaluation), capacity building for evaluation and assessment and the monitoring of the education system" (OECD, 2013b, p.68).

Spesso esistono più enti con ruoli diversi all'interno del sistema di valutazione. In Danimarca sono presenti due istituzioni al livello nazionale che si occupano della valutazione nel settore educativo: l'Istituto danese di valutazione (EVA) e l'Agenzia per la qualità e la supervisione<sup>8</sup>. L'Istituto fu costituito nel 1999 sotto l'egida del ministero dell'educazione, sebbene si tratti di un'istituzione indipendente, a sostituzione del Centro di valutazione esistito dal 1992 al 1999<sup>9</sup>. Si occupa della valutazione dell'insegnamento e apprendimento a tutti i livelli del sistema d'istruzione - dalla la scuola materna all'istruzione terziaria. Ha la responsabilità di valutare i programmi educativi e di condurre le valutazioni sui temi specifici con lo scopo di fornire informazioni riguardo allo stato del sistema d'istruzione nel suo insieme (Eurydice, 2015). L'Agenzia, istituita nel 2006 all'interno del ministero dell'istruzione, è incaricata di verificare annualmente la *performance* delle singole scuole pubbliche rispetto agli indicatori di qualità definiti dal ministero. Somministra test nazionali e prove finali nelle scuole primarie e scuole secondarie di primo grado e assiste le municipalità nell'elaborazione dei loro rapporti annuali sulla qualità dell'istruzione. Anche le municipalità svolgono un ruolo

16

<sup>8</sup> http://ec.europa.eu/eurydice

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> www.eva.dk

importante: oltre al monitoraggio delle scuole sotto loro responsabilità, sono incaricate di seguire il miglioramento delle scuole segnalate dall'Agenzia, cioè quelle che non raggiungono gli standard predefiniti<sup>10</sup> (Eurydice, 2015).

Le competenze attribuite agli enti territoriali nell'ambito della valutazione scolastica variano e, almeno in parte, dipendono dal modello amministrativo che vige nel Paese. Ad esempio, la Germania è una repubblica federale e la responsabilità primaria per le questioni del sistema scolastico, compresa quella della valutazione, appartiene agli stati federati (Länder)<sup>11</sup>. Questi ultimi decidono la configurazione del loro sistema di valutazione delle scuole. Ad esempio, in 15 su 16 Länder è presente una valutazione esterna sistematica delle scuole, che viene condotta dalle autorità di supervisione oppure dai Landesinstitute für Schulpädagogik (Eurydice, 2015). Anche le qualifiche richieste alle figure dei valutatori sono definite dai Länder. Per l'autovalutazione, le scuole seguono solitamente le linee guida preparate dalle autorità degli stati federati; tuttavia, sono libere di decidere le aree da valutare. Gli standard educativi a cui devono essere allineate le procedure di valutazione delle scuole dei Länder sono decisi invece al livello centrale dalla Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder<sup>12</sup>. Questo organo riunisce i ministri e senatori responsabili per l'istruzione, ricerca e affari culturali di tutti gli stati federati e si occupa delle "questioni d'importanza sovraregionale"<sup>13</sup>.

In Francia la pubblica amministrazione è tradizionalmente piuttosto centralizzata<sup>14</sup> e anche nel settore dell'istruzione lo Stato è molto presente<sup>15</sup>. Ciononostante, il sistema di valutazione è caratterizzato da una proliferazione di pratiche sia al livello centrale, sia regionale (Dos Santos and Rakocevic, 2012) e coinvolge molteplici attori <sup>16</sup>. Prevale un

-

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> www.sici-inspectorates.eu

<sup>11</sup> http://ec.europa.eu/eurydice, www.kmk.org

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> In tedesco *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. La traduzione in inglese viene dal sito dell'istituzione, www.kmk.org.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> www.kmk.org

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> È da notare, però, che ci sono delle riforme in atto nella direzione della decentralizzazione e deconcentrazione, volte a 'modernizzare lo Stato'. Le riforme riguardano anche il settore educativo. www.education.gouv.fr/cid4339/la-modernisation-au-sein-du-ministere.html

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> http://ec.europa.eu/eurydice

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> http://ec.europa.eu/eurydice

Nella descrizione degli approcci e metodi di quality assurance adottati in Francia viene notato che "[t]he French education system is evaluated by a disparate group of initiatives seeking to take account of its quality. The design and development of evaluation methods involves collaborations between a wide variety of actors. This being so, it is difficult to speak of any real coherence in the description of methods for quality assurance in education, for at least two reasons: first of all, France combines evaluation practices implemented at a variety of historical

approccio alla valutazione dei singoli insegnanti anziché dell'istituto nel suo complesso (Scheerens, Glass e Thomas, 2003; Eurydice, 2015). Negli ultimi anni, dai capi d'istituto è richiesto sempre di più un impegno nell'autovalutazione della propria scuola (Dos Santos and Rakocevic, 2012). Essi devono redigere un piano di sviluppo annuale, comprendente gli obiettivi che la scuola si dà e che devono essere legati agli obiettivi nazionali, insieme a procedure di valutazione del raggiungimento di tali obiettivi. I piani vanno poi trasmessi alle autorità educative regionali. Le scuole secondarie hanno l'obbligo di mostrare l'andamento rispetto ai piani strategici per lo sviluppo, contratti con le suddette autorità.

La distribuzione delle responsabilità riguardanti la valutazione del sistema scolastico tra il livello centrale e quello territoriale comporta sia benefici che rischi (OECD, 2013b). Un alto grado di devoluzione della gestione e dell'implementazione delle attività valutative implica un certo livello di variazione nell'attuazione delle politiche nazionali in materia. Da un parte, ciò può incoraggiare l'innovazione, una maggiore fiducia e il coinvolgimento degli attori locali, comprese le scuole stesse. Dall'altra parte, può mancare la capacità, l'impegno o la collaborazione nell'attuazione delle pratiche di valutazione, nonché l'applicazione sistematica delle indicazioni nazionali sul tema.

Anche gli enti di valutazione che operano al livello nazionale possono godere di maggiore o minore autonomia rispetto all'amministrazione centrale:

"le strutture di valutazione incardinate nell'amministrazione sono fortemente condizionate dal decisore politico, ma anche nel caso di agenzie esterne all'amministrazione esistono dei meccanismi che possono condizionare la libertà del soggetto che valuta, quali ad esempio le modalità di finanziamento della struttura" (Allulli, 2005, p.296).

Ad esempio, in Inghilterra l'agenzia governativa responsabile della valutazione delle scuole (OFSTED) è del tutto indipendente dal ministero dell'istruzione; in Francia, invece, è stato istituito un apposito dipartimento all'interno del ministero. In Italia l'ente responsabile della valutazione del sistema scolastico a tutti i livelli (Invalsi) è indipendente dal punto di vista

coerente può suscitare difficoltà.

.

periods; and secondly, the sheer number of initiatives involved forestalls any immediate overall vision of quality assurance in education". L'esempio francese testimonia la tendenza ad espandere l'uso della valutazione scolastica a diversi livelli, coinvolgendo diversi attori. Tuttavia, la mancanza di unico quadro di riferimento

scientifico e metodologico, tuttavia gli indirizzi generali e i finanziamenti sono decisi dal Ministero dell'istruzione.

La suddivisione delle responsabilità valutative tra le autorità educative e gli enti intermedi, come gli ispettorati o gli istituti di valutazione, è una questione politica delicata in ambiti quali, ad esempio, i giudizi sullo stato del sistema d'istruzione o lo sviluppo del sistema di valutazione scolastica:

"Generally, while there is collaboration between education authorities and intermediate agencies, it is often ambiguous how far the latter can take their autonomy in leading educational evaluation activities. The reality is that education authorities inevitably have a vested interest in the evaluation of the education system which gives great importance to the issue of the independence of intermediate evaluation agencies" (OECD, 2013b, p.70)

Infatti, Allulli (2005) avverte del rischio di possibili condizionamenti reciproci tra i decisori politici e i soggetti incaricati a svolgere attività di valutazione. Per questo l'autore ricorda che "la valutazione rappresenta solamente uno strumento della decisione politica" (p.297) e che quindi i politici e i valutatori devono attenersi ai rispettivi compiti.

## 1.2 Sviluppo delle misure comparabili dei risultati di apprendimento e degli altri indicatori

La seconda grande tendenza messa in luce dal rapporto dell'Ocse riguarda l'uso più diffuso dei dati sul rendimento scolastico, in particolare per monitorare nel tempo e per mettere a confronto i risultati degli studenti appartenenti a diverse scuole, regioni e stati. Al fine di avere un quadro più completo, vengono raccolti anche i dati contestuali su scuole, famiglie, territorio e altri aspetti. In molti Paesi sono state create banche dati, che spesso sono rese almeno in parte accessibili alla società. Vengono pubblicati annualmente rapporti con le statistiche che descrivono lo stato del sistema educativo.

Le statistiche sugli apprendimenti sono quelle che in genere interessano di più gli attori coinvolti nel sistema scolastico. In molti Paesi sono stati impiegati strumenti al fine misurare gli apprendimenti in modo comparabile. Si potrebbe suddividere questi strumenti in due categorie: esami di fine percorso nazionali centralizzati (in inglese generalmente chiamati *centralised final examinations* o più brevemente *central exams*) e prove standardizzate di apprendimento (*central* o *national standardised assessments* (OECD, 2013b; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

La prima categoria comprende sia gli esami effettuati al termine del ciclo d'istruzione obbligatoria e secondaria superiore, sia quelli svolti al termine dell'educazione primaria. Spesso sono presenti entrambi i tipi di esami (ad esempio in Polonia e in Germania) (Eurydice, 2012). La funzione primaria è quella della certificazione degli apprendimenti che permette agli studenti di prendere decisioni sul proseguimento degli studi poiché spesso ha conseguenze formali riguardo all'accesso al livello di istruzione successivo (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Gli esami di Stato sono generalmente basati sul curricolo o sul quadro di riferimento comune a tutte le scuole, oltre che sugli obiettivi generali del sistema d'istruzione. Al fine di garantire una valutazione il più possibile equa e rigorosa, si impiegano standard valutativi esterni e comuni per tutti. Gli aspetti organizzativi più specifici cambiano da Paese a Paese (Eurydice, 2012).

La seconda categoria di strumenti consiste nelle prove standardizzate, somministrate soprattutto per monitorare il sistema educativo, ma utilizzate anche per confrontare fra loro i risultati delle singole scuole. Tali prove sono ancora più diffuse degli esami nazionali, per lo meno in Europa, dove "la quasi totalità dei paesi dispone di almeno una prova standardizzata di valutazione nel primo ciclo di istruzione" (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p.68). Hanno spesso la forma di test e sono mirate a rilevare i livelli di competenze e/o conoscenze degli studenti di determinati livelli scolastici in alcune materie curricolari comuni, considerate come fondamentali (core subjects (OECD, 2013b)). Questo tipo di prove è somministrato prevalentemente a livello di scuola primaria e di scuola secondaria inferiore, meno frequentemente a livello di scuola secondaria superiore (Eurydice, 2012). Nei casi in cui l'obiettivo non è confrontare le scuole fra loro, ma piuttosto avere un quadro generale sull'andamento del sistema educativo, le prove vengono in genere somministrate su base campionaria, senza coinvolgere tutte le scuole e tutti gli studenti<sup>17</sup>.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Anche nel caso in cui si voglia paragonare la performance degli istituti in termini degli esiti dei loro studenti nelle prove standardizzate non è necessario somministrarle alla totalità della popolazione studentesca in quanto può essere sufficiente un campione al livello delle singole scuole (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

Negli ultimi anni si è assistito a una grande espansione dell'uso delle rilevazioni standardizzate degli apprendimenti. Ai Paesi che hanno esperienza pluriennale nella valutazione standardizzata degli studenti, come gli Stati Uniti, Paesi Bassi e Svezia, se ne sono aggiunti progressivamente molti altri (OECD, 2013b). L'Ocse elenca 17 sistemi educativi dove di recente sono state introdotte per la prima volta prove standardizzate organizzate al livello nazionale: Austria (2012), la Comunità fiamminga del Belgio (2002), la Comunità francese del Belgio (2009), Danimarca (2009), Germania (2007), Ungheria (2001), Islanda (2009), Irlanda (2007), Israele (2002), Italia (2008), Giappone (2007), Corea (2001), Lussemburgo (2008), Norvegia (2004), Portogallo (2001), Spagna (2007) e Slovacchia (2004). L'uso più diffuso di queste rilevazioni è stato influenzato in alcuni Stati<sup>18</sup> anche dall'adozione degli standard di apprendimento contro i quali misurare i risultati degli studenti a determinati livelli scolastici.

I dati sugli apprendimenti, rilevati in modo da poter effettuare confronti, vengono usati per scopi valutativi a tutti i livelli scolastici (OECD, 2013b; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Nella maggior parte dei Paesi europei, i risultati dei test standardizzati degli studenti sono usati per monitorare il funzionamento del sistema educativo (Eurydice, 2012). In Europa non è raro utilizzare a questo scopo anche gli esiti degli esami di fine percorso scolastico: questo avviene in più della metà dei Paesi analizzati da Eurydice. Dall'altro canto, in certi casi - come accade in Italia, Estonia, Irlanda, Lettonia, Polonia, Portogallo e Austria - i test standardizzati sono usati anche per certificare gli apprendimenti (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

In alcuni sistemi, le prove standardizzate sono utilizzate per individuare i bisogni di apprendimento dei singoli studenti e quindi permettono ai loro docenti di personalizzare l'insegnamento, nonché di avere un riscontro sui propri criteri valutativi utilizzati. Ciò naturalmente richiede che gli esiti vengano restituiti alle scuole in forma non aggregata. Nella Comunità francese del Belgio, ad esempio, le valutazioni esterne degli apprendimenti servono esclusivamente per scopi formativi – diagnostici<sup>19</sup>. I test misurano il livello delle competenze che gli studenti hanno raggiunto rispetto al target predefinito per la fine del ciclo scolastico. Essendo somministrati prima, danno la possibilità agli inseganti di adattare l'insegnamento per raggiugere gli obiettivi prefissati.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Ad esempio, in Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Lussemburgo, Norvegia, Regno Unito e Stati Uniti.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> http://ec.europa.eu/eurydice

Mentre è diffuso l'utilizzo in forma aggregata al livello nazionale dei risultati delle rilevazioni centralizzate degli apprendimenti, le politiche adottate in merito alla pubblicazione o meno degli esiti aggregati per scuola (ovvero la *performance* degli alunni delle singole scuole) variano da un Paese all'altro, poiché vengono chiamati in causa aspetti 'sensibili', quali la responsabilizzazione e la competizione tra le scuole. Per esempio, ai genitori dei ragazzi che frequentano le scuole in Ungheria, Romania e Regno Unito<sup>20</sup> devono essere rese accessibili le informazioni sui risultati aggregati ottenuti dagli studenti di quella scuola. In alcuni altri Paesi, come Lussemburgo e Polonia, le scuole possono decidere se condividere pubblicamente i loro risultati. Eurydice (2012) riporta che in 17 sistemi educativi europei non si pubblicano questo tipo di informazioni. In alcuni casi, come in quelli della Comunità francese del Belgio, della Spagna e della Slovenia, esiste il divieto ufficiale di classificare le scuole in base agli esiti dei loro studenti nelle prove nazionali.

Varia tra Paesi anche la scelta della forma sotto la quale pubblicare i risultati scolastici relativi alle prove nazionali (Eurydice, 2012). In Svezia, ad esempio, si presentano dati non elaborati, mentre in Italia i risultati vengono restituiti 'aggiustati'<sup>21</sup> in base alle caratteristiche della popolazione studentesca e del contesto della scuola e paragonati con le medie provinciali, regionali e nazionali. In Inghilterra <sup>22</sup>, insieme ai numerosi indicatori sulla *performance* e sul contesto educativo, si pubblica anche il calcolo del valore aggiunto della scuola, ovvero la crescita degli apprendimenti, attribuibile all'intervento della scuola<sup>23</sup>. In due terzi dei sistemi educativi europei le scuole hanno la possibilità di paragonare il rendimento dei propri studenti nei test standardizzati con le medie nazionali e/o con i risultati degli altri istituti con caratteristiche simili (ad esempio, in termini di tipo d'istruzione provvista, dimensione, posizione geografica o il contesto socio-economico in cui vivono i ragazzi)

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> In Inghilterra, ad esempio, è presente il sistema delle *league tables*: una sorta di classifiche delle scuole in base ai risultati dei loro alunni nelle prove nazionali, pubblicate sui giornali nazionali e locali.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Al fine di assicurare un confronto equo tra scuole e docenti, i punteggi relativi alla performance delle singole scuole vengono corretti sulla base dell'estrazione socioculturale media degli studenti, utilizzando determinati modelli statistici (*adjusted status model*) (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> www.education.gov.uk/schools/performance/index.html

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> La misura del valore aggiunto può essere utilizzata anche nella valutazione dei docenti, ma nonostante nei diversi sistemi scolastici ci fosse un crescente interesse nell'utilizzo dei modelli di valore aggiunto, fin ora essi sono stati effettivamente implementati solo sporadicamente poiché presentano una serie di questioni importanti, relative agli aspetti pratici, statistici e metodologici (OECD, 2013b).

(Eurydice, 2015). L'accesso a queste informazioni permette alle scuole di utilizzarle nell'autovalutazione e quindi di avere parametri di riferimento più generali.

Anche nella valutazione esterna dei singoli istituti scolastici, là dove è presente, i dati sul rendimento degli studenti sono piuttosto rilevanti: i risultati degli studenti ottenuti nei test di apprendimento nazionali sono in genere i principali indicatori di rendimento presi in considerazione dai valutatori esterni (Eurydice, 2015). Sono pochi gli Stati dove invece "la valutazione esterna si basa in gran parte sui processi scolastici e/o sul rispetto delle normative" (Eurydice, 2012, p.8). Nello specifico, quest'ultimo approccio è presente in Estonia, Turchia, Slovenia e Slovacchia (Eurydice, 2015). La prevalenza dell'attenzione ai dati di rendimento riflette uno dei cambiamenti più importanti avvenuto negli anni: il passaggio da una valutazione fondata sulla rilevazione di una maggiore o minore conformità a parametri formali a una valutazione fondata sulla considerazione dei risultati.

Un esempio di un ampio uso di diversi indicatori scolastici e in primo luogo dei dati di rendimento degli studenti è l'Inghilterra<sup>24</sup>. Gli apprendimenti vengono rilevati in determinati momenti del percorso scolastico (*key stages*), che corrispondono all'età di 7, 11 e 16 anni dei ragazzi. Per farlo, si usano sia test nazionali basati sul curricolo, sia esami di Stato finali. I risultati sono accessibili al pubblico in quanto vengono condivisi in rete, ovvero caricati sui siti<sup>25</sup>, alcuni appositamente creati. Vengono pubblicati anche tanti diversi indicatori relativi alla *performance* e al contesto in cui operano le singole scuole. Inoltre, è possibile confrontare i risultati delle scuole simili e consultare i rapporti delle ispezioni<sup>26</sup>. Nelle statistiche pubblicate sono persino inclusi i calcoli del valore aggiunto delle scuole. I vari dati raccolti sul sistema scolastico sono destinati all'uso da parte dei diversi attori:

"Headteacher and governors are expected to understand and make full use of the available data to understand the performance of different groups of pupils in their school and to act on this information in their school improvement planning. Inspectors use the analysis and data to raise their own hypotheses and act as a starting point for discussions with schools"<sup>27</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> http://ec.europa.eu/eurydice

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> <a href="http://dashboard.ofsted.gov.uk">http://dashboard.ofsted.gov.uk</a>; <a href="www.raiseonline.org">www.raiseonline.org</a> (l'accesso al sito è riservato in quanto quest'ultimo è disegnato per accompagnare l'autovalutazione delle scuole); <a href="www.education.gov.uk/schools/performance/index.html">www.education.gov.uk/schools/performance/index.html</a>

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> http://reports.ofsted.gov.uk

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Quality Assurance in Early Childhood and School Education

Lo sviluppo dei set di indicatori e la loro pubblicazione sistematica è stata promossa anche dagli organismi internazionali, in primo luogo dall'Ocse e l'Unione Europea. Quest'ultima nel 1980 ha fondato la rete di Eurydice che raccoglie, analizza e pubblica i dati sui sistemi educativi europei<sup>28</sup>. L'Ocse dal 2000<sup>29</sup> pubblica annualmente il rapporto *Education at a Glance: OECD Indicators*<sup>30</sup>, nato dal programma *Indicators of Education Systems* (INES)<sup>31</sup> e contenente un ampio spettro di informazioni concernenti il settore educativo dei Paesi membri e Paesi partner dell'Organizzazione<sup>32</sup>.

L'aumento dell'importanza attribuita alla valutazione scolastica e la proliferazione delle sue forme e usi sono stati e sono tutt'ora accompagnati da un dibattito piuttosto acceso su diversi aspetti legati al tema. I politici, gli studiosi, le comunità scolastiche e altri soggetti interessati discutono tra di loro gli scopi, le modalità, i contenuti, gli usi che si fanno dei risultati, gli attori da coinvolgere e i loro ruoli. Una delle questioni su cui si dibatte maggiormente è quella del soggetto che decide questi aspetti. Successivamente (nel capitolo 3) verranno approfondite le soluzioni adottate e la loro evoluzione nel tempo nei vari sistemi educativi.

.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\_en.php http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en\_GB/-/EUR/ViewStandardCatalog-Browse?CatalogCategoryID=LvYKABst3tgAAAEjFYcY4e5K

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> La prima pubblicazione risale al 1992, tuttavia, è a partire dal 2000 che *Education at a Glance* viene pubblicato in modo continuo ogni anno.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance 19991487

<sup>31</sup> www.oecd.org/edu/eag-ines.htm

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Il numero dei Paesi partecipanti allo studio varia da un anno all'altro. Nell'edizione del 2015 sono stati presentati gli indicatori relativi ai 34 Paesi membri e 12 Paesi partner.

## 2. Fattori rilevanti per lo sviluppo dei sistemi valutativi

Nei vari Paesi, in momenti storici diversi, sono prevalsi fattori differenti nella formazione dei sistemi di valutazione educativa. Ciò nondimeno, c'è una profonda interconnessione tra i vari elementi che hanno contribuito e stanno tuttora influendo sulle politiche scolastiche riguardanti la valutazione. Nel presente capitolo sono presentate alcune dinamiche e alcuni aspetti che hanno sollecitato l'avvio di questo tipo di politiche nella gran parte dei sistemi scolastici. Il tema dell'autonomia delle scuole è trattato in modo più ampio in quanto è il fenomeno più profondamente legato all'esigenza sempre più sentita di valutare i sistemi d'istruzione in tutte le loro articolazioni.

## 2.1. Decentramento dei poteri decisionali e delle responsabilità e conferimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche

La valutazione della qualità dell'istruzione ha acquisito una particolare importanza alla luce dei cambiamenti della gestione dei sistemi scolastici in corso negli ultimi decenni. In tanti Paesi, con la progressiva decentralizzazione nel settore dell'istruzione, gli istituti ricevono sempre maggiore autonomia, almeno in alcuni ambiti, quali, ad esempio, la gestione del personale, l'allocazione delle risorse e la definizione dei curricoli (Eurydice, 2007; OECD, 2010).

Nella maggior parte dei Paesi europei le riforme che hanno portato a una maggiore autonomia delle scuole sono partite negli anni Ottanta e Novanta (grafico 2.1) (Eurydice, 2007). Sono cominciate prima nei sistemi anglosassoni, in seguito in Europa occidentale e negli Stati post-socialisti (che storicamente si presentavano come più centralizzati). Tuttavia, nonostante tutti i Paesi europei abbiano attuato (o stiano ancora attuando) questo tipo di riforme, i percorsi verso una maggiore autonomia delle scuole sono piuttosto disomogenei nei diversi sistemi educativi (Eurydice, 2007; Eurydice, 2012). Si differenziano sia per il grado

di autonomia conferita alle singole istituzioni scolastiche, sia per le aree alle quali l'autonomia si riferisce. Complessivamente, secondo Eurydice (2007), sono il Belgio, i Paesi Bassi, la Repubblica Ceca, l'Estonia e la Svezia ad avere sistemi educativi con il più alto grado di autonomia delle scuole, mentre gli istituti dei Paesi del Sud Europa - quali, in particolare, Grecia, Spagna, Francia e Portogallo - hanno un'autorità decisionale più limitata (Eurydice, 2007).

Grafico 2.1 Le date delle prime riforme di larga scala in Europa che hanno sancito l'autonomia scolastica ai livelli ISCED 1 e  $2^{33}$ , 1985-2007



Fonte: Eurydice, 2007, p.11

La tendenza ad attribuire alle scuole più autonomia si osserva anche in tanti sistemi scolastici al di fuori dell'Europa (Mons, 2004; Barrera-Osorio *et al.*; 2009, OECD, 2013a). Ad esempio, negli Stati Uniti, a partire dal 1991, le *charter schools* stanno avendo una forte espansione: nell'a.s. 2015/2016 il 7% degli studenti statunitensi frequentano questo tipo di scuole<sup>34</sup>. Solitamente sono scuole fondate da soggetti privati (vari gruppi e organizzazioni di genitori, insegnanti, comunità, ordini religiosi, ecc.), ma che non possono riscuotere tasse scolastiche poiché ricevono finanziamenti pubblici simili (ma non necessariamente equivalenti) a quelli delle scuole tradizionali<sup>35</sup>. Il loro grado di autonomia (come anche i fondi che ricevono) varia molto da uno Stato all'altro, ma è in ogni caso più alto delle altre scuole pubbliche. Hanno maggiori libertà sia in termini di definizione dei loro curricoli sia per quanto riguarda la gestione delle risorse. D'altro canto, la 'sopravvivenza' delle *charter schools* è

<sup>33</sup> ISCED è un'abbreviazione di *The International Standard Classification of Education*. Questo quadro di riferimento sviluppato dall'UNESCO offre definizioni uniformi dei livelli d'istruzione, concordate a livello internazionale, e in questo modo permette di confrontare i dati sui sistemi educativi dei diversi Paesi. Con l'ISCED 1 ci si riferisce al livello di scuola primaria e con l'ISCED 2 a quello di scuola secondaria inferiore. <a href="https://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx">www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx</a>

<sup>34</sup> www.charterschoolcenter.org/

<sup>35</sup> www.publicschoolreview.com/blog/what-is-a-charter-school

vincolata agli esiti educativi: nel caso non riescano a soddisfare gli standard predefiniti nel contratto con l'autorità educativa (appunto, *charter*), devono chiudere<sup>36</sup>.

Nella gran parte dei casi, per lo meno in Europa a partire dagli anni Ottanta, le riforme di decentralizzazione e di conferimento dell'autonomia alle scuole sono state introdotte 'dall'alto', con una limitata partecipazione dei capi d'istituto e del personale scolastico (eccetto in Italia e in Slovenia) (MacBeath *et al.*, 2004; Eurydice, 2007).

I governi tendono a cedere alle scuole l'autorità decisionale in alcune materie più che in altre (Eurydice, 2012). Nel caso della gestione delle risorse finanziarie e umane, in molti Paesi europei gli istituti godono di un alto livello di autonomia<sup>37</sup>. Tuttavia, ci sono differenze notevoli per quanto riguarda gli aspetti più specifici. Ad esempio, è più frequente che le scuole siano autonome nella gestione delle spese correnti che di quelle in conto capitale. La scelta del dirigente scolastico e la definizione dei suoi compiti e responsabilità raramente spettano alla scuola stessa, mentre è più diffuso che l'istituto possa gestire vari aspetti della gestione del personale docente (quali la selezione, il licenziamento, la definizione dei compiti e delle responsabilità). Nell'ambito dell'insegnamento, solitamente l'autorità centrale, regionale o locale definisce gli obiettivi da raggiungere, mentre le scuole possono decidere autonomamente il modo per raggiungerli. Di conseguenza, nella maggior parte delle scuole europee, sono gli insegnanti a scegliere i metodi d'insegnamento, i libri di testo, le modalità di formazione delle classi e i criteri di valutazione degli alunni (questo avveniva già prima dell'introduzione di forme di autonomia scolastica).

L'autonomia conferita alle scuole varia non solamente tra Paesi, ma talvolta anche al loro interno, in quanto in alcuni casi organi amministrativi e/o autorità locali possono decidere se delegare alle scuole loro poteri riguardo a certi ambiti (Eurydice, 2007). Questo avviene, ad esempio, in Danimarca, Svezia e Finlandia e nei Paesi Bassi.

Il caso del Regno Unito è degno di nota in quanto le scuole hanno la possibilità di scegliere la propria categoria legale, la quale determina il loro livello di autonomia (Eurydice, 2007). Più specificamente, tutti gli istituti possiedono un ampio spettro di responsabilità, ma

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> www.charterschoolcenter.org, https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Solo in Germania, Grecia, Francia (relativamente al livello ISCED 1), Cipro, Lussemburgo (ISCED 1), Malta e Turchia gli istituti scolastici hanno autonomia limitata o non hanno nessuna autonomia in questi ambiti (Eurydice, 2012).

in base alla categoria legale di appartenenza possono averne delle altre aggiuntive. Le competenze decisionali variano sia per quanto riguarda la definizione del curricolo, sia la gestione del budget della scuola, sia il reclutamento, la retribuzione e altri aspetti della gestione del personale<sup>38</sup>. Questo tipo di sistema diversificato fu introdotto già nel 1944. Le riforme degli anni Ottanta e quelle successive hanno portato a sempre maggiore indipendenza delle scuole. Si distinguono due grandi categorie di istituti finanziati con fondi pubblici (chiamate state schools): maintained schools e academies. Le prime comprendono community schools, foundation schools, voluntary controlled schools e voluntary aided schools. Esse ricevono finanziamenti tramite il governo locale (local authority (LA)). Le academies, invece, sono indipendenti dall'autorità locale poiché hanno contratti di finanziamento diretti con l'autorità centrale e godono di un più elevato grado di autonomia. Anch'esse racchiudono diversi tipi di scuola, quali free schools, university technical colleges e studio schools. Dal 2010, grazie all'incoraggiamento del nuovo governo appena insediato, il loro numero è considerevolmente cresciuto: mentre nel 2010 se ne contavano 203, nel 2014 erano già quasi 4000 (più della metà delle scuole secondarie statali appartenevano a tale categoria). L'Academies Act del 2010 ha reso possibile per tutte le istituzioni scolastiche (per la prima volta anche per quelle primarie) di trasformarsi in questo tipo di scuola. Inoltre, gli istituti più 'deboli' possono essere obbligati a diventare una academy.

Come già accennato, le politiche di autonomia scolastica si inseriscono nel processo di decentralizzazione <sup>39</sup> del sistema scolastico, attraverso il quale determinate competenze decisionali vengono trasferite

"du gouvernement central vers des unités locales sub-nationales publiques ou privées, ces unités pouvant soit être directement placées sous l'autorité du gouvernement, soit disposer d'une autonomie partielle ou totale" (Mons, 2004, p.42).

Spesso, infatti, le responsabilità sono distribuite tra diversi livelli del sistema scolastico, in misura piuttosto variabile nei diversi Paesi. In Scandinavia, ad esempio, dove la *governance* è altamente decentralizzata, autorità regionali e locali possiedono molta autonomia nell'amministrazione di vari aspetti del sistema scolastico locale (Eurydice, 2007).

<sup>38</sup> http://ec.europa.eu/eurydice

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> La decentralizzazione generalmente si distingue in funzionale e territoriale; inoltre, quest'ultima può assumere le seguenti forme: deconcentrazione, delegazione, devoluzione e privatizzazione (Rondinelli, Nellis e Cheema, 1984; Winkler, 1989; Bray, 2007).

In Svezia, Finlandia e Danimarca sono le municipalità ad assumere un elevato grado di responsabilità<sup>40</sup>. In Norvegia, invece, l'amministrazione del sistema scolastico è distribuita tra lo Stato, le contee e le municipalità, secondo il livello di scuola<sup>41</sup>. Essa è guidata dalla seguente aspirazione:

"One of the Government's aims is to change the system of administration from one entailing detailed regulation to one of management by stated objectives for the different public services" 42.

Di conseguenza, alle istituzioni pubbliche, comprese quelle del settore educativo, è richiesto di adottare un sistema di pianificazione di breve e medio periodo e un sistema di monitoraggio dei risultati. Infatti, i soggetti cui appartengono le scuole (chiamati *school owners*), ovvero le municipalità e le contee, sono responsabili della predisposizione di un sistema per monitorare i risultati della qualità delle scuole. A tal fine questi risultati sono resi accessibili online sul Portale Scuola (*Skoleporten*<sup>43</sup>). I dati provengono da diverse fonti: prove nazionali, esami finali, studi internazionali, sondaggi fra gli 'utenti' (*user surveys*<sup>44</sup>) e ispezioni. La maggior parte delle informazioni sono disponibili a tutti i livelli (scuola, municipalità, contea, livello nazionale).

L'incremento di responsabilità e dell'autorità decisionale a favore dei due livelli di governo locale norvegese si nota soprattutto negli ultimi anni<sup>45</sup>, anche se non si tratta di una tendenza del tutto nuova per questo Paese: è stata importante da sempre, anche se negli anni la normativa concernente il rapporto tra i livelli di governo è variata.

43 https://skoleporten.udir.no

<sup>40</sup> http://ec.europa.eu/eurydice, www.sici-inspectorates.eu

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Le scuole materne, primarie e secondarie di primo grado sono sotto l'autorità delle municipalità, mentre le contee sono responsabili per la scuola secondaria di secondo grado. Il ministero dell'istruzione ha la responsabilità diretta per l'istruzione terziaria e quella ultima per il sistema educativo nel suo insieme. <a href="http://ec.europa.eu/eurydice">http://ec.europa.eu/eurydice</a>

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Ibidem

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Mediante un sondaggio *on-line* rivolto agli studenti vengono raccolte le informazioni sugli ambienti di apprendimento.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> www.sici-inspectorates.eu

### 2.1.1 Motivazioni per avviare riforme

La diffusione delle politiche di decentralizzazione scolastica in tutto il mondo, in contesti assai differenti, testimonia il fatto che l'implementazione di questo tipo di politiche non dipende né dal livello di sviluppo economico del Paese, né dalla sua grandezza territoriale, né dalla forma di Stato (unitario, regionale o federale), né dal tipo di forze politiche al governo (Mons, 2004; Eurydice, 2007; Barrera-Osorio *et al.*, 2009).

L'autonomia scolastica è legata all'idea che alle scuole e agli insegnanti debba essere attribuita una maggiore responsabilità per quanto riguarda i risultati di apprendimento degli studenti e, di conseguenza, anche una maggiore libertà d'azione riguardo a vari aspetti organizzativi della vita scolastica interna (McNamara e O'Hara, 2008). D'altro canto, si tratta anche del riconoscimento del diritto dei diretti interessati a prendere decisioni sulle questioni che li riguardano e che non hanno una risposta unica e adatta a tutti i contesti:

"The tendency to decentralisation keeps company with the lack of trust in the state's capacity to provide an adequate answer to each and every need of an increasingly demanding population. Stated differently, it acknowledges that there are no right answers and that people most affected by the decision should have a role in taking those decisions" (MacBeath *et al.*, 2004, p.90).

Infatti, uno degli argomenti principali a favore dell'autonomia scolastica è l'idea che le persone cui spetta il compito di prendere le decisioni a livello locale abbiano una migliore conoscenza delle loro istituzioni, dei contesti socio-culturali in cui operano e dei bisogni della popolazione studentesca. Questo permette loro di fare scelte più adeguate e di utilizzare nel modo migliore le risorse a disposizione (Mons, 2004; Barrera-Osorio *et al.*, 2009; Hanushek, Woessmann e Link, 2011). Tuttavia, vengono messi in evidenza anche alcuni rischi quali la mancanza di capacità di prendere adeguate decisioni da parte dei soggetti locali, l'emergere di un comportamento opportunistico, il prevalere degli interessi e benefici individuali su quelli dell'intera società, l'allocazione inefficace delle risorse per causa dell'eventuale duplicazione delle strutture e, infine, le disuguaglianze territoriali e sociali dal punto di vista delle risorse a disposizione (Winkler, 1989; Sebastian, Gertler e Schargrodsky, 2008; Parry, 1997).

Nel rapporto di Eurydice sulle politiche di autonomia scolastica in Europa (2007) si sostiene che la forza motrice di questo tipo di riforme nel decennio in cui cominciarono ad avviarsi (anni Ottanta) era l'intento politico di garantire la libertà d'insegnamento, di

migliorare la partecipazione democratica delle comunità locali e di completare il processo di decentralizzazione. Mons (2004) fa notare anche il caso, in parte affine, degli Stati che negli anni Novanta si erano liberati dalle forze autoritarie al governo e in cui, quindi, il trasferimento delle responsabilità alle scuole o agli enti locali aveva l'obiettivo di "couper avec un passé autoritaire symbolisé par une structure centralisée" (p.43). L'autrice si riferisce, in particolare, ai molti Stati dell'Est Europa, ad alcuni Paesi dell'America Latina, come, ad esempio, Uruguay, e alla Spagna<sup>46</sup>.

Gli anni Novanta sono segnati anche da un'altra preoccupazione che spingeva gli Stati a intraprendere riforme nella pubblica amministrazione: la gestione dei finanziamenti pubblici (Eurydice, 2007). L'esigenza di ottimizzare la spesa pubblica, ma non a discapito della qualità dei servizi di interesse dello Stato, porta agli interventi volti a 'modernizzare' il settore pubblico attraverso l'adozione delle logiche manageriali (Mons, 2009; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Le teorie che hanno innescato e accompagnato questo ampio processo di trasformazione della gestione della pubblica amministrazione spesso vengono ricondotte all'approccio chiamato *New public management* (NPM). Questo approccio si riferisce a un insieme di dottrine riguardanti la pubblica amministrazione che si sono diffuse in molti Paesi dell'Ocse a partire dalla fine degli anni Settanta (Hood, 1991). Il NPM nasce dall'unione di due correnti d'idee: il neoistituzionalismo e il managerialismo. Lo scopo è quello di aumentare la qualità e l'efficienza nella gestione dei servizi pubblici tramite l'applicazione dei principi del settore privato, spesso facendo riferimento al razionalismo economico <sup>47</sup> (Hood, 2001; Eurydice, 2007; Mons, 2009).

Le idee sottostanti l'agenda delle riforme nella pubblica amministrazione hanno avuto un impatto anche sul settore d'istruzione, soprattutto per quanto riguarda gli interventi verso

-

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Nel caso spagnolo questo succede negli anni Ottanta.

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> È sorto un ampio dibattito riguardo ai vari aspetti del NPM: si discute su quanto siano compatibili tra di loro le teorie da cui deriva questo approccio, quale contenuto e quali caratteristiche accomunino le forme in cui il NPM si è manifestato in diversi Paesi. Hood (2002), nella sua descrizione critica del *New public management*, riporta anche il dubbio che hanno sollevato alcuni autori circa l'esistenza o meno della convergenza su uno stesso paradigma - il NPM - delle riforme nella gestione della pubblica amministrazione. Tuttavia, ci si possono individuare alcuni principi comuni, tra cui il focus sull'utente dei servizi pubblici, la decentralizzazione delle responsabilità, il dovere dei funzionari pubblici di rispondere di fronte alla comunità (*accountability*), l'enfasi sulla qualità dei servizi e sull'efficienza degli enti e la sostituzione dei controlli procedurali con la valutazione dei risultati.

maggiore autonomia scolastica e *school accountability*<sup>48</sup> (McNamara e O'Hara, 2008). Queste politiche, che alcuni autori riconducono alle ideologie neo-liberali, oltre ad essere promosse per prima dai governi dei Paesi anglosassoni, hanno avuto una spinta anche da parte dalle organizzazioni internazionali quali l'Ocse, la Banca Mondiale e l'Unione Europea<sup>49</sup>.

Nel XXI secolo non sono più tanto le idee di rinnovamento politico-amministrativo a promuovere il trasferimento delle responsabilità agli istituti, quanto piuttosto l'intento specificamente legato al sistema educativo: migliorare la qualità dell'insegnamento e degli apprendimenti (Mons, 2004), ovvero "giving more freedom to schools and teachers in order to improve the quality of education" (Eurydice, 2007, p.45).

Eurydice (2007) nota che il grado di autonomia attribuita alle scuole non è necessariamente legato al momento storico in cui sono state introdotte queste politiche. Ad esempio, le riforme volte a incrementare l'autonomia scolastica in Spagna e in Francia erano piuttosto limitate, mentre le riforme nel Regno Unito (in Inghilterra, Galles e Irlanda del nord) erano più ampie, nonostante fossero state avviate nello stesso periodo.

Il processo, però, non è sempre unidirezionale: verso la fine degli anni Novanta in alcuni Stati si sono verificate delle 'inversioni di rotta' (Mons, 2004). Ad esempio, l'Ungheria, dopo un forte decentramento dell'inizio degli anni Novanta, nel 1998 e nel 2011-2012 ha nuovamente rinforzato i poteri dell'autorità centrale (Mons, 2004; OECD, 2013b). Tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del decennio successivo, il Regno Unito, gli Stati Uniti e l'Australia hanno imposto degli standard nazionali per l'insegnamento di alcune materie. Nel Regno Unito, già nel 1988 il governo Thatcher centralizzò il controllo del curricolo e degli esami nazionali, mentre allo stesso tempo fu trasferito il controllo sui docenti e l'amministrazione scolastica dalle autorità educative locali (LEA) ai consigli direttivi delle singole scuole (McGinn, 1992).

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> Il termine inglese *accountability*' non ha una traduzione equivalente in italiano, perciò solitamente non viene tradotto (Martini, 2010). Esso indica 'la responsabilità' o più precisamente 'il dover rendere conto'. In rapporto al settore d'istruzione Vidoni (2004, p.9) lo definisce come "processo attraverso il quale i sistemi formativi sono direttamente responsabili della qualità dei loro prodotti – le conoscenze degli studenti, competenze, comportamenti e attitudini". Questo dovere-impegno si ha nei confronti di 'portatori di interessi' (*stakeholders*),

comportamenti e attitudini". Questo dovere-impegno si ha nei confronti di 'portatori di interessi' (*stakeholders*), che nel caso delle scuole consistono, innanzitutto, in genitori, autorità amministrative e decisori politici (Martini, 2007).

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Il ruolo di questi attori è successivamente trattato nel paragrafo 2.3.

## 2.1.2 Studi sugli effetti dell'autonomia scolastica e dei sistemi di accountability

Si può notare che non esiste un modello unico di distribuzione dell'autorità tra i vari livelli del sistema. Gli studi sull'argomento presentano risultati diversi e faticano a fornire una risposta definitiva sul modello vincente, sia a causa delle questioni di natura metodologica, sia perché gli effetti, specialmente per quanto riguarda gli apprendimenti, si manifestano non immediatamente (Mons, 2004; Maslowski, Scheerens, Luyten, 2007; Barrera-Osorio *et al.*, 2009). Tuttavia, alcune ricerche comparative hanno dato qualche indicazione importante.

La più grande e probabilmente la più conosciuta indagine comparativa internazionale nel campo dell'istruzione, PISA<sup>50</sup>, rileva la *literacy*<sup>51</sup> degli studenti in alcune aree disciplinari (ritenute chiave) e raccoglie dati relativi ai diversi contesti in cui gli studenti vivono e studiano per interpretare i loro risultati nelle prove, al fine di trarre indicazioni per le politiche scolastiche. Con i *background questionnaires* si ottengono informazioni anche sull'autonomia delle scuole in cui studiano i ragazzi che partecipano a PISA. Uno dei rapporti sui risultati della rilevazione del 2012 è focalizzato sui fattori di contesto scolastico, ovvero alle risorse disponibili, alle politiche e alle pratiche organizzative adottate all'interno della scuola, per capire quali di essi determinano rendimenti più alti nei test PISA (OECD, 2013a). Per quanto riguarda l'autonomia scolastica, i risultati di PISA mettono in evidenza come nei sistemi educativi dove le scuole hanno più autonomia nel definire i propri curricoli<sup>52</sup>, gli studenti

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> PISA è un acronimo che sta per *Programme for International Student Assessment*. Le rilevazioni vengono effettuate con cadenza triennale a partire dal 2000. Gli ultimi rapporti pubblicati presentano i dati dell'edizione 2012 e fanno riferimento a 65 Paesi ed economie (di cui 34 sono membri dell'Ocse e 31 sono partner). PISA è promosso dall'Ocse e mira a valutare la preparazione degli studenti quindicenni ad affrontare la vita adulta. A questo scopo vengono rilevate la *literacy* in matematica, lettura e scienze. Inoltre, nel 2003 è stata introdotta la prova riguardante il *problem solving*, che nelle edizioni del 2006 e 2009 è stata tolta e inclusa nuovamente nel 2012 e nel 2015. In queste ultime due edizioni è stata inserita anche la prova sulla *financial literacy* (*literacy* in ambito finanziario). Inoltre, agli studenti, ai loro genitori, agli insegnanti e ai capi d'istituto vengono somministrati dei questionari per raccogliere informazioni sui contesti di apprendimento. Per ulteriori approfondimenti si veda <a href="https://www.oecd.org/pisa">www.oecd.org/pisa</a>

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> Con il termine *literacy* in PISA si intende "students' capacity to apply knowledge and skills in key subjects, and to analyse, reason and communicate effectively as they identify, interpret and solve problems in a variety of situations" (OECD, 2014, p.24).

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> Con le domande del questionario PISA 2012 rivolto ai dirigenti scolastici si chiedeva qual fosse il soggetto (docenti, dirigente scolastico, consiglio di amministrazione della scuola, autorità locali o regionali o l'autorità nazionale) ad essere incaricato della responsabilità principale rispetto alle scelte didattiche e valutative e la gestione delle risorse della scuola. L'ambito relativo alle scelte didattiche e valutative comprendeva le domande concernenti la valutazione degli studenti, l'offerta formativa, i contenuti e i materiali didattici, mentre l'ambito della gestione delle risorse riguardava il reclutamento dei docenti, il loro licenziamento, il loro salario iniziale e i

tendano ad avere risultati di rendimento in matematica migliori. Questa tendenza, però, non si verifica nel caso dell'autonomia nell'allocazione delle risorse. All'interno dei singoli sistemi scolastici, invece, le scuole con maggiore autonomia rispetto agli aspetti rilevati dal PISA hanno risultati migliori solo quando sono presenti delle misure di *accountability*<sup>53</sup> e/o quando i capi d'istituto e i docenti collaborano nella gestione della scuola.

Numerosi ricercatori di tutto il mondo usano i dati raccolti attraverso PISA per effettuare degli ulteriori studi di approfondimento. Hanushek, Woessmann e Link (2011) hanno condotto un'indagine quantitativa su larga scala sugli effetti sugli apprendimenti delle politiche volte ad aumentare il livello dell'autonomia scolastica. Sono stati presi in considerazione i risultati dei test PISA nelle prime quattro rilevazioni dell'indagine (dal 2000 al 2009), includendo in questo modo i risultati di più di un milione di studenti in 42 Paesi. Lo studio si è focalizzato sui tre principali ambiti dell'autonomia scolastica: pianificazione e organizzazione del curricolo, gestione del personale e del budget della scuola<sup>54</sup>. I ricercatori hanno trovato che l'impatto di tali politiche è piuttosto eterogeneo e varia in base ai livelli di sviluppo dei Paesi, nonché in relazione agli ambiti dell'autonomia conferita alle scuole. L'effetto della decentralizzazione dei processi decisionali fino al livello dei singoli istituti scolastici è positivo nei Paesi sviluppati e negativo nei Paesi in via di sviluppo<sup>55</sup>. L'impatto rilevato si è dimostrato molto più forte quando le scuole avevano la possibilità di prendere decisioni senza interferenze delle autorità superiori, ovvero nei casi in cui alle scuole era stata concessa una totale autonomia. Inoltre, l'effetto è più pronunciato quando le scuole hanno il

\_

relativi aumenti, la definizione del budget della scuola e l'allocazione delle risorse all'interno della scuola (OECD, 2013a).

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> In PISA sono prese in considerazione due tipi di misure di *accountability* (presenti a livello di sistema): la pubblicazione dei dati sui rendimenti scolastici degli studenti e *policy* standardizzata per l'insegnamento della matematica (nello specifico, si tratta di contenuti didattici, materiali d'insegnamento e sviluppo professionale del personale scolastico) (OECD, 2013a).

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Gli studiosi hanno utilizzato i dati raccolti con i questionari PISA sull'autonomia decisionale delle scuole in materia di definizione dell'offerta formativa, di contenuti e di materiali didattici, di selezione del personale docente, di stipendio iniziale dei docenti e d'allocazione delle risorse all'interno della scuola.

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> Gli autori della ricerca hanno scelto di considerare il livello di sviluppo economico (misurato con il Prodotto interno lordo (Pil) pro capite nel 2000) come indicatore del livello delle conoscenze e competenze e dell'avanzamento delle istituzioni. Tale indicatore, secondo i ricercatori, riflette anche gli aspetti quali competenze dell'autogoverno locale, efficacia di gestione, capitale umano dei genitori, capacità delle comunità locali di controllare il funzionamento delle istituzioni scolastiche e altri. Al fine di fornire le conclusioni ancora meglio fondate, gli autori hanno sostituito l'indicatore di sviluppo dell'economia con un indicatore di livello di avanzamento del sistema dell'istruzione, misurato con il livello di rendimento medio degli studenti nei test PISA nel 2000. I nuovi calcoli hanno confermato le tendenze individuate in precedenza: il decentramento dei processi decisionali fino al livello delle scuole porta frutti desiderati quando il sistema scolastico è più avanzato.

potere decisionale rispetto agli insegnamenti da inserire nell'offerta formativa, ai contenuti delle lezioni e alla selezione dei libri di testo. Infine, i risultati delle analisi indicano che l'autonomia scolastica funziona meglio nei Paesi in cui è presente un sistema di *accountability* delle istituzioni scolastiche<sup>56</sup>.

Dagli studi emerge che nel contesto delle scuole più autonome cresce anche l'importanza della valutazione del loro operato. Lo confermano anche i dati pubblicati da Eurydice (2007): premettendo che non c'è corrispondenza tra un particolare livello di autonomia attribuita alle scuole e i tipi di misure di *accountability* adottate, nei Paesi con un alto grado di autonomia scolastica (come in Belgio, Repubblica Ceca, Danimarca, Svezia e altri) sono presenti sia la valutazione esterna delle scuole (effettuata dall'ispettorato o da altri enti), sia il monitoraggio dei risultati attraverso i test standardizzati. E viceversa: nei Paesi in cui è assente un modello strutturato di valutazione del sistema educativo, le riforme avviate per realizzare l'autonomia scolastica sono recenti, parziali oppure deboli (come è stato per lungo tempo e in parte è tuttora in Italia). Infatti, la valutazione dell'operato delle istituzioni scolastiche è ragionevole solo se esse stesse sono responsabili delle scelte che sono chiamate ad operare.

Nel 2004 è stato pubblicato il rapporto di una ricerca triennale che aveva come obiettivo quello di analizzare, nel contesto delle tendenze a livello globale, l'evoluzione dei modelli di regolazione dei cinque sistemi educativi europei (Inghilterra, Francia, Portogallo, Comunità Francofona del Belgio e Ungheria) e gli effetti di tali cambiamenti sui processi che producono l'iniquità nelle scuole (Maroy, 2004). Le politiche che sono in buona parte comuni nei sistemi studiati - quali maggiore autonomia delle scuole, ricerca di un equilibrio tra la centralizzazione e la decentralizzazione dei processi decisionali, diffusione delle pratiche di valutazione esterna, importanza attribuita alla libera scelta delle scuole da parte dei genitori, promozione dell'offerta formativa diversificata e riduzione dell'autonomia professionale, individuale e/o collettiva, degli insegnanti - sono chiamate "varianti del 'regime postburocratico' di regolazione". Il modello precedente di governance scolastica, denominato 'burocratico-professionale', dominava negli anni Cinquanta e Sessanta, durante la costruzione e lo sviluppo dei sistemi educativi di massa. Esso era caratterizzato da

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> È stata presa in considerazione l'eventuale esistenza al livello del Paese di un sistema centralizzato di esami finali (cioè di esami di stato conclusivi alla fine del percorso scolastico), basati sul curricolo.

"control of conformity with rules, the socialization and autonomy of education professionals or joint regulation (State/teachers' unions) of employment questions or curriculum" (*Ibidem*, p.28).

Secondo Maroy, le politiche educative del tipo post-burocratico seguono due orientamenti, entrambi presenti in forma e misura variabile nei diversi sistemi: da una parte, sono indirizzate a rafforzare e/o trasformare i mezzi d'azione dell'autorità centrale secondo la logica dello 'Stato valutatore', dall'altra mirano a potenziare o a introdurre dei meccanismi per garantire la libertà dei genitori di scegliere la scuola, secondo il modello del 'quasimercato'. Un altro aspetto osservato riguarda la moltiplicazione a livello intermedio del sistema d'istruzione, delle istituzioni, organizzazioni e agenti - chiamati *intermediate regulatory bodies -*, pubblici (ad esempio, dipartimenti ministeriali, uffici regionali e comunali) e privati (ad esempio, associazioni, consulenti ed enti amministratori di scuole private), che tendono ad essere indipendenti gli uni dagli altri. Questa proliferazione ha come conseguenza il fenomeno di 'multi-regolazione', che può portare a una frammentazione dell'ambiente istituzionale nelle singole scuole. I rischi a ciò legati sono

"incoherence, bureaucratic overload, a loss of direction in their intervention and mistrust and resistance from local schools against any kind of regulation concerning their practices" (*Ibidem*, p.5).

Dallo studio emerge che gli effetti delle suddette politiche in termini di equità tendono a essere negativi, date le logiche d'azione osservate all'interno delle scuole. Si vede un aumento delle disparità sociali attraverso la protezione o il potenziamento della segregazione delle scuole, il consolidamento delle differenze delle opportunità educative offerte agli studenti unitamente a un'offerta ineguale delle risorse (in termini di attività formative o sostegno).

Le conclusioni di questa ricerca, dunque, mettono in guardia i decisori politici rispetto alle scelte concernenti la *governance* delle scuole, in quanto possono produrre effetti contradittori. Un'altra ricerca mirata a indagare eventuali possibili conseguenze indesiderate di alcune politiche relative all'autonomia scolastica, *accountability* e libertà dei genitori di scegliere la scuola, sull'equità degli esiti degli studenti, è quella di Schutz, West e Woessman (2007) che si è basata sui dati dell'indagine PISA del 2003. L'equità era misurata in termini di grado di dipendenza dei risultati che gli studenti hanno ottenuto nei test PISA dal contesto

socio-economico delle loro famiglie<sup>57</sup>. I ricercatori sottolineano che, in generale, la maggior parte dei risultati delle analisi sono in linea con i risultati degli studi sugli effetti dei diversi aspetti dell'autonomia, accountability e libertà di scelta in termini dei risultati degli studenti nei test PISA<sup>58</sup>. Nello specifico, per quanto riguarda l'accountability, alcune misure, quali gli esami di fine scuola secondaria organizzati a livello nazionale e il monitoraggio delle lezioni da parte dei capi d'istituto, hanno effetti positivi sugli studenti provenienti da tutti i contesti socio-economici, con un effetto minore (comunque positivo) sugli studenti più svantaggiati. L'uso regolare a livello di scuola della valutazione degli apprendimenti effettuata dai loro insegnanti ha un effetto notevolmente più positivo sui ragazzi con un background familiare più svantaggiato. Altre misure di accountability analizzate 59 non presentano differenze d'impatto significative per gruppi diversi di studenti. Il rapporto tra l'autonomia e l'equità è più complesso. Laddove gli istituti possono decidere i contenuti delle materie d'insegnamento c'è più equità, mentre l'autonomia nel reclutamento dei docenti ha un effetto opposto. Tuttavia, se la scuola può esercitare una qualche influenza in materia di gestione del personale scolastico in generale, questo incide positivamente sull'equità. Non è stato osservato alcun legame statisticamente significativo fra l'autonomia nella gestione delle risorse finanziare (definizione del budget e del salario inziale dei docenti) e l'equità.

Schutz, West e Woessman concludono notando che in nessun caso le politiche, i cui effetti sono stati esaminati, portano benefici agli studenti con un indice dello status socio-economico alto a discapito degli studenti provenienti dai contesti familiari meno avvantaggiati.

Tuttavia, il dibattito sull'argomento non è concluso. Merki (2011) richiama l'attenzione ai risultati delle ricerche sui sistemi di controllo della *performance* della scuola,

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup> In PISA si usa l'indice dello status economico, sociale e culturale (*Index of Economic, Social and Cultural Status* (ESCS)) che viene calcolato sulla base dei seguenti dati: la condizione occupazionale dei genitori, il loro titolo di studio e la disponibilità di risorse economiche.

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> Gli autori si riferiscono, in particolare, allo studio di Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., e West, M.R. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. OECD Education Working Paper No. 13, EDU/WKP(2007)8. Paris: OECD.

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup> Le altre misure prese in considerazione dai ricercatori sono: "the monitoring of teacher lessons by external inspectors, the regular use of standardized tests, and the use of assessments to make decisions on student retention or promotion, to group students, to monitor school progress, or to compare the school to district or national performance or to other schools" (*Ibidem*, p.11).

moltiplicatisi negli ultimi anni con la diffusione dello *steering concept*<sup>60</sup>. L'autrice evidenzia, in particolare, che gli studi parlano degli effetti negativi dei sistemi *high stakes* (vale a dire, i sistemi di *accountability* che prevedono possibili conseguenze negative sugli operatori scolastici), mentre i sistemi che mirano alla diagnosi e al miglioramento sono più promettenti in termini di potenziamento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Infine, Merki ricorda che c'è ancora bisogno di ulteriori ricerche per approfondire le differenze tra i sistemi di *accountability* e del loro sviluppo nei diversi contesti culturali, nonché degli studi longitudinali sui rapporti causali in questo campo.

Alcuni autori hanno una visione in generale più critica nei confronti dei cambiamenti in atto, illustrati nel presente capitolo. Ad esempio, secondo McNamara e O'Hara (2008) c'è una certa contraddizione tra l'estendere i poteri delle scuole e il sottoporle allo stesso tempo a maggiori controlli:

"it is required that schools and teachers will become more autonomous, taking greater responsibility for budgets, planning, self-evaluation and professional development. Somewhat paradoxically, however, to ensure accountability in the form of the maintenance and indeed constant improvement of standards, these same schools and teachers are to be the subject of sophisticated surveillance procedures including teacher-proof curricula, increased student testing, benchmarking, inspection and external evaluation" (McNamara e O'Hara, 2008, p.173).

Tuttavia, per altri, queste strategie sono "tutt'altro che contradditorie" (Glenn, 2006, p.27), ma al contrario - sono interdipendenti: solo se implementate congiuntamente possono produrre miglioramenti sul rendimento scolastico.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>60</sup> L'autrice chiama in questo modo l'approccio a concedere alle scuole libertà d'azione in certi ambiti, come la gestione degli aspetti concernenti le finanze, il personale o l'organizzazione scolastica, a costo dell'introduzione del controllo sistematico dei risultati degli studenti e insegnanti.

### 2.2 Attenzione alla qualità ed equità degli esiti educativi

Gli studi citati nel paragrafo precedente evidenziano un aspetto che merita di essere sottolineato in quanto si tratta di un elemento importante nello sviluppo dei sistemi di valutazione: attenzione alla qualità ed equità degli esiti educativi. Si può sostenere che l'importanza attribuita a questi aspetti è almeno in parte dovuta alle riforme di decentralizzazione nei sistemi educativi e alla diffusione dell'autonomia scolastica. Mentre nell'epoca in cui le scuole eseguivano scelte operate a livello centrale ci si limitava a verificare l'adempimento formale, adesso l'autorità decisionale acquisita da esse implica che sia valutato il loro operato negli ambiti sotto la loro discrezionalità decisionale (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Questo tipo di valutazione diventa un "necessario strumento di governo e di controllo del sistema delle autonomie scolastiche" (Ibidem, p.10). Il fondamento logico dell'imperativo della 'sorveglianza' che spetta allo Stato è spiegato bene da MacBeath, Schratz, Jakobsen e Meuret:

"Since it is the responsibility of the state to ensure that quality education is for everyone, it has to assure itself that at every level this objective is being met. Decentralisation can lead to differences in standards between schools within a country, so making it incumbent on national or regional bodies to monitor standards; to ensure that inter-school differences do not deny opportunities or hinder pupils from achieving their full potential" (MacBeath *et al.*, 2004, p.90).

Dunque, la maggiore autonomia degli operatori scolastici porta con sé la preoccupazione che a tutti gli studenti venga garantito un servizio scolastico di qualità. Di conseguenza, al fine di garantire la qualità ed l'equità, vengono adottate misure di monitoraggio dei risultati, anziché quelle focalizzate sull'adempimento alle norme nazionali: si passa dal "system of prior control through procedures to a system of post control through the scrutiny of results" (Eurydice, 2007, p.42).

# 2.3 Scenario internazionale: ruolo degli organismi internazionali e collaborazioni dirette tra le autorità scolastiche dei diversi Paesi

Nel mondo globalizzato, i Paesi sono portati a misurarsi con una serie di attori internazionali, oltre che nazionali. Le organizzazioni internazionali di vario tipo esercitano

un'influenza anche nel campo dell'educazione, sia attraverso i decisori politici nazionali sia attraverso le opinioni pubbliche. L'Ocse, l'IEA<sup>61</sup> e l'Ue sono attori senz'altro tra i più influenti in Europa nel promuovere lo sviluppo dei sistemi di valutazione nel settore dell'istruzione. I primi due organizzano su larga scala importanti rilevazioni internazionali della *literacy* e/o degli apprendimenti che promuovono la cultura della valutazione attraverso il dibattitto pubblico che nasce a partire dai loro esiti<sup>62</sup> (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Sulla base dei risultati di queste indagini, ricercatori interni ed esterni all'organizzazione compiono numerosi studi al fine di fornire indicazioni per le politiche scolastiche. Per di più, le metodologie e gli strumenti adottati nelle valutazioni nazionali sono in larga misura influenzati o addirittura trasferiti dalle indagini internazionali. Inoltre, l'Ocse conduce diversi studi tematici di approfondimento, come l'OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes (OECD, 2013b), citato nel primo paragrafo.

Nell'Unione europea, lo stimolo proviene dalle sue istituzioni che raccomandano agli Stati membri di "incoraggiare l'autovalutazione da parte degli istituti scolastici come metodo per fare delle scuole un luogo di apprendimento e di perfezionamento" (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 12 febbraio 2001 sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico<sup>63</sup>).* Inoltre, l'Ue sollecita a

"sviluppare la valutazione esterna allo scopo di fornire un sostegno metodologico all'autovalutazione e fornire un'analisi esterna della scuola che incentivi un processo costante di miglioramento, facendo attenzione a non limitarsi al solo controllo amministrativo",

nonché ad "associa[re] con equilibrio autovalutazione e valutazione esterna" (*Ivi*). Ci sono state anche altre raccomandazioni indirizzate ai Paesi membri dell'Unione in materia di

61 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) dagli anni Sessanta conduce studi comparativi sugli apprendimenti in diverse discipline. Le rilevazioni regolari comprendono Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) e Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), mentre occasionalmente vengono realizzati degli studi sugli apprendimenti in matematica avanzata e fisica (TIMSS Advanced), sul tema dell'educazione alla cittadinanza (CIVED, ICCS), sulle competenze e comprensione contestuale nel campo dell'informatica (SITES, ICILS), sull'educazione nella prima infanzia (PPP, ECES) e sulla formazione degli insegnanti di matematica (TEDS-M). I membri dell'associazione (enti statali e non) provengono da 68 sistemi educativi di tutto il mondo, ma la partecipazione agli studi comparativi non è vincolata all'iscrizione all'associazione. <a href="https://www.iea.nl">www.iea.nl</a>

<sup>&</sup>lt;sup>62</sup> Tuttavia, la pubblicazione delle graduatorie internazionali dell'Ocse-PISA tendono ad alimentare la competizione tra Paesi che non sempre porta conseguenze positive per i sistemi educativi.

<sup>63</sup> http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:IT:PDF

valutazione educativa, che fanno parte delle iniziative lanciate nel contesto della strategia di Lisbona e orientate a "rafforzare i dispositivi di garanzia della qualità nei sistemi di istruzione e di formazione professionale" (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013, p.18).

I governanti, oltre a seguire indicazioni provenienti dagli studi e/o dalle raccomandazioni degli organismi internazionali, spesso cercano soluzioni per i propri sistemi educativi traducendo le politiche attuate negli altri Stati. In Portogallo, ad esempio, il modello di valutazione esterna delle scuole è stato costruito sotto diversi influssi nazionali e internazionali (Santiago *et al.*, 2012). Si è basato sulle esperienze provenienti dal servizio ispettivo scolastico nazionale, dall'approccio dell'EFQM (*European Foundation for Quality Management*)<sup>64</sup>, dall'ispettorato scozzese e dal SICI (*Standing International Conference of National and Regional Inspectorates of Education*)<sup>65</sup>.

## 2.4 Uso dei dati nei processi decisionali

Nei Paesi di tutto il mondo, si riconosce l'importanza delle politiche educative per lo sviluppo anche economico. Inoltre, si è radicata la convinzione che è necessario fondare e valutare le politiche (sia quelle scolastiche, sia le politiche in generale) su evidenze scientifiche (Oakley, 2002; Slavin, 2002; OECD, 2007; Campbell e Levin, 2009; Wiseman, 2010; OECD, 2013b).

Un esempio è la riforma statunitense *No Child Left Behind*, il cui atto legislativo è stato approvato nel 2002 (*No Child Left Behind Act of 2001*). Numerose volte nel documento si sottolinea l'importanza dell'utilizzo delle strategie didattiche basate sui risultati della ricerca scientifica al fine di migliorare gli apprendimenti degli studenti nelle scuole primarie e secondarie. A questo scopo anche i singoli istituti vengono incentivati dal punto di vista finanziario perché adottino strategie e metodi validati dalle prove scientifiche.

miglioramento dell'educazione migliorando i processi d'ispezione. www.sici-inspectorates.eu

41

 <sup>&</sup>lt;sup>64</sup> EFQM è un ente non profit, nato su iniziativa di alcune importanti aziende europee e che offre un modello di riferimento per la gestione della *performance* delle organizzazioni di vari tipi, pubbliche e private. <a href="www.efqm.org">www.efqm.org</a>
 <sup>65</sup> SICI è un'associazione che riunisce 32 servizi ispettivi nazionali e regionali europei al fine di sostenere il

Ci sono diverse questioni aperte in merito a questo tema, quali, ad esempio, il tipo dei dati (*evidence*) che le autorità politiche prendono in considerazione per fare delle scelte politiche, l'utilità, i limiti e l'uso effettivo di tali dati, senza cadere nella manipolazione utilizzandoli in modo riduttivo e giustificando decisioni opportunistiche (Oakley, 2002; Slavin, 2002; Wiseman, 2010).

La tendenza di incoraggiare l'utilizzo delle informazioni attendibili si riflette nella gestione del sistemi scolastici anche con l'uso più diffuso di pratiche valutative a tutti i livelli. Come spiega Allulli (2005), la valutazione serve non solo per conoscere i processi in atto, ma soprattutto per guidare il processo decisionale, nel contesto del modello di gestione strategica che vuole essere applicato al sistema di governo politico.

# 2.5 Sviluppi tecnologici e miglior accesso alle informazioni

Lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Tic) ha notevolmente facilitato l'accesso, la gestione e l'utilizzo dei risultati di valutazione scolastica e ha reso più agevoli gli stessi processi valutativi (OECD, 2013b; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Tra le numerose opportunità offerte dall'avanzamento delle Tic si possono menzionare l'archiviazione e la condivisione dei dati, la gestione di grandi quantità di informazioni, la facilitazione del dialogo tra i professionisti del campo educativo, i meccanismi potenziati di *feedback* e le procedure migliori e più sofisticate di valutazione (OECD, 2013b). Tutto ciò contribuisce a rendere più semplice e tempestivo il monitoraggio degli esiti educativi. Tali sviluppi - in particolar modo la socializzazione delle informazioni tramite internet - contribuiscono anche a un maggior coinvolgimento dei genitori, i quali, essendo più a conoscenza di quello che succede nelle scuole, sono incentivati a partecipare alla vita delle scuole e a seguire le dinamiche relative sia ai processi decisionali che didattici, nonché a domandare una maggiore trasparenza sui 'meccanismi' che regolano la vita scolastica nel suo insieme (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

#### 3. Valutazione delle scuole

Lo sviluppo delle pratiche di valutazione al livello dei singoli istituti è stato influenzato in larga misura dalle dinamiche descritte nel paragrafo precedente. In particolare, il decentramento dei poteri decisionali e la maggiore autonomia conferita alle autorità educative locali e soprattutto agli istituti scolastici hanno rafforzato la concezione di questi ultimi quali attori centrali dei sistemi d'istruzione (Schratz et al., 2003; Eurydice, 2015). Maggiori responsabilità assegnate alle scuole, generalmente in ambiti finanziari, gestionali e curricolari, e la conseguente necessità di misure volte a garantire la qualità del servizio scolastico, hanno introdotto per gli istituti il dovere di rendere conto del proprio operato (accountability), nonché l'impegno a migliorare gli esiti e i processi interni ritenuti insoddisfacenti. La misura più adeguata in tale contesto è la valutazione della qualità realizzata a livello del singolo istituto in quanto

"è una strategia che permette alle autorità centrali di raccogliere informazioni sullo stato di salute del sistema scolastico nell'insieme, mentre nelle scuole fa aumentare la consapevolezza di come gestire le nuove responsabilità dovute all'autonomia, sostenendone i processi" (Schratz *et al.*, 2003, p.143).

Gli Stati hanno intrapreso percorsi piuttosto differenti nel costruire i propri sistemi di valutazione delle scuole e questo è dovuto a molteplici ragioni. Anzitutto, una serie di variabili di contesto politico, storico e culturale influenzano il disegno e l'attuazione delle politiche valutative (Van Bruggen, 2010; OECD, 2013b). Inoltre, il contesto organizzativo e il quadro giuridico generale del sistema scolastico cambiano da un Paese all'altro (SICI, 2014). Varia anche l'importanza attribuita alla valutazione dei singoli istituti, poiché l'attenzione può essere maggiormente concentrata su altri livelli del sistema d'istruzione, quali, ad esempio, gli studenti, i docenti o le autorità locali incaricate (Eurydice, 2015). Infine, bisogna ricordare che dietro le differenze tra sistemi valutativi giace anche la diversità delle visioni dei vari attori coinvolti:

"Any attempt to evaluate a school or any other institution is founded on implicit or explicit sets of values or models of effectiveness. In a complex and pluralistic community there are many legitimate and competing views of effectiveness and there is no single universal model for evaluation" (MacBeath *et al.*, 1996, p.9).

Questi elementi incidono anche sulla dinamicità del fenomeno: le politiche dei sistemi di valutazione sono in continuo cambiamento (Eurydice, 2015).

#### 3.1 Quadro generale delle pratiche valutative in Europa

L'Eurydice nel 2015 ha pubblicato un rapporto in cui sono stati presentati in maniera comparativa le strutture e gli aspetti organizzativi delle pratiche di valutazione delle scuole in 32 Stati europei (37 sistemi educativi in quanto le regioni del Belgio e del Regno Unito sono analizzate in modo distinto), facendo riferimento all'a.s. 2013/2014.

La valutazione esterna si è diffusa in modo particolare tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del decennio successivo (Eurydice, 2012). Secondo i dati pubblicati da Eurydice (2015), adesso è presente in quasi tutti i sistemi educativi analizzati (31). Nella maggior parte dei casi (27) un organo centrale è responsabile del compito. Non è raro, però, che quest'ultimo venga condiviso con organi decentrati (regionali o locali) oppure in alcuni casi la valutazione è del tutto affidata ad essi (come in Estonia, Ungheria, Austria, Polonia e Turchia).

Nella maggior parte dei Paesi, le persone che intendono candidarsi per diventare valutatori esterni devono possedere esperienza nel mondo della scuola. In una dozzina di Stati possono essere inclusi nei team di valutatori anche gli esperti di alcuni altri campi (ad esempio, pedagogia, ricerca, psicologia).

I percorsi di preparazione dei valutatori variano notevolmente da un sistema all'altro. Il periodo di formazione può durare da qualche giorno fino a diversi mesi (ad esempio, nella Comunità germanofona del Belgio e in Macedonia) e non di rado comprende anche l'esperienza sul campo.

Nel caso lituano, ad esempio, la metà dei valutatori esterni sono dirigenti scolastici o vicepresidi, un quarto sono insegnanti e un quarto esperti provenienti dai dipartimenti

d'istruzione delle autorità locali o regionali. Al fine di essere accreditate, le persone selezionate (secondo i criteri legati all'esperienza, alle conoscenze e competenze predefinite) devono seguire 80 ore di lezione, suddivise in quattro seminari, e conseguire 45 ore di pratica affiancando i valutatori già accreditati. La formazione continua anche durante il servizio.

Gli oggetti di valutazione esterna spesso comprendono una vasta gamma di attività della scuola, a partire dagli aspetti legati alla didattica e alla gestione dell'istituto, i risultati di apprendimento degli studenti, fino alla conformità alla normativa. In Estonia, Slovenia e Turchia quest'ultimo aspetto è l'unico a cui i valutatori devono prestare attenzione. Di solito i criteri utilizzati sono piuttosto standardizzati e provengono da un quadro di riferimento definito a livello centrale. In tutti i Paesi la procedura di valutazione esterna prevede le stesse tre fasi: raccolta e analisi preliminare dei dati sulla scuola, visita (che include le interviste con i rappresentanti della comunità scolastica, eventualmente l'osservazione delle pratiche didattiche e l'ispezione dei documenti) e restituzione del rapporto di valutazione. Generalmente, i valutatori fanno uso di molteplici strumenti per raccogliere dati al fine di diversificare le fonti di informazione e di formulare giudizi più trasparenti e basati sulle evidenze. Varia tra i sistemi lo scopo esplicito degli strumenti e l'autonomia attribuita ai valutatori esterni nel selezionare gli strumenti da utilizzare.

In alcuni sistemi valutativi (in Lituania, Polonia, Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Francia al livello ISCED 1, ovvero la scuola primaria) è stato adottato un approccio denominato *profile-raising*, che consiste nell'aumentare la visibilità degli istituti che ottengono ottimi risultati. La valutazione esterna, in questo modo, diventa un'occasione per condividere le pratiche migliori. Inoltre, questo approccio può permettere di capire meglio quali pratiche funzionino e in quali condizioni. Ad esempio, in Lituania i risultati della valutazione esterna vengono pubblicati sia sul sito dell'Agenzia di valutazione, sia sul sito della scuola; in tutti e due casi in forma sintetica, contenente 10 punti di forza e 5 punti di debolezza che bisogna migliorare, nonché i livelli attribuiti ai rispettivi punti (espressi su una scala da 1 a 5). La scuola può scegliere se pubblicare o meno l'intero rapporto di valutazione. Anche il *feedback* restituito all'insegnante alla fine di ogni lezione osservata da uno dei valutatori deve contenere 3 punti di forza e 2 punti su cui il docente dovrebbe migliorare.

L'uso che si prevede rispetto ai risultati della valutazione rivela la concezione che lo Stato ha rispetto all'accountability della scuola (SICI, 2014; Eurydice, 2015). Eurydice, facendo

riferimento allo studio di Harris and Herrington (2006, citato in Eurydice, 2015, p.9), ne distingue due tipi: *market-based* e *government-based*. Per classificare i sistemi si prendono in considerazione due criteri: se il rapporto di valutazione esterna viene reso accessibile al pubblico e se i genitori hanno la possibilità di scegliere liberamente la scuola per i propri figli. Il primo approccio (*market-based*), vigente nella Comunità fiamminga del Belgio, in Irlanda, Lituania, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (eccetto la Scozia), consiste nel rendere pubblici i rapporti di valutazione, i quali possono essere presi in considerazione dai genitori nella scelta della scuola dei figli. Le dinamiche, simili a quelle del mercato, portano le scuole a competere per gli studenti sulla base della qualità e varietà dell'offerta educativa. Nell'approccio *government-based* è lo Stato ad assegnare le scuole a bambini e ragazzi e ad avere l'accesso esclusivo, o quasi, alle informazioni raccolte sulla qualità degli istituti. Le autorità statali utilizzano gli strumenti quali incentivi, sanzioni e stanziamento dei fondi per esercitare una pressione sul miglioramento della *performance* delle scuole. Questo sistema è adottato in Francia, Cipro, Slovenia e Turchia. Il resto dei Paesi si collocano in mezzo al continuum tra le due visioni.

Generalmente, nella maggior parte dei Paesi europei, i rapporti di valutazione esterna vengono pubblicati on-line (tendenzialmente sui siti web degli organi centrali o locali oppure sui siti delle scuole stesse) e sono accessibili a tutti. In 10 sistemi educativi<sup>66</sup> si condividono i rapporti soltanto con determinati portatori di interessi o su richiesta. In alcuni casi, ad esempio, in Lettonia e Lituania, vengono rese pubbliche soltanto alcune parti del rapporto, tra cui quella relativa alla sintesi dei risultati. In 7 sistemi<sup>67</sup> i rapporti di valutazione esterna non sono accessibili al pubblico.

Negli ultimi dieci anni sono aumentate le aspettative nei confronti dell'autovalutazione delle scuole. In 12 Paesi è stata resa obbligatoria (prima era solo permessa o consigliata dalle autorità). La stessa tendenza è confermata anche dagli ultimi dati pubblicati dell'OCSE (2015) riguardanti i sistemi di *accountability*. Tuttavia, in alcuni casi la politica è stata opposta: ad esempio, in Inghilterra e in Lituania è stato tolto l'obbligo

<sup>&</sup>lt;sup>66</sup> Nella Comunità germanofona del Belgio, in Francia, Germania, Lettonia, Lituania, Macedonia, Malta, Slovacchia, Slovenia e Italia (secondo quanto previsto nei progetti pilota *Vales* e *Valutazione e miglioramento*, presentati nei capitoli successivi).

<sup>&</sup>lt;sup>67</sup> Nella Comunità francofona del Belgio, in Danimarca, Spagna, Cipro (solo relativamente al livello ISCED 2), Ungheria, Austria e Turchia.

dell'autovalutazione, la quale rimane solo consigliata. Tra tutti i Paesi presi in considerazione nel rapporto di Eurydice (2015), solo le scuole bulgare e le scuole primarie francesi non sono tenute o consigliate a condurre l'autovalutazione. I risultati dei questionari somministrati in PISA 2012 rivelano che in media l'87% degli studenti che hanno partecipato allo studio frequentavano scuole in cui erano presente pratiche di autovalutazione (OECD, 2013a).

La misura in cui le autorità esterne impongono determinati aspetti alla struttura del percorso di autovalutazione delle scuole varia da Stato a Stato (Eurydice, 2015). Nella maggior parte dei sistemi d'istruzione le scuole possono decidere liberamente il quadro di riferimento per l'autovalutazione. In alcuni Paesi le scuole sono obbligate ad utilizzare gli stessi *framework* che usano i valutatori esterni (in Romania e in Macedonia), in Grecia si richiede l'utilizzo di un quadro di riferimento specifico e in Lettonia e Slovacchia il contenuto da includere nel rapporto di autovalutazione è definito dalla legge. In Scozia le scuole, su consenso nazionale, hanno deciso di adottare lo stesso *framework* usato dai valutatori esterni. Non è raro che le scuole scelgano di utilizzare dei modelli predefiniti, tra i quali sono molto diffusi EFQM<sup>68</sup>, CAF<sup>69</sup> e ISO 9000<sup>70</sup> (Cedefop, 2011).

Spesso esiste una regolamentazione ufficiale riguardante i soggetti da coinvolgere nel processo di autovalutazione della scuola (Eurydice, 2015). In 16 sistemi educativi<sup>71</sup> si richiede di coinvolgere una vasta gamma di soggetti, inclusi gli studenti e i genitori. In altri 7 sistemi<sup>72</sup> ci si limita alla partecipazione obbligatoria del personale della scuola e al coinvolgimento solo incoraggiato degli altri portatori di interessi.

Nonostante l'uso dei risultati dell'autovalutazione da parte della scuola sia generalmente lasciato alla scelta autonoma della scuola stessa, in 7 Stati<sup>73</sup> esiste un obbligo di pubblicarli e in 12 sistemi educativi<sup>74</sup> si richiede di basare su di essi i propri piani di sviluppo.

68 www.efam.org/

<sup>69</sup> www.eipa.eu/en/pages/show/&tid=141

<sup>70</sup> www.iso.org/iso/home/news index/news archive/news.htm?refid=Ref889

<sup>&</sup>lt;sup>71</sup> In Islanda, Svezia, nei tre Paesi Baltici, in Spagna, Turchia, Romania, Slovenia, Galles, Irlanda del Nord, Macedonia, Comunità francofona del Belgio, Comunità germanofona del Belgio, Lussemburgo (solo relativamente al livello ISCED 1) e Croazia.

<sup>&</sup>lt;sup>72</sup> In Francia (eccetto il livello ISCED 1), Grecia, Germania, Polonia, Austria, Slovacchia e Cipro.

<sup>&</sup>lt;sup>73</sup> In Irlanda, Grecia, Lettonia, Slovacchia, Islanda, Macedonia e Romania.

<sup>&</sup>lt;sup>74</sup> Nella Comunità germanofona del Belgio, in Estonia, Irlanda, Spagna, Lussemburgo (solo relativamente al livello ISCED 1), Austria, Irlanda del Nord, Scozia, Islanda, Malta, Polonia e Francia (eccetto il livello ISCED 1).

In quasi tutti i Paesi (eccetto la Bulgaria) sono previste misure di sostegno delle scuole per quanto riguarda l'autovalutazione. Si tratta di attività di formazione, condivisione dei quadri di riferimento utilizzati nella valutazione esterna, indicatori che permettono un confronto con altri istituti, linee guida e manuali, forum *online*, consulenza da parte di specialisti esterni e supporto economico. In alcuni sistemi le scuole hanno a disposizione solo una di queste misure (ad esempio, nella Comunità francese del Belgio vengono forniti solamente gli indicatori di confronto tra le scuole). Gli strumenti più diffusi sono le linee guida e i manuali, invece il sostegno economico è la misura più raramente considerata.

L'autovalutazione delle scuole viene influenzata dalle autorità esterne in diversi modi (ad esempio, attraverso raccomandazioni, linee guida, manuali, indicatori, quadri di riferimento utilizzati dai valutatori esterni), tuttavia è raro che il processo sia regolato completamente. In Europa si osserva la tendenza a lasciare spazio all'approccio partecipativo (bottom-up), che permette alla scuola di decidere vari aspetti legati all'autovalutazione.

Dal rapporto emerge che in 31 sistemi educativi su 37 presi in considerazione sono presenti sia la valutazione esterna, sia l'autovalutazione degli istituti scolastici. Nei due terzi di questi sistemi, i risultati dell'autovalutazione fanno parte delle informazioni analizzate dai valutatori esterni. Tuttavia, ciò non succede nei casi in cui questi due tipi di valutazione abbiano obiettivi diversi oppure quando l'autovalutazione non è obbligatoria o non è completamente avviata. In alcuni Paesi si prevede il dialogo tra i valutatori esterni e la scuola nel momento della discussione del rapporto di valutazione, come espressione dell'approccio partecipativo.

3.2 Alcune esperienze europee e dinamiche in atto: alleggerimento della valutazione esterna e valorizzazione dell'autovalutazione

Nel paragrafo 2.2 si è accennato allo spostamento dal controllo amministrativo alla verifica della qualità ed equità degli esiti educativi, nel contesto dello sviluppo dei sistemi valutativi in generale. Questa tendenza investe anche la valutazione a livello dei singoli istituti, la quale, invece di essere focalizzata sulla conformità alla normativa da parte delle scuole, è sempre più incentrata sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, senza però tralasciare anche il primo aspetto (Allulli, 2005; Van Bruggen, 2010; OECD, 2013b). Si tratta di un cambiamento che è particolarmente visibile nelle pratiche di valutazione esterna delle scuole da parte dei servizi ispettivi, storicamente nata proprio con la funzione di verificare il rispetto delle norme predefinite (Cedefop, 2011). Van Bruggen (2010) (uno dei fondatori della Standing International Conference of Inspectorates (SICI), nonché il suo primo Segretario Generale) riprendendo la storia degli ispettorati, descrive la trasformazione della natura del loro mandato. Inizialmente agli ispettori erano affidati molteplici compiti. La prima funzione consisteva nel far aderire le autorità regionali e locali alle decisioni prese centralmente. Inoltre, fornivano supporto ai docenti con lo scopo di garantire la qualità dell'insegnamento, davano indicazioni alle autorità regionali o ai capi d'istituto in materia di reclutamento del personale, di gestione del budget e di altri aspetti amministrativi, organizzavano esami per studenti e docenti, si occupavano della definizione del curricolo al livello di sistema e dell'organizzazione, nonché della realizzazione della formazione dei docenti e dirigenti scolastici. Successivamente, la maggior parte di questo tipo di funzioni sono state distribuite tra le autorità centrali, regionali, locali e le scuole stesse, non di rado come conseguenza del movimento verso la deregolamentazione e una maggior autonomia degli istituti.

Un buon esempio dell'evoluzione dell'approccio alla valutazione delle scuole è l'Inghilterra, spesso presa come 'fonte d'ispirazione' da altri sistemi educativi. Lo *Her Majesty's Inspectorate for Schools* (HMI), nato nel 1839<sup>75</sup> per monitorare la *performance* delle scuole finanziate dal governo, inizialmente operava senza linee guida o criteri predefiniti, ma nel tempo la sua attività è diventata sempre più strutturata (MacBeath, 2006a). Verso la fine

\_

<sup>75</sup> www.nationalarchives.gov.uk/help-with-your-research/research-guides/education-inspectorate-reports/

del XIX secolo assunse una funzione più di assistenza e di incoraggiamento che di controllo o del 'dare istruzioni'. Negli anni Ottanta del secolo successivo, con il diffondersi delle critiche verso il sistema d'istruzione, su iniziativa del governo Thatcher si è dato avvio alle importanti riforme del servizio ispettivo che hanno portato al "paradigm shift in the nature of inspection and its relationship with schools and local authorities" (MacBeath, 2006a, p.38). Nel 1988, grazie alla Reform Act, anche le autorità educative locali (LEA) hanno acquisito il diritto all'ispezione delle scuole. Nel 1992 fu istituito un apposito dipartimento non ministeriale che fa capo al governo, chiamato Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED) con a capo lo Her Majesty's Chief Inspector of Schools (HMCI) (MacBeath, 2006a; Elliott, 2012). Il quadro di riferimento e le linee guida delle ispezioni sono stati definiti in maniera molto dettagliata, e sono stati selezionati e formati alcune migliaia di nuovi ispettori (già nel maggio 1994 si contavano più di 7500 ispettori).

Il nuovo regime ispettivo, molto severo e rigoroso, ha provocato un intenso dibattito sulla sua efficacia e sugli standard adottati. Tra gli elementi ritenuti più controversi è da menzionare l'approccio del 'naming and shaming' delle scuole valutate come failing o con serious weaknesses, di cui due terzi si trovavano in contesti problematici (MacBeath, 2006a). La pubblicazione dei rapporti delle ispezioni, nel caso in cui erano negativi, colpiva in particolar modo le strutture svantaggiate. Inoltre, gli studi condotti sugli effetti delle ispezioni dell'OFSTED hanno mostrato un impatto negativo sugli esiti degli studenti negli esami e sul morale dei docenti delle scuole ispezionate (ad esempio, Jeffrey e Woods, 1996; Cullingford e Daniels, 1998, citato in MacBeath, 2006a; Rosenthal, 2004). Si iniziava a domandarsi la necessità di valutare nuovamente le scuole che 'andavano bene' e l'utilità di rapporti di valutazione lunghi e molto dettagliati, tenendo conto che i genitori erano più interessati ai risultati principali (Elliott, 2012). Inoltre, il costo delle ispezioni era molto alto (MacBeath, 2006b). Verso la fine degli anni Novanta si iniziò a utilizzare più frequentemente il termine 'ispezione proporzionale' che successivamente divenne realtà. La sostituzione dell'HMCI Woodhead (che ha guidato l'OFSTED dal 1994 al 2000) segnava ancora una volta una nuova era di trasformazioni nel servizio ispettivo. Si cercava sempre di più assumere un approccio collaborativo nei confronti delle scuole. Si attuarono alcuni cambiamenti rilevanti nel quadro di riferimento della valutazione esterna: la frequenza delle ispezioni venne legata al giudizio attribuito - le scuole 'buone' (good) e 'eccellenti' (outstanding) si ispezionava ogni 6 anni,

quelle 'soddisfacenti' (satisfactory) ogni 3 anni e quelle 'inadeguate' (inadequate) venivano monitorate con delle visite più frequenti; la durata delle ispezioni è stata ridotta da 4 o 5 giorni fino a 2 o 3 giorni, il preavviso accorciato da 6 settimane a 48 ore prima della visita e il numero degli ispettori ridotto da un massimo di 15 a un massimo di 4 ispettori (Elliott, 2012). È stato trasformato il sistema dei livelli da attribuire: si è passato da 7 a 4 livelli di valutazione.

Lo sviluppo dei modelli di autovalutazione, dopo alcune esperienze che non avevano convinto le autorità, avveniva per lo più a livello locale e solo a partire dal 1997 sono stati avviati dei tentativi da parte del governo di

"reconcile internal and external inspection, which would attempt to resolve the tensions between accountability and improvement and which would both meet the needs of schools and satisfy agencies of government" (MacBeath, 2006a, p.42).

Dunque, si incoraggiava sempre di più l'autovalutazione delle scuole, anche se inizialmente essa sembrava più una forma di 'auto-ispezione' (MacBeath, 2006a). Nel quadro di riferimento per le ispezioni del 1999 è stata inclusa la richiesta nei confronti delle scuole di compilare un modulo dove esprimere il proprio giudizio su 16 aree concernenti la performance dell'istituto, legando in questo modo l'autovalutazione e l'ispezione e passando dal modello parallelo a quello sequenziale di valutazione. Le linee guida fornite per l'autovalutazione promuovevano fortemente l'uso degli stessi criteri delle ispezioni. Nel tempo, le autorità centrali hanno smesso di suggerire alle scuole dei modelli da utilizzare per l'autovalutazione. È stato progressivamente riconosciuto il ruolo di fondamentale importanza di quest'ultima nel miglioramento delle scuole. Con la riforma del 2005 si è iniziato a parlare della 'nuova relazione' (new relationship) tra l'OFSTED e gli istituti, la quale doveva sostituire quella 'vecchia', segnata da una forte asimmetria, da tensioni e da insoddisfazione verso il regime ispettivo (MacBeath, 2006a, 2006b). Gli ispettori sono stati invitati a coinvolgere maggiormente i capi d'istituto nei processi ispettivi, per esempio, condividendo le proprie osservazioni.

Negli anni (in particolare a partire dei primi anni del nuovo millennio), sono state ampliate le responsabilità dell'OFSTED, tra le quali sono state incluse anche quelle concernenti i servizi sociali e la tutela dei minori. Questo aspetto è diventato importante anche durante le ispezioni delle scuole.

L'avvento del nuovo segretario di Stato dell'istruzione Gove nel 2010 ha portato all'avvio degli ulteriori cambiamenti nella direzione di "slimming down and toughening up" del regime ispettivo (Elliott, 2012, p.3). Nel quadro di riferimento delle ispezioni del 2012 (il quale era ormai decimo dall'istituzione dell'OFSTED) si vedeva ridotto il numero degli aspetti chiave esaminati, inoltre, maggiore attenzione si doveva prestare all'osservazione dei processi di apprendimento, del progresso e dei comportamenti. È cambiata anche la terminologia: il giudizio finale sulla scuola 'soddisfacente' è stato sostituito con 'richiede miglioramento' (requires improvement). Inoltre, è stato lanciato un questionario online rivolto ai genitori (Parent View) il quale permette a questi ultimi di esprimere la loro opinione nei confronti della scuola del proprio figlio.

Lo sviluppo del sistema di valutazione delle scuole in Inghilterra continua. Nel settembre 2015, in seguito a una consultazione pubblica<sup>76</sup> e ad una fase di sperimentazione, è stato introdotto un nuovo quadro di riferimento per le ispezioni (integrato per diversi tipi e livelli del sistema scolastico per incrementare la coerenza delle ispezioni e migliorare la comparabilità degli istituti da parte dei genitori e ragazzi), una durata più breve (di un giorno) e una maggiore frequenza (ogni 3 anni) delle visite nelle scuole precedentemente valutate come 'buone'<sup>77</sup>. Questo tipo di ispezione, condotta da uno solo ispettore nelle scuole primarie e da due nelle scuole secondarie, ha lo scopo di verificare se gli istituti che avevano dimostrato di 'andare bene' continuano a provvedere all'istruzione di qualità secondo gli standard prestabiliti, se l'amministrazione ha presente le aree chiave dove migliorare e se possiede capacità strategica per farlo (cioè se il piano di miglioramento è 'credibile' ed efficace<sup>78</sup>). Le scuole precedentemente reputate come 'eccellenti' non vengono ispezionate, salvo alcuni casi. Il preavviso delle 'ispezioni brevi' (short inspections) si riduce a un giorno prima dell'ispezione (due giorni prima per alcuni tipi di scuole) o addirittura può non essere fatto, al fine di evitare che le scuole si preparino alla visita (l'obiettivo dichiarato è di ridurre la pressione<sup>79</sup>). Se durante la visita l'ispettore avverte la necessità di raccogliere più dati oppure

<sup>&</sup>lt;sup>76</sup> www.gov.uk/government/consultations/better-inspection-for-all

<sup>77</sup> www.gov.uk/guidance/changes-to-education-inspection-from-september-2015
https://educationinspection.blog.gov.uk/2015/06/10/welcome-to-developments-in-education-inspection/
https://educationinspection.blog.gov.uk/2015/09/21/moving-forward-with-a-new-workforce/

<sup>&</sup>lt;sup>78</sup> www.gov.uk/government/speeches/speech-at-the-future-of-education-inspection-launch

<sup>&</sup>lt;sup>79</sup> www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment data/file/447299/Future of education ins pection schools briefing session.pdf

nota che la scuola è peggiorata dall'ultima volta o, anzi, diventata 'eccellente', entro 48 ore viene avvia l'ispezione comprensiva, ovvero nella sua forma 'classica'. Inoltre, cominciano il servizio nuovi ispettori a contratto, selezionati e formati da parte dell'OFSTED stesso<sup>80</sup>. Sette ispettori su dieci provengono dalla *leadership* delle scuole riconosciute come 'buone' o 'eccellenti' e comunque tutti gli ispettori hanno dell'esperienza in classe<sup>81</sup>. Quest'anno è stato creato un weblog <sup>82</sup> per dialogare con il pubblico interessato e condividere con esso i cambiamenti in atto, nonché discutere vari aspetti legati alle valutazioni esterne. Si continua di promuovere il dialogo con i *leaders* delle scuole anche durante le ispezioni, ad esempio, il *feedback* deve essere fornito man mano che si svolge la visita e l'ispettore e il capo d'istituto ne deve discutere<sup>83</sup>.

Il caso inglese illustra alcune importanti dinamiche comuni anche ad altri sistemi educativi: il passaggio dal controllo degli adempimenti formali alla valutazione della qualità dei processi e risultati, il progressivo alleggerimento della valutazione esterna a favore della valorizzazione dell'autovalutazione, l'adozione del principio di proporzionalità (chiamato anche *risk-based approach* <sup>84</sup> (Eurydice, 2015), *proportional supervision* <sup>85</sup> (Janssens e van Amelsvoort, 2008) o *earned autonomy* (Blok, Sleegers e Karsten, 2008): frequenza e intensità della valutazione esterna decisa in base alla *performance* della scuola), il tentativo di instaurare un dialogo e una collaborazione con le scuole nel realizzare la valutazione. Questi

\_

<sup>&</sup>lt;sup>80</sup> Prima la selezione e la formazione degli ispettori a contratto era responsabilità degli enti privati (*inspection service providers*).

<sup>&</sup>lt;sup>81</sup> Sono stati tolti dai team di valutazione esterna i cosiddetti *lay inspectors* www.gov.uk/government/speeches/speech-at-the-future-of-education-inspection-launch

<sup>82</sup> https://educationinspection.blog.gov.uk/

<sup>&</sup>lt;sup>83</sup> Nella presentazione dei cambiamenti del serivizio ispettivo, preparata per i seminari informativi sulla riforma, si parla di "professional dialogue with ongoing feedback to school leaders throughout the day", inoltre, si ribadisce che "Inspectors and headteachers discuss and debate emerging findings during the short inspection". <a href="https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment">https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment</a> data/file/447299/Future of education inspection schools briefing session.pdf

 $<sup>\</sup>underline{\text{https://www.gov.uk/government/publications/future-of-education-inspection-launch-events-presentation-slides}$ 

<sup>&</sup>lt;sup>84</sup> La definizione data da Eurydice (2015, p.9) è la seguente: "This method is used to focus the work of evaluators on schools that are not performing to expected standards (Denmark, Ireland, the Netherlands, and the United Kingdom (England)), or to choose among different typologies of inspections (Sweden and the United Kingdom (Northern Ireland))."

<sup>&</sup>lt;sup>85</sup> Janssens e van Amelsvoort (2008, p.15) specificano due modi di intendere l'approccio: "Firstly, the frequency and form of school inspections are based on the quality of the school and the risks of a decline in quality. This means that poorly performing schools or schools that can be expected to suffer from a serious decline in quality are inspected sooner and more often than the schools that perform better. <...> Secondly, <...> the extent of the actual school inspection is based on data reported in a school's self-evaluation. This means that the inspectorate should not re-investigate aspects of the quality of education that have already been evaluated properly by the school itself."

cambiamenti sono sollecitati dal graduale riconoscimento del ruolo della comunità scolastica quale protagonista nei processi valutativi perché soltanto dalla scuola stessa può partire un cambiamento che porti al suo miglioramento:

"[U]n approccio troppo esterno e dirigistico ha dimostrato di non essere accettato dalla scuola, e di non produrre dunque quello stimolo al miglioramento che nasce solo da una condivisione dei risultati della valutazione. <...> [L]a tendenza ad integrare, in modo formale od informale, l'autovalutazione con l'ispezione esterna <...> parte dalla constatazione che i controlli esterni non sempre riescono a cogliere e valutare correttamente i complessi processi della vita scolastica. L'impegno richiesto per migliorare la qualità della scuola è più facilmente assicurato se le scuole stesse sono capaci di contribuire alla propria valutazione e sollecitate in tal senso" (Allulli, 2005, p.304).

Tale cambiamento di approccio, riscontrabile in varia misura nelle politiche educative dei diversi Paesi (Van Bruggen, 2010; OECD, 2013b; Eurydice, 2015), non si esprime necessariamente nello stesso modo. Ad esempio, il criterio proporzionale al momento è stato introdotto solo in sei sistemi educativi europei: Danimarca, Irlanda, Paesi Bassi, Svezia, Irlanda del Nord e la già citata Inghilterra (Eurydice, 2015). Tuttavia, ci si aspetta che il suo uso si estenderà anche in altri Paesi (Van Bruggen, 2010), in particolare, laddove il primo ciclo di valutazione esterna, introdotta relativamente di recente e nella forma di *full-inspection*, non è ancora completato (come in Lituania) o viene avviato solo ora (ad esempio, in Italia). L'attrattività del criterio di proporzionalità è dovuta anche al fatto che esso permette di risparmiare risorse poiché l'attenzione è focalizzata sulle scuole dove si pensa che ci sia più bisogno di intervenire.

In Scozia, l'obiettivo che guida e indirizza le politiche di valutazione è il miglioramento delle scuole <sup>86</sup>. L'ente preposto al compito di sostegno e miglioramento della qualità nell'istruzione in Scozia - fino al 2011 lo *Her Majesty's Inspectorate of Education* (HMIE) e in seguito *Education Scotland* - riceve una grande considerazione dal pubblico internazionale per il suo approccio alla valutazione. Quest'ultimo è caratterizzato dalla responsabilizzazione esplicita delle scuole riguardo alla qualità dell'istruzione che esse offrono e al continuo miglioramento. L'autovalutazione è al centro dell'attenzione del sistema di valutazione. Dal 2000 le scuole hanno l'obbligo di preparare annualmente rapporti di autovalutazione e piani per miglioramento (Eurydice, 2015). In questo sono guidate in primo luogo dal quadro di

<sup>&</sup>lt;sup>86</sup> www.educationscotland.gov.uk

riferimento *How Good Is Our School* (ormai alla quarta edizione<sup>87</sup>) che offre un set di 15 indicatori di qualità che rappresentano buone pratiche<sup>88</sup>. Il quadro è utilizzato anche dai valutatori esterni. Si sottolinea l'importanza di coinvolgere nella valutazione sia esterna che interna tutta la comunità dell'istituto, compresi gli alunni, i genitori e i partner della scuola. I risultati delle autoanalisi vengono condivisi sia con l'agenzia di valutazione esterna, sia con le autorità educative, sia col pubblico esterno. Gli ispettori, oltre a valutare la qualità del servizio educativo, validano i risultati dell'autovalutazione dell'istituto e valutano l'approccio, l'efficacia e la pianificazione del miglioramento. Nei casi in cui sorgono dei dubbi, si svolgono valutazioni esterne più ampie e si provvede a un sostegno alla scuola volto a sviluppare la sua capacità di miglioramento. A partire dall'a.s. 2011-2012, il ciclo regolare di valutazioni esterne effettuate ogni 6-7 anni è stato sostituito con il modello che prevede di ispezionare ogni anno un campione<sup>89</sup> pari a circa 240 istituti scolastici.

Dunque, si nota che "the direction of school and teacher evaluation in many education systems is undoubtedly towards internal, schoolbased self-evaluation" (McNamara e O'Hara, 2008, p.174). Anche dallo studio dell'OCSE (OECD, 2013b) emerge che al centro delle politiche educative di quasi tutti i paesi OCSE c'è l'impegno a stimolare l'autovalutazione degli istituti. In alcuni Paesi, come Australia, Germania, Inghilterra e Canada, le scuole hanno preceduto i politici prendendo l'iniziativa di avviare processi valutativi interni. In altri, le autorità cercano di promuovere tali pratiche rendendole obbligatorie o legandole in qualche modo alle valutazioni esterne, come ci dicono i già citati dati dell'Eurydice (2015).

L'approccio più 'leggero' (o cosiddetto '*lighter touch'*) alla valutazione esterna porta con sé una maggiore sollecitazione nel provvedere a mettere a disposizione delle scuole strumenti e linee guida come parte del sostegno alle attività di autovalutazione (OECD, 2013b). Inoltre, c'è un maggior impegno nel fornire alle scuole i risultati relativi alla performance dei loro studenti nelle prove nazionali perché vengano utilizzati nell'autovalutazione.

-

<sup>&</sup>lt;sup>87</sup> La prima edizione fu pubblicata nel 1996.

www.educationscotland.gov.uk/resources/h/hgios4/introduction.asp

<sup>88</sup> http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/2be7d5eb-9816-49cd-bb56-d9a8686e2967

<sup>&</sup>lt;sup>89</sup> Il campione è selezionato in modo da includere tutti i tipi di scuole scozzesi, provenienti sia da aree urbane che rurali, di dimensioni sia grandi che piccole e con diversi livelli di performance.

Alcuni progetti internazionali hanno dato un contribuito particolarmente importante allo sviluppo e alla diffusione delle pratiche di autovalutazione della scuola, da un lato fornendo una maggiore conoscenza delle condizioni che sostengono l'autovalutazione della scuola nonché dell'importanza e utilità di questo percorso, dall'altro sollecitando cambiamenti a favore dell'introduzione o consolidamento di tale pratica in alcuni sistemi educativi europei, in primo luogo quelli che hanno preso parte a tali progetti. Tra questi sono da ricordare International School Improvement Project (ISIP) (1982-1986), finanziato dal Centro per la Ricerca e l'Innovazione Educativa (CERI) dell'OCSE, il progetto pilota Quality Evaluation in School Education (1997-1998), promosso dalla Commissione europea, e l'Effective School Self-Evaluation (ESSE) project (2001-2003), nato su iniziativa del SICI e anch'esso finanziato dalla Commissione europea.

La rilevanza dell'ISIP, oltre ad essere una delle "prime iniziative organiche di analisi dell'unità scolastica" (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013, p.28), consiste nella promozione della prospettiva dove il centro del cambiamento è la scuola (Hopkins, 2005). Il contesto in cui si svolgeva era caratterizzato dalla pressione al cambiamento verso i sistemi educativi, mentre l'approccio più diffuso tra i decisori politici per stimolarlo era quello 'dall'alto in basso'. Il progetto, invece, proponeva di potenziare le capacità delle scuole in termini di *problem solving* e riflessività, nonché di miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento.

Il progetto pilota *Quality Evaluation in School Education*, a cui hanno partecipato 101 scuole provenienti da 18 Paesi, aveva come scopo

"to use and to test a range of methodologies for school self-evaluation allowing scope for schools to develop in their own way and in their own context, but with the external support and challenge of a critical friend" (MacBeath *et al.*, 1999, p.2).

Quindi, non si trattava di creare un modello unico da imporre alle scuole europee. Erano queste ultime a scegliere gli ambiti e le modalità di valutazione (a partire da un ampio repertorio di strumenti suggeriti nelle linee guida), poiché si era optato per l'approccio bottom-up. Il progetto ha utilizzato i seguenti cinque principali elementi metodologici – strutture di supporto, che si sono rivelati essere i punti di forza della sperimentazione: collaborazione all'interno di una rete di portata internazionale, monitoraggio (specialmente inteso come tutoraggio), sostegno metodologico e incoraggiamento al livello nazionale,

sostegno da parte del cosiddetto 'amico critico'90, profilo di autovalutazione come attività iniziale91 e coinvolgimento di tutte le parti interessate all'interno e al di fuori della scuola. Inoltre, un altro elemento che si è rivelato importante per un'autovalutazione efficace è stato "the preparation of the ground and a climate conducive to honest reflection" (*Ibidem*, p.3), come anche *an action perspective* (finalizzazione del percorso alle azioni da intraprendere). Infine, si è preferito chiedere alle scuole di scegliere un ambito su cui focalizzare la valutazione ritenuta rilevante per uno dei gruppi di *stakeholders*. Questo è sembrato utile al fine di "lower the frustration threshold and provide a more satisfactory level of involvement and ultimate satisfaction" (*Ibidem*, p.59).

Il quadro di partecipanti era piuttosto disomogeneo in termini di contesti culturali, strutture presenti ed esperienze relative all'autovalutazione (MacBeath *et al.*, 1999; Schratz *et al.*, 2003). Inoltre, gli strumenti e le procedure scelte dalle scuole, come anche i risultati a fine progetto non erano uguali. Tuttavia, in tutti i Paesi, anche quelli con minor esperienza relativa, sono stati riscontrati degli esempi di buone pratiche. In generale, la diversità è stata un elemento di ricchezza più che di debolezza. Uno dei risultati positivi del progetto è stato rendere più familiare l'autovalutazione alle realtà scolastiche.

È da notare un alto 'controllo' del processo valutativo lasciato in mano agli istituti scolastici, accompagnato però da un costante supporto esterno, sia a livello nazionale che internazionale. Il coinvolgimento degli *stakeholders* non solo nella fase operativa, ma anche quella iniziale, di monitoraggio e valutativa finale si è dimostrato essere importante perché nella scuola ci sia un alto livello di partecipazione nel processo di autovalutazione. Quest'ultimo è una condizione necessaria, tuttavia non sufficiente perché il progetto abbia un impatto forte sulla scuola e ci sia un'alta soddisfazione in merito. La motivazione, l'impegno degli insegnanti e studenti e la fiducia che il processo possa produrre un miglioramento sono pure da considerare fondamentali.

<sup>&</sup>lt;sup>90</sup> L'amico critico è una persona esperta che ha l'esperienza e conoscenze pertinenti ed è in grado di fornire supporto necessario nel processo di autovalutazione, senza paura di esprimere critiche e di fare domande provocatorie (MacBeath, 1996; Davies e Rudd, 2001, Schratz et al., 2003). Il suo compito è quello di assistere e accompagnare nel tempo e in varie fasi, ma non di sostituire il personale della scuola nelle attività di autovalutazione.

<sup>&</sup>lt;sup>91</sup> Si trattava di esaminare il proprio stato di 'salute organizzativa' secondo 12 criteri forniti e coinvolgendo nell'esercizio i principali portatori di interessi della scuola.

Al progetto ESSE hanno partecipato 14 ispettorati - membri del SICI (SICI, 2003). Gli obiettivi erano i seguenti: individuare indicatori chiave da utilizzare nei processi di valutazione della qualità ed efficacia dell'autovalutazione, sviluppare una metodologia di valutazione dell'autovalutazione, individuare i punti di forza e di debolezza dell'autovalutazione, realizzare un'analisi del rapporto fra l'autovalutazione e la valutazione esterna nei diversi Paesi, capire quale tipo di rapporto tra questi tipi di valutazione possa essere il più efficace e condurre studi di caso delle autovalutazioni efficaci. Nel contesto del progetto sono state elaborate due serie di indicatori: una per la valutare il sostegno esterno fornito dai governi centrali o regionali per quanto riguarda l'autovalutazione e l'altra indirizzata all'efficacia e all'impatto dell'organizzazione dell'autovalutazione delle scuole.

Il progetto ha messo in evidenza che un forte e adeguato sostegno esterno è fondamentale in quanto crea la cultura e il clima che permettono l'autovalutazione efficace. I 5 elementi chiave sono: dati statistici che permettono un'analisi comparativa, standard di qualità, formazione sui metodi di autovalutazione, ispezioni esterne indipendenti e quadro legislativo. Dall'altra parte, al fine di garantire la qualità dell'istruzione, la scuola deve essere responsabile in prima persona della valutazione del proprio operato, della propria programmazione e della realizzazione dei piani di miglioramento. Il progetto ESSE ha sottolineato la necessità di un giusto bilanciamento tra la valutazione esterna e l'autovalutazione, da capire a seconda del contesto specifico nazionale o regionale, in una prospettiva di integrazione. Si riconosce che è un compito complesso e senza un'unica 'risposta giusta'. In ogni caso, nel rapporto finale del progetto si invita alla riflessione sul ruolo degli ispettorati nei rispettivi sistemi educativi e si prospetta "the future development of school self-evaluation complemented by external evaluation across the nations and regions of Europe" (Ibidem, p.125).

Per quanto riguarda gli studi internazionali riguardanti esclusivamente la valutazione esterna delle scuole, è da menzionare il progetto coordinato dalla professoressa Ehren, *Impact of School Inspections on Teaching and Learning*<sup>92</sup>. La ricerca, svolta dal 2011 al 2013, aveva lo scopo di capire come le ispezioni nei Paesi Bassi, Inghilterra, Irlanda, Svezia, Austria e Repubblica Ceca promuova "high educational quality and student achievement in schools"

.

<sup>92</sup> http://schoolinspections.eu/impact/

(Ehren et al., 2014, p.4). Dai risultati è emerso che l'effetto diretto delle ispezioni nel breve termine si realizza anzitutto attraverso la sensibilità dei portatori di interessi rispetto ai rapporti di valutazione (stakeholder sensitivity to inspection reports) e l'accettazione e l'uso del feedback da parte della scuola. Questo, successivamente, porta al miglioramento dell'autovalutazione, che a sua volta conduce al miglioramento della capacità innovativa e all'efficacia della scuole. L'impatto è variabile e dipende dal giudizio che riceve la scuola; cambia, inoltre, a seconda dei soggetti coinvolti (DS o insegnanti) e del tipo di scuola (primaria o secondaria). Nel lungo periodo, il meccanismo intermedio in grado di portare al miglioramento è legato al "set[ting] expectations on good school" (*Ibidem*, p.5). Ciò si verifica soprattutto nei sistemi valutativi che esistono da più tempo e dove viene utilizzato l'approccio 'differenziato' (livello di monitoraggio proporzionale al giudizio attribuito alla scuola) e high stakes, focalizzato sui risultati delle scuole (si tratta del caso dell'Inghilterra e dei Paesi Bassi). Tuttavia, in questi sistemi sono più presenti anche le 'conseguenze non intenzionali', quali, ad esempio, la restrizione del curricolo e delle strategie didattiche o lo scoraggiamento degli insegnanti dallo sperimentare nuovi metodi di insegnamento. In generale, in tutti i Paesi le scuole hanno dichiarato relativamente poche conseguenze negative. Alcune conseguenze indesiderate, quali la restrizione del curricolo e delle strategie didattiche, possono essere 'neutralizzate' dal modo in cui sono condotte le visite, caratterizzato dall'alto livello di fiducia e dall'assenza della pressione.

Secondo lo studio, la cultura del cambiamento presente nelle scuole valutate come failing sembra essere differente dalle scuole che ricevono un giudizio positivo. Le prime si distinguono per una mancanza di fiducia, un alto livello di pressione, il limitato coinvolgimento delle parti interessate, la poca apertura al feedback delle ispezioni e la concentrazione dell'attenzione sul restringimento e/o ri-orientamento del curricolo e dell'insegnamento. Le scuole valutate positivamente, invece, sembrano più concentrate sull'autovalutazione, sul potenziamento delle proprie capacità (capacity-building) e sul miglioramento dell'efficacia del proprio operato.

#### 3.3 Definizioni

Scheerens (2000) nell'offrire una definizione sintetica della valutazione nell'ambito educativo in generale, sottolinea la presenza di tre elementi: l'indagine sistematica, il giudizio e l'utilizzo dei dati per scopi decisionali. La sua definizione, applicabile oltre che alle scuole, anche a programmi, insegnanti e studenti, è la seguente: "[g]iudicare il valore di 'oggetti educativi' sulla base di una raccolta sistematica d'informazioni, al fine di sostenere i processi decisionali e l'apprendimento" (p.19).

Inoltre, lo studioso ricorda l'importanza delle condizioni di contesto, tra cui la diversità degli interessi e delle posizioni delle diverse parti coinvolte. Ci sono quattro principali categorie di attori legati alla valutazione nell'ambito scolastico:

- "a) i committenti, finanziatori e iniziatori della valutazione;
- b) lo staff preposto alla valutazione;
- c) le persone all'interno della situazione-oggetto che forniscono i dati;
- d) i clienti o utenti od osservatori dei risultati della valutazione" (Scheerens, 2000, p.20).

Solitamente la prima e l'ultima categoria di attori coincidono, ma tra gli utenti ci possono essere anche altre persone del pubblico interessato, che non fanno parte del gruppo di committenti. Secondo questo approccio, nei casi in cui tutti gli attori appartengano all'organizzazione valutata, si tratta di valutazione interna (Nevo, 1995, citato in Scheerens, 2000, p.319), nonostante il gruppo in carico di valutazione all'interno della scuola si possa avvalere dell'assistenza degli esperti-consulenti esterni (Nevo, 1998). D'altra parte, quando i committenti, i valutatori e i clienti sono esterni all'istituto valutato parliamo di valutazione esterna. Quest'ultima si verifica anche quando "the unit that is evaluated initiates and contracts the evaluation to external evaluators and users may be either exclusively internal of both internal and external to the evaluation object" (Scheerens, 2003, p.320).

Una delle forme di valutazione esterna più diffuse nei sistemi di istruzione europei è quella esercitata dai servizi ispettivi. Ehren *et al.* (2013) descrivono gli enti incaricati di tali valutazioni nel modo seguente:

"Inspectorates of Education set expectations through their inspection standards and procedures. They assess the quality of education by using existing data (e.g. statistics, data on student performance) and by collecting additional information (e.g. by interviews with stakeholders,

classroom observation). As a consequence, they produce reports which hold schools accountable for a broad range of goals related to student achievement, teaching, organization and leadership" (p.4).

Nei casi in cui la valutazione esterna mira solamente a validare l'autovalutazione della scuola, si utilizza il termine *external review* (MacBeath, 2006).

Scheerens definisce l'autovalutazione della scuola come "quella valutazione interna svolta dagli stessi docenti e capi d'istituto, che sono al tempo stesso i protagonisti dell'azione che viene valutata e i soggetti preposti alla valutazione" (Scheerens, 2000, p. 20).

Il succitato progetto ISIP, che ha dato un importante contributo alla sistematizzazione del concetto di autovalutazione, ha definito alcuni tratti qualificanti questo processo:

- "a) è un processo sistematico;
- b) il suo obiettivo a breve termine è ottenere informazioni valide sulle condizioni, le funzioni, gli scopi, i prodotti di una scuola;
- c) la revisione conduce all'azione su specifici aspetti organizzativi e curricolari della scuola;
- d) è un'attività di gruppo che coinvolge i partecipanti in un processo collegiale;
- e) idealmente il processo è fatto proprio dalla scuola;
- f) il suo scopo è il miglioramento della scuola ed è una fase di quel processo" (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013, p.29).

In Schratz *et al.* (2003) l'autovalutazione è spiegata riportando due prospettive: la prospettiva politica e la prospettiva dell'istituto. Secondo la prima prospettiva, è un modo per potenziare la capacità della scuola di migliorare, in quanto essa è implicata in prima persona a "monitorare i propri progressi e a rendere conto dei risultati" (p.145). Inoltre, permette una democratizzazione dei processi poiché coinvolge (o perlomeno dovrebbe coinvolgere, come propongono gli autori) nella negoziazione di significati relativi ai concetti di qualità diversi soggetti interessati. Dalla prospettiva della scuola stessa, la finalità più immediata riguarda la partecipazione dei rappresentati di tutti gruppi interessati "nella riflessione e discussione intorno allo sviluppo della qualità a tutti i livelli, dell'aula, dell'istituto, del contesto" (*Ivi*). In generale, gli autori sottolineano due funzioni principali dell'autovalutazione: lo stimolo al dialogo per quanto riguarda gli obiettivi, le priorità e i criteri, e il conseguimento di tali obiettivi, utilizzando strumenti adeguati e *user-friendly*.

Esistono anche varie altre definizioni e addirittura altri termini spesso usati come sinonimi dell'autovalutazione, ad esempio, *self-review*, *self-assessment*, *quality assurance*, ecc.

(MacBeath, 2006a; MacBeath, 2010). Tuttavia, le diverse denominazioni possano portare con sé importanti differenze. MacBeath individua le seguenti idee comuni ai diversi approcci a questo tipo di attività:

- "schools themselves require some form of internal review of their own quality and effectiveness
  - internal processes of review/evaluation have to take account of evidence
  - planning is responsive to findings, is evidence based and forward looking
  - self-evaluation/review is essentially formative in nature
- evidence may also be used for internal and external accountability purposes" (MacBeath, 2010, p.904).

Tuttavia, MacBeath richiama l'attenzione sul fatto che i decisori politici non sempre sono d'accordo sulla realizzazione di questi principi. All'aumento dell'influenza che le autorità educative esercitano sul percorso di autovalutazione delle scuole attraverso il provvedere dei modelli, quadri di riferimento, protocolli e altri strumenti, corrisponde l'aumento del rischio che esso assuma la forma di 'auto-ispezione', la natura della quale però è piuttosto differente. Essa non è più 'dal basso all'alto' ma viceversa e quindi il processo perde la sua caratteristica 'inventività' e 'spontaneità', diventando un 'rituale'.

4. Il percorso italiano verso un sistema di valutazione delle scuole

4.1 Dibattito sulla valutazione scolastica, sviluppo del quadro normativo e le prime iniziative

Il percorso di ideazione del sistema italiano di valutazione delle scuole è stato accompagnato da un vivace dibattito, tutt'oggi aperto, su vari aspetti della sua configurazione (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013). La strada è stata lunga, caratterizzata da interruzioni e 'false partenze', accompagnate dalla "mancata applicazione di tante prescrizioni che pure troviamo in documenti con valore normativo" (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p.184). Al ritardo dell'avvio di un vero e proprio sistema di valutazione nel settore educativo ha decisamente contribuito la difficoltà di dialogo tra i vari attori con diverse visioni, posizioni ideologiche e interessi: decisori politici, sindacati, associazioni professionali, operatori scolastici in generale, mondo accademico e altri esperti. Inoltre, è stata piuttosto persistente la resistenza alla valutazione di una parte del mondo della scuola. Secondo De Rita (2000), questa resistenza è radicata nel carattere culturale della scuola italiana, la cui missione, come ritiene essa stessa, si dispiega primariamente nel 'fare gli italiani', quindi legittimata dallo Stato e non dall''utenza'. Quest'ultimo autore accenna anche alla paura di essere valutati, in quanto questa operazione "può creare dinamiche di differenziazione che non solo vanno contro la tradizionale omogeneità della scuola autoreferenziale, ma vanno contro piccoli e medi interessi dei vari operatori scolastici, dai presidi agli insegnanti, dai pedagogisti al personale ausiliario" (Ibidem, p.10). Tra i motivi di questa diffidenza alcuni indicano anche la mancanza di chiarezza rispetto agli scopi della valutazione (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

All'inizio degli anni Settanta del secolo scorso, l'Italia partecipò alla Six Subjects Survey – uno dei primi studi internazionali comparativi incentrati sul profitto scolastico e realizzati su

ampia scala (Quaderno degli Annali della Pubblica Istruzione, 1977). L'indagine, messa a punto dall'IEA, comprendeva la somministrazione delle prove di apprendimento in sei ambiti disciplinari (scienze - fisica, chimica e biologia), comprensione di testi scritti, letteratura, educazione civica, inglese e francese come lingue straniere) e la rilevazione di alcune variabili di contesto e processo. Gli studi IEA hanno dato un contributo importante nel "sensibilizzare i vari Paesi alle possibilità di valutare e di misurare variabili di natura diversa nel sistema educativo di un Paese" (Censis, 1991, p.107) e in alcuni casi hanno sollecitato i governi ad attuare riforme scolastiche. I risultati evidenziarono alcune forti debolezze del sistema scolastico italiano, quali, in particolare,

"1) un progressivo deterioramento relativo del nostro prodotto scolastico via via che si avanza con la scolarità, 2) una particolare flessione nella preparazione scientifica a livello di licenza media e soprattutto di maturità, e infine 3) un abbassamento pauroso delle medie via via che si procede dal Nord al Sud del paese" (Visalberghi, 1977, p.125).

Questi risultati spinsero il Ministro della pubblica istruzione di allora a promettere di realizzare un sistema di valutazione al fine di approfondirne le cause (Allulli, 2000) e fare avvertire nel pubblico interessato "l'esigenza di disporre, anche in Italia, di una struttura per la valutazione del sistema dell'istruzione" (Vertecchi, 2001, p.11).

Il dibattitto politico più ampio riguardo alla costruzione di un sistema di valutazione per il settore scolastico iniziò nei primi anni '90, in particolare dopo la Conferenza Nazionale sulla Scuola del 1990, dove questo tema ha dominato rispetto agli altri (Censis, 1991; Allulli, 2000; *Quaderno bianco sulla scuola*, 2007). In seguito, il Centro studi investimenti sociali (Censis)<sup>93</sup> ha ricevuto un incarico da parte del Ministero della pubblica istruzione per preparare, in collaborazione con il Centro europeo dell'educazione (Cede)<sup>94</sup>, una proposta di modello di un sistema valutativo per l'Italia, studiato a partire dalle pratiche presenti in altri Paesi (Allulli, 2000). La ricerca fu curata da Allulli insieme a Bartoli. La proposta individuata ha costituito la base per il dibattito pubblico negli anni successivi e alcuni suoi elementi si possono riscontrare

<sup>94</sup> Il Cede, istituito nel 1974, aveva "il compito di curare la raccolta, l'elaborazione e la diffusione della documentazione pedagogico-didattica italiana e straniera e di condurre studi e ricerche sugli ordinamenti scolastici di altri Paesi con particolare riguardo a quelli della Comunità europea e sull'attività in campo educativo delle organizzazioni internazionali" (DPR 419/74, art.12).

<sup>&</sup>lt;sup>93</sup> Istituto di ricerca nel campo socio-economico, fondato nel 1964. Il Centro negli anni precedenti aveva già svolto degli studi sul tema della valutazione, i quali hanno dato un contributo decisivo all'impostazione della Conferenza (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013). <a href="https://www.censis.it">www.censis.it</a>

nell'attuale normativa riguardante il sistema valutativo. Fu delineato "un Servizio di valutazione, qualificato per competenze e caratterizzato da piena autonomia pur con i collegamenti necessariamente da realizzare con gli altri soggetti del sistema scolastico" (Censis, 1991, p.VII). Vennero, inoltre, elencate le seguenti ragioni dell'esigenza 'urgente' di avviare un sistema di valutazione:

- "la necessità di controllare gli esiti di una spesa per l'istruzione che supera i 64.000 miliardi;
- la necessità di mantenere alti gli standard di un sistema formativo che prepara le risorse umane in un contesto di forte competizione internazionale;
- la necessità di tenere sotto controllo gli equilibri del sistema, nel momento in cui la concessione di maggiori spazi di autonomia può innescare tendenze centrifughe;
- la necessità di monitorare le prossime grandi iniziative di riforma quali l'elevamento dell'obbligo scolastico, la riforma del biennio, la riforma della scuola elementare;
  - la necessità di verificare e utilizzare i risultati delle tante iniziative sperimentali avviate in Italia;
- la necessità di fornire agli istituti ed agli insegnanti punti di riferimento per valutare il proprio operato" (*Ibidem*, pp.9-10).

In tale contesto, il sistema di valutazione era inteso come strumento di analisi della realtà scolastica con lo scopo di fornire dati per supportare le decisioni e gli interventi, sia all'interno, sia all'esterno della scuola (ovvero da parte dei responsabili politici e amministrativi). Si promuoveva il tipo di valutazione volta sia a verificare il raggiungimento degli obiettivi prefigurati, sia a identificare i processi che portano ai risultati raggiunti, ai fini di migliorare i 'livelli qualitativi'. Le funzioni del Servizio nazionale di valutazione erano specificate nel seguente modo:

- "1) valutazione della produttività del sistema nel suo complesso e nelle sue articolazioni territoriali e di tipo di scuola, anche in confronto con il contesto internazionale;
  - 2) diffusione di una cultura della valutazione e della autovalutazione;
  - 3) monitoraggio degli effetti delle iniziative legislative;
  - 4) valutazione di programmi o sperimentazioni condotti a livello nazionale" (Ibidem, p.120).

Gli elementi di base attorno ai quali si proponeva di strutturare l'analisi erano ripresi dal ben conosciuto e ampiamente utilizzato modello CIPP<sup>95</sup>: contesto, risorse, processi e prodotti e/o effetti. Il sistema non doveva includere la valutazione dei singoli docenti, né quella dei

65

<sup>&</sup>lt;sup>95</sup> Il modello proposto da Stufflebeam (1971) per valutare progetti nel settore educativo statunitense, si articolava in 4 categorie: *context, input, process e product*.

singoli alunni. Veniva promosso più l'approccio formativo che quello sommativo, con l'utilizzo di strumenti di natura diversa (sociologica, pedagogica, psicologica, organizzativa ed economica). La struttura organizzativa doveva essere caratterizzata dall'autonomia finanziaria, per poter garantire 'l'indipendenza della funzione', dalla flessibilità normativa e amministrativa, da "una chiara fisionomia di servizio pubblico" (*Ibidem*, p.125) e dalla scientificità. La dimensione operativa del servizio era articolata così:

- "a) Indagini sistematiche sul rendimento scolastico, debitamente articolate per materie e livelli, in collegamento con studi e analisi sulle unità scolastiche (modelli organizzativi, relazionali, rapporti scuola-comunità)
- b) Fornitura di strumenti di autovalutazione
- c) Analisi di documentazione amministrativa (relazioni ispettive, IRRSAE, Provveditorati)
- d) Valutazione di iniziative particolari (attività di aggiornamento, iniziative pilota, sperimentazioni)
- e) Analisi di indicatoti di efficienza/efficacia (costi medi, tassi di scolarità, ripetenze, abbandoni, ecc.)
- f) Indagini sugli sbocchi professionali
- g) Analisi del curriculum in rapporto alle esigenze della società civile ed economica
- h) Indagini sugli utenti: studenti, famiglie, imprenditori
- i) Confronti internazionali" (*Ibidem*, p.130).

Nella proposta formulata da Censis, era prevista la pubblicazione di un rapporto annuale complessivo, riguardante la situazione del settore educativo italiano e contenente i risultati di tutte le indagini svolte, oltre che la preparazione dei rapporti più specifici.

L'obiettivo di dotarsi di un servizio di valutazione, come venne affermato in occasione della Conferenza del 1990, era accompagnato dall'intento di rafforzare l'autonomia delle istituzioni scolastiche in quanto quest'ultima è un

"fattore considerato determinante per un'evoluzione del sistema scolastico incentrata sulla capacità delle singole scuole di interpretare e rispondere al meglio ai bisogni educativi delle diverse comunità di riferimento" (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013, p.14).

Questo proposito trovò la sua concretizzazione sul piano normativo qualche anno dopo, con il Decreto del Presidente della Repubblica n.275 del 1999 disciplinante il Regolamento per l'attuazione dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo. L'avvio del decentramento e dell'autonomia scolastica mise ancora più in evidenza

la necessità di garantire la qualità dell'offerta formativa. I cambiamenti legislativi, pur non avendo portato a una piena autonomia alle scuole <sup>96</sup>, hanno segnato lo spostamento dell'istruzione a cui è attribuita una 'funzione pubblica' al concetto di 'servizio', dove la società civile riveste il ruolo centrale e necessita trasparenza (Notarbartolo, 2004).

Fin dall'inizio del dibattito erano presenti due visioni differenti: una sostenitrice della valutazione come strumento di controllo per controbilanciare i rischi legati all'autonomia delle scuole e l'altra a favore di una responsabilizzazione della scuola anche nel campo di valutazione dei propri risultati, "col supporto di standard e di indicatori nazionali e con dispositivi in grado di assicurarne una lettura comparata" (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013, p.14).

Nell'intenzione di sviluppare il sistema di valutazione furono promosse varie iniziative focalizzate sulle attività valutative e venne avviata una serie di progetti sperimentali (Allulli, 2000; Giunti, 2014). Tra i primi va ricordato il *Progetto qualità della scuola*, avviato nell.a.s. 1991-1992 in 287 scuole, promosso dal Ministero della pubblica istruzione in collaborazione con Confindustra<sup>97</sup> e IRI<sup>98</sup>, con lo scopo di avviare processi di cambiamento nelle singole scuole, oltre che favorire l'autovalutazione (Allulli, 2000). Il progetto ha proseguito per oltre un decennio, coinvolgendo più di 1000 scuole in totale a livello nazionale<sup>99</sup>. In parallelo, sono proliferate esperienze avviate 'dal basso' a livello locale e regionale, specialmente riguardo all'autovalutazione. Esse erano spesso sostenute dagli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi (IRRSAE), istituiti negli anni Settanta. Contemporaneamente si sperimentava anche a livello europeo (si veda ad es. il già citato progetto pilota europeo del 1997-1998 *Quality Evaluation in School Education* MacBeath

-

<sup>&</sup>lt;sup>96</sup> Ad esempio, la questione del reclutamento dei docenti per lungo tempo è rimasta ancorata alla logica del sistema centralistico. Tuttavia, la legge 107/2015 ha previsto la cosiddetta 'chiamata diretta' da parte dei dirigenti scolastici attingendo agli "ambiti territoriali di riferimento", <...> anche tenendo conto delle candidature presentate dai docenti medesimi e della precedenza nell'assegnazione della sede" (art.1, comma 79).

<sup>&</sup>lt;sup>97</sup> Confederazione Generale dell'Industria Italiana - la principale organizzazione rappresentativa degli imprenditori in Italia.

<sup>&</sup>lt;sup>98</sup> Istituto per la Ricostruzione Industriale con lo scopo di sostegno allo sviluppo industriale.

<sup>99</sup> www.requs.it/default.asp?pagina=3160

<sup>&</sup>lt;sup>100</sup> Al progetto hanno partecipato nove scuole italiane, a cui il sostegno è stato garantito da parte del Cede (dal punto di vista scientifico, metodologico e di coordinamento) e dal Comitato nazionale (regolazione della funzionalità del processo autovalutativo), oltre che da un 'amico critico' scelto dall'istituto stesso e dai rapporti con le altre scuole partecipanti in una dimensione di rete (Losito e Scalera, 2001).

et al., 1999; Losito e Scalera, 2001), mentre il Cede continuava a garantire la partecipazione italiana alle indagini internazionali.

Già a fine anni Ottanta il Provveditorato di Bergamo iniziò a sviluppare un sistema di rilevazione dei livelli di apprendimento degli studenti che frequentavano le scuole della Provincia, e raccolse altri dati relativi all'attività delle scuole (Allulli, 2000). Un'altra esperienza simile e contemporanea a quella succitata, fu il Centro per la verifica dell'apprendimento scolastico (Cvas), istituito presso il Comune di Ferrara (Censis, 1991). Qualche anno dopo - nel 1992 - a Vicenza fu avviato il Sistema informativo per la qualità nelle scuole (*Siqus*) (Allulli, 2000). Queste nascenti pratiche di rilevazione sistematica dei dati sono state importanti in quanto rientrano in "un più vasto disegno di costituzione di un sistema informativo che prende in considerazione diversi indicatori" (Censis, 1991, p.135).

Un'esperienza valutativa regionale particolarmente significativa e una delle più durature è quella trentina. Nel 1990 nella provincia autonoma di Trento fu istituito un Comitato di valutazione che ha incoraggiato e supportato lo sviluppo delle pratiche di valutazione a livello del sistema scolastico provinciale e dei singoli istituti (Allulli, 2000)<sup>101</sup>. Dopo alcuni anni di ricerca sugli indicatori che ha portato a svilupparne una mappa e a raccogliere dati per una valutazione di sistema, ha avuto inizio negli anni 2000 la sperimentazione del modello di autovalutazione e, successivamente, delle procedure di valutazione esterna (Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo, 2004; Giunti, 2014). Quest'ultima rappresenta la prima esperienza italiana di valutazione esterna delle scuole.

A dare un contributo importante nel sostenere e nel diffondere le esperienze di autovalutazione in questo ultimo ventennio sono state le reti di scuole <sup>102</sup> (Paletta, 2011; Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013; Giunti, 2014). Alcune tra le prime e più conosciute sono le reti Air <sup>103</sup> (Autoanalisi d'istituto in rete), Avimes <sup>104</sup> (Autovalutazione di istituto per il miglioramento dell'efficacia della scuola), Stresa (Strumenti per l'Efficacia della scuola e l'autovalutazione) (tutte e tre nate a fine anni novanta tra Piemonte e Lombardia,

<sup>101</sup> www.vivoscuola.it/Valutazione</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>102</sup> Sul sito <u>www.requs.it/s9/indice.html</u>, nato da un progetto di ricerca del *Polo Qualità* di Milano, si trova il confronto di alcuni dei modelli ed esperienze di valutazione delle scuole più diffusi in Italia, tra qui anche quelli sviluppati nelle reti menzionate in seguito.

<sup>103</sup> www.progettoair.it

<sup>104</sup> http://reteavimes.it/

estendendosi anche in altre regioni nel caso della prima), *Sirq* <sup>105</sup> (costituita nel 2000 in Piemonte, legata al *Marchio Saperi per la qualità e l'eccellenza della scuola* dell'Usr Piemonte<sup>106</sup>), *Requs* <sup>107</sup> (la *Rete per la qualità della scuola* che comprende i *Poli Qualità* di Mantova, Milano, Napoli, Padova, Roma e Vicenza) e la rete *Faro* <sup>108</sup> (*Formazione, autoanalisi, ricerca, output*) (nata nei primi anni duemila in provincia di Palermo ed estesa anche in altri contesti territoriali). I modelli di riferimento per la valutazione delle unità scolastiche in alcuni casi sono stati sviluppati all'interno delle stesse associazioni di rete e/o con il supporto di enti regionali; in altri casi sono stati adottati i famosi modelli EFQM, CAF e certificazione ISO 9000. La loro diffusione è stata favorita da un lato dalla necessità di avere certificazioni riconosciute al fine di accedere ai fondi europei (Giunti, 2014), dall'altro, relativamente al modello CAF, grazie all'attività di promozione del suo utilizzo dal Dipartimento della Funzione Pubblica<sup>109</sup> (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013). Il Dipartimento ha elaborato degli strumenti e realizzato dei progetti specificamente per le istituzioni scolastiche in collaborazione con il Miur e con alcuni Uffici scolastici regionali, soprattutto nelle regioni dell'Obiettivo Convergenza<sup>110</sup>.

Tra i primi passi verso la normativa concernente il sistema valutativo rientrava l'art.8 del Decreto legislativo 35/93, intitolato *Parametri di valutazione della produttività del sistema scolastico*, ripreso poi nell'art.603 del Dlgs 297/1994, conosciuto come *Testo unico della scuola*<sup>111</sup>. Quest'ultimo decreto legislativo rappresentava, com'era previsto nel Dlgs 35/93, la

"proposta organica sulla scuola, che sulla base di un rafforzamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche ne configuri un nuovo assetto organizzativo, amministrativo e didattico e proceda ad una ridefinizione degli organi collegiali" (art.8).

Il decreto legislativo del 1994 regolamentò il 'potere-dovere' di autovalutazione della scuola secondo le modalità, gli strumenti e la periodicità decise dal Collegio docenti. Il comma 2 dell'art.7 parlava della prescrizione a carico del Collegio di "valuta[re] periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica per verificare l'efficacia in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati, proponendo, ove necessario, opportune misure

105 www.sirg.it/rete

<sup>106</sup> www.marchiosaperi.it

<sup>107</sup> www.requs.it

<sup>108</sup> www.progettofaro.it

<sup>109</sup> http://qualitapa.gov.it/it/iniziative/procedura-europea-caf/

<sup>110</sup> http://qualitapa.gov.it/it/iniziative/caf-per-miur/

<sup>&</sup>lt;sup>111</sup> "Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado"

per il miglioramento dell'attività scolastica". L'art. 11, invece, prevedeva l'istituzione del 'comitato per la valutazione del servizio dei docenti', formato dal direttore didattico o dal preside e da alcuni docenti, eletti da parte del collegio dei docenti. La "valutazione analitica dell'andamento generale dell'attività scolastica e dei relativi servizi" fu affidata al Consiglio nazionale della pubblica Istruzione.

Nel 1995 fu introdotta la *Carta dei servizi scolastici* la cui redazione affidata alle singole scuole, insieme alle procedure di valutazione del servizio. Lo schema generale di riferimento, riportato nel Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 7 giugno 1995, parlava dell'utilizzo dei "questionari opportunatamente tarati, rivolti ai genitori, al personale e limitatamente alle scuole secondarie di secondo grado - anche agli studenti" e focalizzati "sugli aspetti organizzativi, didattici ed amministrativi del servizio". Questo provvedimento può essere considerato "come la prima iniziativa istituzionale in direzione del rafforzamento della dimensione organizzativa della scuola e della sua capacità di analizzarsi e progettare un servizio" (Allulli, 2000, p.134) e rappresentò "il primo tentativo organico di rendere più sistematico e 'verificabile' il rapporto tra l'unità scolastica e la propria utenza" (*Ivi*). Tuttavia, uno studio condotto successivamente da parte del Dipartimento della Funzione Pubblica e che è consistito in un'analisi di una cospicua parte delle Carte, rivelò una forte debolezza progettuale delle scuole.

Lo stesso anno fu introdotto anche il Progetto educativo d'istituto (Pei) (Dpmc 7 giugno 1995) che successivamente diventò Piano dell'offerta formativa (Pof), come previsto dal Regolamento dell'autonomia scolastica (DPR 275/1999), per rispondere "alla necessità di definire e rendere trasparente l'identità culturale e progettuale di ogni singola scuola" (Giunti, 2014, p.321).

Una tappa fondamentale del percorso fu l'istituzione presso il Cede <sup>112</sup> del Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione (Snqi), con la Direttiva n.307 del 21 maggio 1997. La presidenza del Servizio fu affidata a Visalberghi, che era stato per molti anni Presidente del Cede e promotore della partecipazione italiana alle indagini comparative internazionali

\_

<sup>&</sup>lt;sup>112</sup> È utile riportare che "la principale vocazione del Cede, negli anni ottanta e fino alla creazione del Servizio per la Qualità dell'Istruzione, era stata quella di assicurare la partecipazione italiana a progetti di ricerca internazionale, e in particolare ai progetti lea" (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione

<sup>-</sup> Cede, 2001, p.13).

organizzate dall'IEA (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione - Cede, 2000). Lo scopo principale del Servizio era definito nel seguente modo:

"valutare lo stato e l'efficacia del sistema formativo del Paese nelle sue articolazioni e a tutti i suoi livelli, al fine di suggerire i necessari miglioramenti anche a confronto con comparabili situazioni di altri paesi" (*Documento per l'avvio del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione* allegato alla Direttiva 307/1997<sup>113</sup>).

Vertecchi, che in quel momento ricopriva la carica del Presidente del Cede, spiegava che l'istituzione dell'SNQI costituiva "una prima risposta all'esigenza di valutazione della scuola italiana" (2000, p.14) e serviva come

"passaggio intermedio, necessario per accumulare competenze e per costituire le premesse culturali e tecniche indispensabili per assicurare il funzionamento di un istituto per la valutazione" (Ivi).

Nel Documento per l'avvio del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione allegato alla Direttiva 307/1997, l'avvio del Snqi veniva motivato con il suo ruolo indispensabile nella gestione dei processi legati all'autonomia, nella razionalizzazione dell'investimento pubblico e nel garantire la trasparenza delle politiche educative. Al momento dell'istituzione del Servizio si escludeva la possibilità di servirsi dei dati rilevati per informare le decisioni da prendere riguardo ad individui o scuole specifiche, in quanto "i risultati delle rilevazioni effettuate dal servizio non possono essere resi pubblici a livello individuale né avere effetti amministrativi diretti" (Ivi). Un'altra caratteristica da notare è l'orientamento dell'Snqi verso l'autovalutazione delle scuole, che si esprimeva innanzitutto attraverso l'impegno di dotare queste ultime di strumentazione valutativa, sostenendo che l'autovalutazione costituiva un "elemento determinante per una maggiore consapevolezza dei processi educativi in atto per una più motivata ed efficace partecipazione dei singoli attori" (Ivi). Infatti, una delle prime iniziative nell'ambito dell'Snqi è stata quella di creare un Archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole (Adas) che consisteva in una banca dati di elementi di prova (item) utilizzabili dagli insegnanti delle singole scuole, già previsto nel Documento per l'avvio del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione. Il progetto, avviato nel 1997, includeva l'idea che scuole, insegnanti e associazioni avrebbero potuto collaborare nell'arricchimento dell'Archivio proponendo materiali da inserire. A questo scopo è stata creata una rete di circa

\_

<sup>113</sup> http://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dir307 97.html

250 'scuole-laboratorio' collocate in tutta l'Italia e sono stati formati diversi "gruppi per la produzione e per la revisione dei materiali" (Vertecchi, 2000, p.14).

Un'altra attività avviata nel medesimo periodo e con l'obiettivo "di porre le scuole in condizione di riflettere sulla loro attività" (*Ibidem*, p.15) è il progetto *Vives* (*Monitoraggio della sperimentazione della valutazione della qualità delle prestazioni professionali individuali del personale scolastico*), promosso dal Coordinamento nazionale dell'autonomia del Ministero della pubblica istruzione e realizzato dal 1998 al 2000 (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione - Cede, 2000). Furono state selezionate 100 scuole di tutta Italia, appartenenti ai diversi ordini scolastici, tra quelle "che avevano presentato ipotesi di valutazione interna/autovalutazione della qualità delle prestazioni individuali del personale scolastico" (*Ibidem*, p.124). Il progetto, che ha ottenuto vasto consenso da parte delle scuole, si è ispirato - dal punto di vista metodologico - al progetto pilota europeo *Quality Evaluation in School Education* (Vertecchi, 2001). L'obiettivo principale consisteva nella "messa a punto di strategie per l'autoanalisi e l'autovalutazione delle capacità professionali" (*Ibidem*, p.27). Grazie a questo progetto, si è instaurata una grande collaborazione in rete e gli istituti che hanno avuto l'assistenza diretta dal Cede sono diventati punti di riferimento per altri istituti.

Dal 2001 al 2002 è stato implementato *Vives* 2 (*Monitoraggio dell'autovalutazione delle competenze professionali del personale docente nella costruzione di curricoli di scuola in <i>microrete*) con la partecipazione di 34 'scuole-polo', delle quali la maggior parte erano state coinvolte nel primo progetto (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione - Cede, 2000). La seconda edizione si differenziava dalla prima intendendo sperimentare l'autovalutazione delle competenze professionali degli insegnanti nella realizzazione di curricoli scolastici in verticale nell'ambito delle microreti. Ad ogni scuola-polo erano associate 3-5 scuole dello stesso territorio. La microrete comprendeva scuole di diverso ordine, grado e tipologia nell'ottica di ricostruire l'intero ciclo scolastico e così poter progettare e sperimentare un curricolo caratterizzato dalla continuità orizzontale e verticale.

Nel settembre del 1998 è stato istituito l'Osservatorio nazionale sugli esami di Stato (*Ones*) che aveva la funzione di accompagnare e monitorare l'attuazione della riforma degli esami di stato (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione – Cede, 2000). Il suo ruolo comprendeva l'assistenza alle commissioni d'esame con strumenti e materiali di supporto e la restituzione alle scuole delle analisi dei risultati degli esami in funzione della

autovalutazione delle stesse. L'*Ones* ha rappresentato una prima esperienza della valutazione degli effetti di un nuovo provvedimento normativo nel settore educativo (Vertecchi, 2001) ed è stato attivo dall'a.s. 1998/1999 all'a.s. 2000/2001.

Sulla base dell'esperienza del Cede acquisita nella partecipazione agli studi internazionali, il Cede nel 1999 ha attivato il Servizio rilevazioni di sistema (*Seris*) e ha effettuato la prima rilevazione campionaria, pensata nella prospettiva di un'indagine sistematica a lungo termine, che aveva per oggetto

"sia variabili relative ai livelli di apprendimento degli allievi (capacità di comprensione della letteratura, matematica e scienze), sia variabili riferibili ad alcuni aspetti del funzionamento delle scuole, sia variabili descrittive del contesto sociale e culturale in cui le scuole operano" (*Ibidem*, p.15).

Oltre a fornire informazioni sull'efficacia dell'intervento formativo delle scuole italiane al fine di guidare la valutazione del sistema scolastico nel suo insieme, si voleva contribuire anche all'autovalutazione degli istituti scolastici, fornendo parametri di riferimento. Infatti, tutte le scuole coinvolte hanno ricevuto i dati relativi ai risultati ottenuti dai propri studenti (aggregati a livello di classe) con riferimenti ai dati nazionali e per area geografica, oltre che per tipo di scuola (nel caso delle scuole secondarie superiori) (Losito, 2002). Gli strumenti utilizzati nell'ambito del *Seris* sono stati in parte ripresi e adattati dalle ricerche internazionali e in parte costruiti *ad hoc*. La rilevazione è stata effettuata nelle classi prime e terze della scuola media e nelle classi prime e quinte della scuola secondaria superiore. Nella seconda edizione (nell'a.s. 1999/2000) è stata aggiunta la rilevazione anche nella classe quarta elementare. Le rilevazioni si effettuavano verso la fine dell'anno scolastico. Parte dei quesiti venivano conservati di anno in anno al fine di permettere una comparazione diacronica dei dati, in quanto uno degli obiettivi era quello di costruire serie storiche di dati. Tuttavia, *Seris* è stato attivo soltanto per un triennio (cioè, fino alla terza edizione, realizzata nell'a.s. 2000/2001).

Nel contesto dell'impegno di realizzare un sistema di valutazione comprensivo di vari livelli, uno dei primi tentativi fu anche un provvedimento mirato alla valutazione dei docenti; si tratta dello strumento conosciuto come 'concorsone', che il ministro Berlinguer ha cercato di introdurre nel 1999-2000 e a cui però si ribellò il corpo docente e perciò fu ritirato (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). L'idea sottostante era quella di premiare economicamente (con incrementi retributivi) una parte degli insegnanti più meritevoli

attraverso una procedura concorsuale per prove e titoli. Tuttavia, essa non è stata accolta positivamente, soprattutto da parte dei sindacati. La questione della valutazione dei docenti, essendo particolarmente delicata per suoi eventuali effetti competitivi e legata anche alle difficoltà metodologiche, è rimasta bloccata per altri 15 anni, nonostante alcuni tentativi di trovare una soluzione più condivisa. Uno di questi è stato il progetto *Valorizza* del Miur, realizzato nel 2011, che ha optato per il metodo reputazionale. Come è stato sottolineato nella presentazione dei risultati di ricerca sulla sperimentazione, condotta dalla Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo e l'Associazione TreeLLLe<sup>114</sup>, il progetto è stato apprezzato, oltre che dalle scuole che vi hanno partecipato, anche dal direttore del *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI)<sup>115</sup> dell'Ocse, Van Damme. Il progetto, però, è stato contestato da alcune associazioni sindacali e non ha avuto seguito<sup>116</sup>. Ad ogni modo, questa esperienza ha successivamente contribuito a delineare la valutazione degli insegnanti prevista dalla legge n.107 del 13 luglio 2015 (presentata nel paragrafo successivo).

Con il decreto legislativo n.258 del 20 luglio 1999 il Cede venne trasformato in Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione. L'ente ha mantenuto la "personalità giuridica di diritto pubblico ed autonomia amministrativa"; gli è stata, inoltre, attribuita autonomia contabile, patrimoniale, regolamentare e finanziaria, mentre la programmazione delle priorità strategiche è affidata al Miur. Il compito dell'Istituto è quello di valutare "l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno anche per singola istituzione scolastica, inquadrando la valutazione nazionale nel contesto internazionale" (art.1, comma 3) 117. Inoltre, l'ente era incaricato di realizzare iniziative volte a promuovere la cultura dell'autovalutazione nella scuola italiana. Si

-

 $\underline{www.orizzontescuola.it/news/valorizza-genitori-e-studenti-che-valutano-prof-sperimentazione-che-piaceva-\underline{tanto-renzi-e-alloc}$ 

 <sup>114</sup> Rapporto di ricerca sulla sperimentazione, svolta dall'Associazione TreeLLLe e dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo: <a href="http://www.treellle.org/files/lll/rdr">http://www.treellle.org/files/lll/rdr</a> valorizza fxs 3l dic 2011 testo 1.pdf
 Presentazione del progetto e della ricerca in sintesi: <a href="http://www.treellle.org/files/lll/Valorizza italiano.pdf">http://www.treellle.org/files/lll/Valorizza italiano.pdf</a>
 115 www.oecd.org/edu/ceri/

www.disal.it/Objects/Pagina.asp?ID=15085

<sup>&</sup>lt;sup>117</sup> Altri compiti attribuiti all'Invalsi: "studia le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa; conduce attività di valutazione sulla soddisfazione dell'utenza; fornisce supporto e assistenza tecnica all'amministrazione per la realizzazione di autonome iniziative di valutazione e supporto alle singole istituzioni scolastiche anche mediante la predisposizione di archivi informatici liberamente consultabili; valuta gli effetti degli esiti applicativi delle iniziative legislative che riguardano la scuola; valuta gli esiti dei progetti e delle iniziative di innovazione promossi in ambito nazionale; assicura la partecipazione italiana a progetti di ricerca internazionale in campo valutativo e nei settori connessi dell'innovazione organizzativa e didattica" (Dlgs. 258/1999, art.1, comma 3).

prevedeva una collaborazione tra l'Istituto e i servizi del ministero dell'istruzione presenti a livello territoriale, soprattutto il corpo degli ispettori tecnici. Nel 2003, mediante la legge 53/2003 l'Istituto ha ricevuto il compito di "effettua[re] verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative" (l'art.3). L'istituto fu successivamente riordinato con il decreto legislativo n.286 del 19 novembre 2004 e rinominato in Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo dell'istruzione e della formazione (Invalsi). Le competenze fondamentali attribuite precedentemente sono state riconfermate. È stata aggiunta la responsabilità per la formazione dei docenti e dirigenti scolastici nell'ambito della valutazione e autovalutazione della scuola. Con il Dlgs 213/2009 fu ridefinito ancora una volta il quadro dei compiti assegnati all'Invalsi<sup>118</sup>.

L'attività dell'Invalsi inizialmente fu concentrata soprattutto sulla rilevazione degli apprendimenti e questo ha permesso di favorire la diffusione dell'uso dei test in tutto il Paese (Allulli, 2014). Negli anni, le responsabilità e la centralità dell'Istituto, in riferimento alle attività, sperimentazioni e provvedimenti riguardanti la valutazione scolastica, sono cresciute, fino al diventare il soggetto cui è affidato il coordinamento del Sistema nazionale di valutazione (D.P.R. 80/2013). La legge 107/2015 ha previsto che, al fine di potenziamento del Snv, i finanziamenti dell'Invalsi dovranno essere destinati primariamente alle rilevazioni degli apprendimenti, alla partecipazione dell'Italia alle indagini internazionali, all'autovalutazione e alle visite di valutazione esterna delle scuole. Tuttavia, Castoldi (2010) osserva che

\_

<sup>&</sup>lt;sup>118</sup> "a) lo studio e la predisposizione di strumenti e modalità oggettive di valutazione degli apprendimenti e la cura dell'elaborazione e della diffusione dei risultati della valutazione;

b) la promozione di periodiche rilevazioni nazionali sugli apprendimenti che interessano le istituzioni scolastiche e istruzione e formazione professionale, il supporto e l'assistenza tecnica alle istituzioni scolastiche e formative anche attraverso la messa a disposizione di prove oggettive per la valutazione degli apprendimenti finalizzate anche alla realizzazione di autonome iniziative di valutazione e autovalutazione;

c) lo studio di modelli e metodologie per la valutazione delle istituzioni scolastiche e di istruzione e formazione professionale e dei fattori che influenzano gli apprendimenti;

d) la predisposizione di prove a carattere nazionale per gli esami di Stato, nell'ambito della normativa vigente;

e) lo svolgimento di attività di ricerca e la collaborazione alle attività di valutazione del sistema scolastico al fine di realizzare iniziative di valorizzazione del merito anche in collaborazione con il sistema universitario;

f) lo svolgimento di attività di ricerca, nell'ambito delle proprie finalità istituzionali, sia su propria iniziativa che su mandato di enti pubblici e privati, assicurando inoltre la partecipazione italiana a progetti internazionali in campo valutativo;

g) lo svolgimento di attività di supporto e assistenza tecnica alle regioni e agli enti territoriali per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione;

h) lo svolgimento di attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola sui temi della valutazione in collaborazione con l'ANSAS".

"La forte enfasi posta sul ruolo centrale affidato all'Invalsi e la scarsa attenzione ad un coinvolgimento attivo delle scuole nella progettazione, gestione ed utilizzo delle indagini sulla rilevazione degli apprendimenti promosse in questi anni accentua ulteriormente le diffidenze e le resistenze degli operatori scolastici verso tali azioni valutative <...> In altre parole la scuola tende a "subire" la domanda di valutazione, fatica a riconoscerla come un'opportunità di riqualificazione e di crescita." (p.101).

Inoltre, c'è da chiedersi se l'Istituto possieda le risorse, incluse quelle umane, necessarie per svolgere adeguatamente tutti i compiti e responsabilità delegati ad esso (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

A sostegno della costruzione del sistema italiano di valutazione del sistema scolastico, negli anni sono state create al livello ministeriale diverse commissioni e gruppi di lavoro. Nel 1996, era stata istituita una commissione tecnico-scientifica presieduta da Visalberghi (Allulli, 2000; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). La commissione, dopo un confronto anche con gli esperti dell'Ocse, ha formulato una proposta<sup>119</sup> in cui si insisteva, fra le altre cose, sull'autonomia e l'indipendenza del Servizio nazionale di valutazione dal potere politico. Inoltre, si accennava all'eterovalutazione' a fianco dell'autovalutazione. Tuttavia, queste indicazioni non sono state prese in considerazioni dalla Direttiva 307/1997: il Snqi fu impostato come un Comitato di esperti sprovvisto dall'autonomia operativa.

Nel 2001 fu nominato dal Miur un gruppo di lavoro presieduto inizialmente da Ribolzi e successivamente da Elias (Elias, 2002), che promuoveva un modello

"che consenta di fornire tempestivamente alle scuole elementi utili, perché, dopo aver li elaborati, le scuole stesse siano in grado di migliorarsi. Non si vuole un sistema censorio, ossia una numerosa squadra di ispettori che viene da fuori, che mette tutto a soqquadro, guarda nei cassetti, legge i compiti, interroga gli allievi, sgrida i professori, poi lascia un dotto rapporto. Noi ci limitiamo a fare un'indagine a livello nazionale, basata su prove di apprendimento che rispettano certe regole internazionali; i risultati, insieme ai risultati di un questionario di sistema, li trasmettiamo alle scuole, e la scuola è responsabile di farne buon uso" (Elias, 2004, p.65)

Si volevano distinguere il ruolo della valutazione 'nazionale' da quello dell'autovalutazione, in quanto la prima era incaricata di verificare la conformità delle singole scuole rispetto agli

.

<sup>119</sup> http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/valna.html

obiettivi stabiliti a livello centrale, e la seconda mirata a ricercare le cause e a proporre le 'azioni correttive' (Elias, 2002).

Dal 2001 al 2004 sono stati realizzati 3 progetti pilota volti a verificare la fattibilità del modello e della sua implementazione annuale. Alla 'simulazione' hanno espresso l'intenzione di partecipare molte più scuole del previsto, di tutte le regioni del Paese (Elias, 2004). Il primo anno si è sperimentata una rilevazione degli apprendimenti in lingua (italiano) e matematica, il secondo anno è stata aggiunta anche la prova in scienze. Si raccoglievano anche informazioni aggiuntive per mezzo di questionari indirizzati alle scuole. Nel primo progetto sono state coinvolte le Direzioni regionali nel ruolo di 'ponte' nel rapporto con le scuole, invece successivamente è stato preferito che le scuole avessero "un ruolo prevalente non solo nel giudicare i risultati, ma anche a livello organizzativo" (*Ibidem*, p.67). Allo stesso tempo, Elias ha sottolineato che gli istituti avevano bisogno di essere aiutati nell'uso dei risultati restituiti.

Dopo che il Dlgs 286/2004 introdusse l'obbligo formale di partecipazione da parte delle scuole alle rilevazioni del sistema e degli apprendimenti, venne effettuata la rilevazione nazionale a copertura censuaria delle scuole del primo ciclo e con partecipazione volontaria delle scuole del secondo ciclo (a.s. 2004-2005). Nel *Quaderno bianco sulla scuola* (2007) questa esperienza viene commentata così:

"Pur non essendo pienamente argomentata sul piano normativo e non essendo preceduta da un chiarimento circa l'utilizzo che si intendeva fare dei risultati, questa rilevazione raccoglie un'adesione pressoché universale, almeno negli ordini primario e secondario inferiore. Ma la rilevazione incontra forti critiche metodologiche, alle quali si accompagna un deterioramento del rapporto fiduciario tra il livello centrale e le scuole. Non si creano così ancora le condizioni per l'avvio di quel sistema nazionale di valutazione prefigurato sin dall'inizio degli anni '90" (p.78).

Nel 2007 venne attuato il Sistema nazionale per la rilevazione degli apprendimenti. La legge 176/2007 ha previsto lo svolgimento delle

"verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti, di norma, alla classe seconda e quinta della scuola primaria, alla prima e terza classe della scuola secondaria di I grado e alla seconda e quinta classe del secondo ciclo, nonché altre rilevazioni necessarie per la valutazione del valore aggiunto realizzato dalle scuole" (art.1, comma 5).

Successivamente, le rilevazioni nazionali sono state limitate alle classi seconde e quinte della scuola primaria, classi terze della scuola secondaria di primo grado (parte dell'esame di Stato a conclusione del primo ciclo di istruzione) e classi seconde della scuola secondaria di secondo grado <sup>120</sup>. Nella Direttiva triennale del Miur n. 74 del 5 settembre 2008 rivolta all'Invalsi e riguardante le sue attività, si indicava che la rilevazione degli apprendimenti si collocava nell'ambito della valutazione delle scuole.

Per ovviare al problema dei comportamenti opportunistici durante le prove (il fenomeno del *cheating*), attualmente la somministrazione nelle scuole i cui studenti fanno parte del campione è controllata da osservatori esterni al fine di avere dei risultati affidabili su cui possono confrontarsi tutte le scuole (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013). Tra le scuole i cui studenti non rientrano nel campione, l'Invalsi - mediante metodi statistici - ha rilevato la presenza di questo problema. La propensione al *cheating* in una parte degli istituti scolastici può essere interpretata come sintomo di una scarsa adesione alle rilevazioni e all'idea della valutazione esterna delle scuole focalizzata sul controllo dei risultati delle prove standardizzate. Tuttavia, non sono rari i casi in cui le scuole accusate del *cheating* sostengono che, invece, i loro risultati sono alti veramente e quindi invalidarli è del tutto ingiusto.

Non sono mancate altre critiche e discussioni relative alle rilevazioni Invalsi, tuttora in atto. L'opposizione alle prove in alcuni casi è talmente forte che gli insegnanti si rifiutano di somministrarle ai loro alunni. Oggetti principali della polemica sono l'uso dei risultati, la qualità delle prove, nonché l'utilità stessa di uno strumento standardizzato nel valutare gli studenti (Losito, 2011). Parte del problema è stato il mancato chiarimento circa gli obiettivi e gli oggetti delle prove, com'è già stato sottolineato nel *Quaderno bianco sulla scuola* (2007).

Dal 2003 al 2006 si è sperimentato un *Sistema di valutazione dei dirigenti scolastici* (*Sivadis*) <sup>121</sup>. Lo scopo era di realizzare un modello di attuazione dell'art.25 del D.Lgs. 165/2001, dove nel primo comma si prevedeva di valutare le prestazioni dei DS in base ai risultati, servendosi delle "verifiche effettuate da un nucleo di valutazione istituito presso

Le prove delle rilevazioni nazionali degli apprendimenti, a carattere censuario, non vengono più somministrate alle classi quinte del secondo ciclo a partire dall'a.s. 2011/2012 e alle classi prime della scuola secondaria di primo grado dall'a.s. 2013/2014. https://lnvalsi-areaprove.cineca.it/

Le prove rivolte alle classi dell'ultimo anno del secondo ciclo sono state sospese in attesa di essere ristrutturate e inserite nell'esame finale della scuola secondaria di secondo grado (Ajello, 2015).

<sup>121</sup> http://www.Invalsi.it/Invalsi/ricerche.php?page=monsivadis

l'amministrazione scolastica regionale". Il progetto è stato implementato in 3 edizioni: le prime due hanno riscosso diverse critiche, invece l'ultima, con l'introduzione di alcune modifiche<sup>122</sup>, ha avuto maggiore consenso (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

Nel 2007 fu presentato il già citato *Quaderno bianco sulla scuola*. Esso è nato dalla collaborazione del Ministero dell'economia e quello della pubblica istruzione. Furono analizzati vari aspetti del sistema scolastico italiano e formulate proposte sia di breve-medio che di medio-lungo termine, tra cui una dei quattro 'assi paralleli' di intervento era costituita dalla realizzazione di un sistema nazionale di valutazione degli studenti e delle scuole, a cura dell'Invalsi. Si proponeva la rilevazione censuaria annuale degli apprendimenti e delle competenze che permettesse di calcolare il valore aggiunto delle scuole e l'intervento dei team di supporto, in primo luogo negli istituti con risultati più preoccupanti e in quelli che lo richiedono. I team di supporto delle scuole avrebbero avuto il compito di orientare l'autovalutazione e aiutare le scuole a interpretare i risultati ottenuti nelle prove Invalsi, a capirne le ragioni mediante una diagnosi valutativa e a progettare azioni di miglioramento dei risultati. Si è sottolineato che

"[l]a missione del team è estremamente importante e delicata ai fini del successo del sistema di valutazione e di altre proposte di questo Quaderno, e decisive sono la qualità della sua composizione e la chiarezza e, al tempo stesso, flessibilità del suo mandato" (*Ibidem*, p.143).

Si insisteva, inoltre, sul consolidamento e la diffusione delle pratiche e di reti di autovalutazione in tutto il territorio nazionale (questo formava un asse separato di intervento proposto).

Il periodo in cui è stato pubblicato il *Quaderno*, e quindi il dibattito sul potenziamento della valutazione scolastica, ha coinciso con il momento segnato da intenti politici di riduzione della spesa pubblica verso le scuole per esigenze di risparmio. Questo "ha contribuito ad alimentare nel mondo della scuola diffidenze di varia natura sui processi valutativi, che vengono spesso associati alla minaccia di tagli ulteriori" (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p.11).

-

<sup>&</sup>lt;sup>122</sup> Le modifiche introdotte sono le seguenti: "dal rapporto obiettivi-risultati si passa alla valutazione di prestazioni, comportamenti, competenze; compare una fase di diagnosi, collegata alla definizione di standard nazionali, e di miglioramento guidato dall'esterno; il valutatore viene sostituito da un team (un dirigente tecnico, un dirigente scolastico e un dirigente amministrativo); la durata diventa triennale" (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p.171).

# 4.2 Dal Regolamento del Sistema nazionale di valutazione al suo avvio a regime

Le due diverse visioni circa la funzione e il modello del sistema di valutazione scolastico italiano già presenti alla Conferenza del 1990 si sono riverberate in due tendenze che si possono osservare nella storia della costruzione del sistema (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). La prima consiste in una visione 'meritocratica' e funzionale alla definizione di un sistema di rendicontazione forte, in cui ci si focalizza sulla prospettiva di valutare innanzitutto la performance delle scuole e del loro personale. Ad esempio, in questa direzione andava la Riforma Brunetta<sup>123</sup>, fondata sulla Legge 15/2009<sup>124</sup> e sul Decreto legislativo 150/2009<sup>125</sup> e incentrata sulla valutazione della performance del personale della pubblica amministrazione e delle unità amministrative, collegata, inoltre, a un sistema premiante, applicabile anche al mondo della scuola. La seconda tendenza consiste in una visione formativa e si riflette nell'intento di favorire la valutazione intesa essenzialmente come diagnosi delle criticità educative e organizzative, a livello sia del sistema che della singola scuola, per supportare e stimolare interventi di miglioramento. Ad esempio, le "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" 126 del 2012 (approvate con il D.M. 254/2012 ed entrate in vigore a febbraio 2013) sono coerenti con questa visione. Le pressioni da parte di entrambe le visioni hanno contribuito alla formazione del profilo istituzionale dell'Invalsi e dei suoi compiti ibridi. Tuttavia, negli ultimi anni si è visto per la prima volta un tentativo di integrarle con l'avvio di alcune sperimentazioni del Miur e del "processo di elaborazione culturale, politica e legislativa" (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, pp.185-186).

<sup>&</sup>lt;sup>123</sup> La riforma, rimasta in sospeso per il settore scolastico fino al 2015, ha introdotto i vincoli di valutazione della performance del personale docente, da effettuare da parte del dirigente scolastico, e della performance dell'istituzione scolastica, da realizzare da parte di un soggetto esterno (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Dalla valutazione della scuola dipende anche la valutazione del dirigente.

<sup>&</sup>lt;sup>124</sup> "Delega al Governo finalizzata all'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e alla efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni nonché disposizioni integrative delle funzioni attribuite al Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro e alla Corte dei conti"

<sup>&</sup>lt;sup>125</sup> "Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni"

<sup>126</sup> www.indicazioninazionali.it

Uno dei passi più significativi nel percorso, che ha rappresentato un "cambiamento radicale di rotta" (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013, p.79), è stata l'approvazione dello schema di regolamento del Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione (Snv) da parte del Consiglio dei Ministri l'8 marzo 2013 e successivamente del Presidente della Repubblica il 28 marzo 2013, che attuava il comma 4-undevicies della legge 10/2011. Ci si è giunti grazie anche alla spinta che proveniva dall'Unione europea, con la quale nel 2011 si era assunto un impegno in merito alla valutazione dei sistemi formativi pubblici, nel contesto della programmazione dei fondi strutturali 2014-2020<sup>127</sup>. Il regolamento adottato disciplina gli obiettivi, l'organizzazione dell'Snv e il procedimento di valutazione delle istituzioni e dei dirigenti scolastici. L'obiettivo primario è quello di "miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti". Inoltre, nell'art.6 si legge:

"il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche si sviluppa, in modo da valorizzare il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione, sulla base dei protocolli di valutazione e delle scadenze temporali stabilite dalla conferenza".

La volontà di enfatizzare il ruolo degli istituti scolastici si esprime attraverso la previsione di una precedenza temporale dell'autovalutazione rispetto alle visite di valutazione esterna e alla progettazione delle azioni di miglioramento, la quale va effettuata da parte degli stessi istituti ed eventualmente sostenuta da soggetti esterni scelti dalle scuole stesse, quali Indire<sup>128</sup>, università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali.

Si può notare che il percorso è fortemente caratterizzato da alcuni elementi di accountability, che Palumbo (2014) ritiene "non necessariamente finalizzati al miglioramento delle singole scuole, ma eventualmente del sistema nel suo complesso" (p.158). Ad esempio, la quarta fase prevista (dopo autovalutazione, valutazione esterna effettuata dai valutatori esterni nelle istituzioni scolastiche individuate in primis secondo gli indicatori di efficienza e di efficacia definiti dall'Invalsi, e azioni di miglioramento) consiste in 'rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche', le quali devono pubblicare e diffondere i propri "risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili" (Dpr 80/2013). Inoltre, l'autovalutazione risulta piuttosto regolamentata: le scuole devono utilizzare i dati forniti dal ministero dell'istruzione e dall'Invalsi, insieme a "ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa

-

<sup>127</sup> http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus080313.

<sup>&</sup>lt;sup>128</sup> Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa. <u>www.indire.it</u>.

scuola", per analizzare e verificare il proprio servizio ed elaborare il *Rapporto di autovalutazione* (Rav) secondo un formato predisposto dall'Istituto. Il piano di miglioramento formulato dalla scuola alla fine del percorso autovalutativo deve essere ridefinito dopo le eventuali visite di valutazione esterna, tenendo conto degli esiti delle analisi dei valutatori. Tuttavia, nel rispetto dell'autonomia delle scuole, il piano di miglioramento dovrebbe essere ultimamente il risultato di un lavoro collegiale dell'istituto stesso, durante il quale "gli indicatori forniti da Invalsi [siano stati] adeguatamente metabolizzati dalle singole scuole" (Palumbo, 2014, p.163). Quest'ultima osservazione scaturisce dal rischio avvertito dall'autore che l'eventuale sovrabbondanza di dati forniti dall'esterno possa ostacolare una lettura realistica della situazione della scuola, senza portare ad evidenziare effettivamente le "linee causali prioritarie" (*Ibidem*, p.162). Infatti, Palumbo sottolinea la necessità di un supporto teorico e metodologico indirizzato agli operatori scolastici sull'utilizzo dei dati disponibili nei processi di autoriflessione.

Palumbo (2014) nota, inoltre, che l'intento proclamato nell'art.2 del regolamento di valutare l'efficienza e l'efficacia ai fini del miglioramento, dovrebbe essere esplicitato, in quanto i due termini - efficienza e efficacia - possono essere intesi in modo non univoco. L'autore spiega che l'efficacia - raggiungimento degli obiettivi, in sintesi, - si distingue in due tipi: interna ed esterna, a seconda del soggetto che definisce gli obiettivi o i risultati che si vuole valutare. Di conseguenza, la titolarità della valutazione dell'efficacia appartiene alla scuola stessa o a 'valutatori indipendenti'. Palumbo sostiene che nel decreto si nota "una certa sovrapposizione dell'efficacia interna con l'autovalutazione e della valutazione esterna con quella chiamata allo stesso modo dall'art.6" (Palumbo, 2014, p.160). Oltre a ciò, mentre con l'efficienza si intende "il grado di ottimizzazione dell'uso delle risorse" (Ivi) nel conseguimento degli obiettivi stabiliti, secondo l'autore,

"non esistono definizioni condivise di nessuno dei due elementi che compongono l'efficienza (i risultati ottenuti e le risorse impiegate), né riferimenti consolidati in termini *benchmark* o di standard" (*Ivi*).

Un altro studioso che ha espresso dei dubbi circa l'impianto del Snv, è Paletta:

"Se le organizzazioni scolastiche non sono in grado di promuovere motivazione intrinseca da parte dei docenti, il nuovo Snv non fornisce alcuna rassicurazione sull'attivazione di processi virtuosi di valutazione e miglioramento" (Paletta, 2014b, p.134)

L'autore sostiene che un fattore chiave nel determinare successo nell'implementazione del Snv nelle scuole è la loro cultura organizzativa e il modello di management adottato. Di conseguenza, rimane aperta la questione della modalità di sostegno degli istituti dove manca la capacità di motivare i propri docenti di impegnarsi nei processi di valutazione e miglioramento. Nell'ambito di un progetto sperimentale *Valutazione per lo sviluppo della qualità della scuola*<sup>129</sup> (Vsq), è stata sviluppata una ricerca che ha analizzato e valutato i piani di miglioramento delineati dalle scuole che avevano partecipato alla sperimentazione (Mantovani, 2014). Sono emerse, infatti, "alcune *fragilità* riconducibili alla carenza storica nella scuola di una *cultura* della *valutazione* e di una *progettualità* ampia della realtà scolastica" <sup>130</sup> (*Ibidem*, p.220) (corsivo già presente nel testo dell'autrice). Infatti, la Fondazione Giovanni Agnelli (2014) ha sottolineato che nel contesto della messa a regime del Snv secondo l'impianto del Regolamento, si fa particolarmente urgente la necessità di una strategia di formazione in merito ai temi della valutazione, su 'larghissima scala', rivolta ai 'futuri professionisti di valutazione', dirigenti scolastici e docenti.

L'autorità educativa centrale – il Miur – nella Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014 sulle priorità strategiche del Snv ha previsto la definizione dei piani di formazione da parte del ministero. Successivamente, nel Decreto ministeriale n.435 del 16 giugno 2015, l'art.25<sup>131</sup> ha programmato dei finanziamenti specifici dedicati ai progetti riguardanti azioni di miglioramento programmate dalle scuole e alla formazione sulla valutazione per i dirigenti scolastici e nuclei di valutazione delle scuole. Nel relativo Piano di formazione, annunciato a novembre 2015<sup>132</sup>, la responsabilità organizzativa dei seminari è assegnata agli Uffici scolastici regionali secondo indicazioni fornite nell'apposito allegato. Inoltre, le istituzioni scolastiche sono state invitate a presentare specifici progetti al fine di individuare una o più scuole polo

.

<sup>&</sup>lt;sup>129</sup> Il progetto è stato realizzato dall'Indire in collaborazione con l'Invalsi dall'a.s. 2010/2011 all'a.s. 2012/2013. Ha coinvolto (con l'adesione volontaria deliberata dal collegio docenti) 77 scuole (istituti comprensivi e scuole secondarie di I grado) di 4 province (Siracusa, Arezzo, Pavia, Mantova). Vsq era incentrato sulla valutazione esterna delle scuole e sul loro miglioramento sostenuto dai tutor esterni e finanziato dal Miur. La valutazione esterna era focalizzata sugli apprendimenti, con l'utilizzo delle prove Invalsi (incluso il calcolo del valore aggiunto), e sui processi mediante visite dei team di valutazione esterna. Inoltre, a una parte delle scuole partecipanti sono sati distribuiti premi economici in base alla graduatoria elaborata nel contesto del progetto. <a href="http://for.indire.it/vsq2012/">http://for.indire.it/vsq2012/</a>

www.invalsi.it/snv/docs/1115/Progetto VSQ.PDF

<sup>&</sup>lt;sup>130</sup> Il corsivo è stato aggiunto dall'autrice.

www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indicecronologico/2015/giugno/DECRETO MIUR 20150616 435/cap2-sez2-art25

www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2015/novembre/NOTA MIUR 20151109 prot11171

a livello regionale incaricate di realizzare il Piano formativo. L'intento ultimo rispetto alla formazione sulla valutazione è che nasca dall'autonoma iniziativa da parte delle singole scuole, "preferibilmente secondo un modello di rete" (Cm 47/2014). La collaborazione in rete di scuole si incoraggia anche con l'assegnazione prevista dei finanziamenti dedicati prioritamente alle scuole che fanno parte delle reti per la realizzazione di progetti di miglioramento (Decreto dipartimentale del 15 settembre 2015, n.937)<sup>133</sup>. Si prevede, inoltre, di istituire presso ogni Usr appositi 'staff' di supporto alle scuole, anche in collaborazione con l'Invalsi e l'Indire e "valorizzando le competenze già presenti sul territorio, in particolare, nelle scuole impegnate in progetti nazionali sperimentali in materia" (Cm 47/2014).

A proposito della formazione del personale scolastico, è opportuno riportare la legge dell'8 novembre 2013, n.128, riguardante misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca. Nell'art.16 si parla di "attività di formazione e aggiornamento obbligatori del personale scolastico, con riguardo: a) al rafforzamento delle conoscenze e delle competenze di ciascun alunno <...> e per migliorare gli esiti nelle valutazioni nazionali svolte dall'Istituto <...> (INVALSI) e degli apprendimenti, in particolare nelle scuole in cui tali esiti presentano maggiori criticità". Si può intuire che, per identificare quali membri del personale scolastico debbano essere impegnati nelle attività di formazione e aggiornamento obbligatori, si farà riferimento ai risultati delle valutazioni svolte nell'ambito del Snv.

Al fine di fornire sostegno alle scuole nel percorso previsto dal Sistema di valutazione, l'Indire ha sviluppato, grazie all'esperienza nei progetti sperimentali Vsq e *Valutazione e sviluppo scuola* (*Vales*)<sup>134</sup>, un modello del piano di miglioramento. Quest'ultimo è stato reso

\_

<sup>133</sup> http://www.istruzione.it/allegati/2015/prot937.pdf

<sup>&</sup>lt;sup>134</sup> Nella costruzione del Sistema nazionale di valutazione al progetto *Vales* è stata affidata la definizione del "meccanismo complessivo di valutazione" (http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/progettisperimentali-di-valutazione). Il progetto, implementato dall'Invalsi e l'Indire dall'a.s. 2012/2013 all'a.s. 2014/2015, è stato strutturato in modo più vicino al procedimento previsto dal Regolamento disciplinante il Snv. Questo percorso sperimentale ha compreso sia lo sviluppo di attività autovalutative, sia la realizzazione di valutazioni esterne attraverso le visite dei team di valutazione esterna, sia la definizione e lo sviluppo dei piani di miglioramento col supporto dell'Indire, delle università o di "altre risorse culturali e professionali presenti sul territorio" (Miur, VALeS. Valutazione e Sviluppo Scuola, p.4). Era stata inoltre programmata, per la fase finale, "una valutazione finale dell'intero percorso effettuato e pubblicizzazione dei risultati sul servizio Scuola in chiaro, ai fini della trasparenza e della 'accountability'" (Ivi). Infine, era stata inizialmente prevista anche la valutazione dei dirigenti scolastici volta a verificare la loro performance intesa come raggiungimento degli obiettivi che spettano loro. Si voleva collegare le procedure di valutazione individuate tramite Vales ai meccanismi di retribuzione di risultato, oltre che utilizzarle per definire gli obiettivi da assegnare ai dirigenti nei successivi incarichi. Tuttavia, la valutazione dei dirigenti scolastici non è stata realizzata nel corso del progetto, come neppure il monitoraggio e la pubblicizzazione dei risultati conseguiti dalle scuole coinvolte. www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/

accessibile a tutte le scuole sul sito dedicato<sup>135</sup>, ha predisposto altri materiali di supporto<sup>136</sup> e ha selezionato e formato degli esperti – 'consulenti per il miglioramento' del cui accompagnamento possono servirsi le istituzione scolastiche che lo desiderano<sup>137</sup>.

L'Indire, infatti, è previsto nel Regolamento (Dpr 80/2013) come uno dei tre soggetti che costituiscono il Sistema di valutazione; altri due sono Invalsi e contingente ispettivo <sup>138</sup>. L'Invalsi deve assicurare il 'coordinamento funzionale' e predisporre i protocolli, gli indicatori e gli strumenti ai fini di funzionamento del Snv, nonché selezionare e formare gli esperti e gli ispettori che partecipano ai nuclei per la valutazione esterna. L'Indire invece ha il compito di

"supporto alle istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti, autonomamente adottati dalle stesse" (art.4).

Il corpo ispettivo è composto di dirigenti di seconda fascia con funzione tecnico-ispettiva, appartenenti alla dotazione organica dirigenziale del ministero. È previsto che ogni nucleo di valutazione esterna sarà formato da un ispettore e due esperti. Come ha sottolineato la presidente dell'Invalsi Ajello durante il seminario formativo e informativo rivolto ai suddetti dirigenti tecnici a fine novembre 2015 <sup>139</sup>, questi ultimi servono per garantire che la realizzazione della valutazione esterna sia coerente in tutto il Paese e conforme alla normativa. Infine, presso l'Invalsi si istituisce la Conferenza per il coordinamento funzionale del Snv, alla quale partecipano il presidente dell'Istituto (che presiede anche la Conferenza), il presidente dell'Indire e il dirigente tecnico rappresentante il contingente ispettivo. La

<sup>-</sup>

<sup>135</sup> http://miglioramento.indire.it/pdm/

<sup>136</sup> http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/

www.indire.it/progetto/supportomiglioramento/piano-di-miglioramento/

<sup>137</sup> www.indire.it/progetto/supportomiglioramento/consulente-miglioramento/

Nell'ambiente dedicato all'ambiente 'supporto alle scuole per il miglioramento' (<a href="http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/">http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/</a>), le scuole possono consultare l'elenco dei consulenti e i loro CV, suddiviso per regione. Esse sono libere nel contattare l'esperto scelto e stipulare autonomamente il relativo contratto. I costi sono a carico degli istituti.

<sup>&</sup>lt;sup>138</sup> Il ruolo degli ispettori tecnici, costituiti ancora nel 1974, negli anni si è indebolito e rimasto marginale, essendone tralasciata un'adeguata ridefinizione (*Quaderno bianco sulla scuola*, 2007; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Gli ispettori fino ad ora hanno svolto per lo più funzioni di controllo o di consulenza, a seconda dei casi. Il presidente dell'Indire Biondi, al seminario per dirigenti tecnici a fine novembre 2015, ha definito la loro posizione prima della legge 10/2011 come "il pronto soccorso per le patologie della scuola" (<a href="www.invalsi.it/snv/index.php?action=documenti">www.invalsi.it/snv/index.php?action=documenti</a>). Cerini, nella stessa sede ha ribadito che ancora oggi manca la revisione della funzione ispettiva, inclusa la questione del reclutamento, con la normativa appropriata.

<sup>139</sup> www.invalsi.it/snv/index.php?action=documenti

Conferenza è responsabile dell'adozione dei protocolli di valutazione e il programma delle visite di valutazione esterna.

L'architettura organizzativa prevista riflette un orientamento sistemico alla valutazione che riguarda molti livelli e dimensioni, l'implementazione pratica del quale, però, presenta degli aspetti problematici, legati innanzitutto alla necessità di distinzione dei ruoli e responsabilità istituzionali, a partire da quelli dell'Invalsi (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Inoltre, la commistione tra la valutazione del dirigente scolastico e l'autovalutazione della scuola<sup>140</sup> può portare al fenomeno di window-dressing, ovvero alla mancanza di sincerità nel presentare la reale situazione della scuola. Il legame tra i due tipi di valutazione "inevitabilmente tenderebbe a valorizzare soprattutto gli aspetti positivi della scuola e a mettere in ombra quelli negativi" (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013, p.81) e che gli obiettivi di miglioramento vengano scelti in base alla probabilità di successo e non per la loro rilevanza strategica. Un altro dubbio riguarda la reazione delle scuole che hanno già avuto altre esperienze di valutazione d'istituto. Allulli, Farinelli e Petrolino (2013) segnalano il potenziale rischio che queste scuole si sentano "compresse, se non mortificate dalle nuove regole" (p.80) e che le esperienze elaborate da loro precedentemente si impoveriscano. Dall'altro canto, gli autori mettono in evidenza che nel sistema scolastico italiano la maggior parte degli istituti hanno fin ora resistito alla sollecitazione di attivare pratiche di valutazione, perciò l'imposizione dell'obbligo ad 'adeguarsi' sarà complessivamente un vantaggio.

Il successivo passaggio importante è stata l'emanazione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014, che stabilisce le priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017. Esse sono articolate in riferimenti all'Invalsi in quanto responsabile della funzione di coordinamento del Snv e in criteri generali "per assicurare l'autonomia del contingente ispettivo" e per la valorizzazione delle scuole nel processo di autovalutazione. Con la Direttiva sono state stabilite le tempistiche e le modalità

.

<sup>&</sup>lt;sup>140</sup> L'art. 6 del Dpr 80/2013 dice: "4. Le azioni di cui al comma 1 sono dirette anche a evidenziare le aree di miglioramento organizzativo e gestionale delle istituzioni scolastiche direttamente riconducibili al dirigente scolastico, ai fini della valutazione dei risultati della sua azione dirigenziale, secondo quanto previsto dall'articolo 25 del Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, e successive modificazioni, e dal contratto collettivo nazionale di lavoro.

<sup>5.</sup> I piani di miglioramento, con i risultati conseguiti dalle singole istituzioni scolastiche, sono comunicati al direttore generale del competente Ufficio scolastico regionale, che ne tiene conto ai fini della individuazione degli obiettivi da assegnare al dirigente scolastico in sede di conferimento del successivo incarico e della valutazione di cui al comma 4."

di avvio delle attività valutative e quelle a supporto delle scuole. Viene indicato che l'autovalutazione con la redazione dei Rapporti di autovalutazione è prevista per l'a.s. 2014/2015, la valutazione esterna delle scuole si avvia nell'a.s.2015/2016, come anche la pianificazione e la realizzazione delle azioni di miglioramento, mentre nell'anno successivo gli istituti devono pubblicare

"un primo rapporto di rendicontazione sociale nel portale 'Scuola in chiaro', grazie al quale si diffonderanno i risultati raggiunti, in relazione agli obiettivi di miglioramento individuati e perseguiti negli anni precedenti".

Le priorità del Snv individuate riguardano la riduzione della dispersione e dell'insuccesso scolastico, la riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche per quanto riguarda i livelli di apprendimento degli studenti, il rafforzamento delle competenze di base degli studenti e la valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti. Nella Direttiva viene indicata la percentuale delle scuole da sottoporre annualmente (per il triennio) alla valutazione esterna: 7% secondo gli indicatori di efficienza e di efficacia (proposti dall'Invalsi e adottati dalla Conferenza per il coordinamento funzionale del Snv) e 3% in base a campionamento casuale. Cerini, dirigente tecnico e rappresentante del contingente ispettivo nella Conferenza, ha commentato che vale la pena considerare di selezionare tra quel 7% delle scuole da visitare non sono quelle i cui indicatori sono preoccupanti, ma anche le scuole con ottimi indicatori, altrimenti si rischia che si diffonda l'idea che vengono visitate principalmente le scuole che non vanno bene e che il sistema vuole penalizzarle, invece di dare idea che c'è un sistema che accompagna tutte le scuole<sup>141</sup>.

Per ciò che riguarda le persone incaricate di svolgere le visite di valutazione esterna, vale la pena riportare che nella Direttiva n.11 del settembre 2014 è previsto che gli esperti dovranno essere dotati delle competenze "in materia di valutazione esterna dei sistemi scolastici e/o delle organizzazioni complesse" e svolgere il ruolo dei valutatori esterni nelle regioni diverse da quelle in cui sono eventualmente in servizio presso le scuole o gli uffici dell'amministrazione scolastica.

Ulteriori dettagli rispetto all'implementazione del Snv sono forniti nella Circolare Ministeriale n. 47 del 21 ottobre 2014 che trasmette la suddetta Direttiva n.11. Ad esempio,

<sup>141</sup> http://archivio.invalsi.it/snv/index.php?action=documenti

è indicato come deve essere composta l'unità di autovalutazione: dirigente scolastico, docente referente della valutazione e "uno o più docenti con adeguata professionalità individuati dal Collegio dei docenti". Si prevede un format del Rav precompilato con "i dati informativi e statistici sugli aspetti fondamentali del funzionamento (livelli di apprendimento, organizzazione didattica, esiti scolastici, utilizzo delle risorse umane e finanziarie)", disponibile su una specifica piattaforma *online*. Ulteriori dati di competenza delle scuole sono da inserire da esse stesse; in seguito, esse ricevono valori di riferimento esterni (*benchmark*) relativi ai dati inseriti e procedono nell'elaborazione dei Rav. Si evidenzia l'importanza del confronto e della condivisione interna in questa fase.

Com'era previsto nella Direttiva n.11 del 2014, nell'a.s. 2014/2015 è stata avviata l'autovalutazione delle scuole secondo le indicazioni fornite. A marzo 2015 sono stati pubblicati gli Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di autovalutazione 142. Il Dirigente scolastico risulta essere il principale attore del processo di autovalutazione in quanto è responsabile della sua gestione e dei contenuti e dei dati inseriti nel Rapporto di autovalutazione. Egli è comunque incoraggiato a favorire e sostenere il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica. Si comunica la creazione di un portale sulla valutazione, contenente la normativa, la documentazione amministrativa di riferimento e altri materiali di supporto<sup>143</sup>. Un altro strumento fornito alle scuole è il *Questionario scuola*, i cui dati da inserire da parte del dirigente scolastico sono quelli menzionati dalla CM 47/2014 come "ulteriori informazioni di competenza diretta delle scuole" che verranno elaborati e restituiti "in chiave comparativa" dall'Invalsi. Per il primo anno di avvio del Snv non sono stati predisposti a livello nazionale questionari per docenti, studenti e genitori e si è lasciata all'autonomia della scuola la decisione circa l'utilizzo di strumenti di raccolta di "informazioni relative agli indicatori interessati". Così com'era previsto dalla circolare 47/2014, presso gli Uffici scolastici regionali si sono costituiti degli staff con la funzione di supporto al processo di autovalutazione. Il modello Rav proposto vede aggregate le parti del contesto e delle risorse (economiche, materiali e professionali). Altre due aree riguardano esiti e processi. Questi ultimi si articolano in pratiche educative e didattiche e pratiche gestionali e organizzative. L'elaborazione del Rav deve seguire i passaggi dettagliatamente indicati, utilizzando 49

\_

www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738 15.pdf

<sup>143</sup> www.istruzione.it/sistema valutazione/documenti.html

indicatori previsti <sup>144</sup> (la 'mappa degli indicatori' <sup>145</sup> ) ed eventuali altri indicatori autonomamente definiti della scuola. La scuola deve esprimere un giudizio complessivo su determinate aree riguardanti gli esiti e i processi, portando a sintesi le informazioni riferite alla pluralità di indicatori e attribuendo un livello della scala a sette, sulla base delle rubriche di valutazione indicate. Infine, la scuola deve individuare le priorità concernenti esclusivamente il miglioramento degli esiti nella prospettiva triennale, i relativi traguardi misurabili e gli obiettivi di processo da raggiungere nel breve periodo (un anno scolastico) che possano portare a questi traguardi.

Il Miur il 1 settembre 2015 ha pubblicato una circolare riguardante la pubblicazione dei Rav e i primi orientamenti per il Piano di Miglioramento. La circolare ha messo in evidenza che

"da una prima lettura svolta sui Rav estratti casualmente in attesa della loro pubblicazione ufficiale, come è stato indicato nella nota del 25 giugno scorso, gli elementi di maggiore debolezza sono legati alla definizione delle priorità, dei traguardi e degli obiettivi operativi. Come era prevedibile, le scuole dovranno affinare nel tempo le proprie competenze in materia di valutazione interna" (p.3).

Questa debolezza di valutazione e progettazione osservata nei Rav andrebbe a confermare la preoccupazione di alcuni esperti citati precedentemente per quanto riguarda la necessità di un'adeguata formazione, sostegno e accompagnamento delle scuole nel percorso di valutazione e miglioramento. Dall'altro canto c'è da chiedersi se il modello di pratica autovalutativa proposto e soprattutto il format del Rav da compilare non siano troppo complessi, in particolare per le scuole per le quali questo processo presenta una novità e in assenza di adeguate attività formative avviate prima dell'obbligo di compilare il Rapporto.

La suddetta circolare ha, inoltre, fornito degli orientamenti per la predisposizione del *Piano di miglioramento* (Pdm) e ha riportato le 8 tabelle<sup>146</sup> di monitoraggio del *Piano* che le scuole dovranno compilare per il Miur e che possono essere utilizzate anche per il monitoraggio interno.

-

<sup>&</sup>lt;sup>144</sup> Tra questi indicatori soltanto tre riguardano le prove esterne standardizzate.

www.istruzione.it/sistema valutazione/allegati/Indicatori 24 11 2014 DEF.pdf

<sup>&</sup>lt;sup>146</sup> Le tabelle riguardano i seguenti aspetti: la composizione del nucleo interno di valutazione (1), priorità di miglioramento, traguardi di lungo periodo e monitoraggio dei risultati (2), relazione tra obiettivi di processo, aree di processo e priorità di miglioramento (3), pianificazione operativa e monitoraggio dei processi (4), azioni specifiche del dirigente scolastico (5), risorse umane interne e relativi costi aggiuntivi (6), risorse umane esterne e risorse strumentali (7), consulenze esterne (8).

Un aspetto rilevante è la pubblicazione dei Rav. Così com'è stato previsto dalla normativa successiva al Dpr 80/2013, i *Rapporti di autovalutazione* devono essere pubblicati, *in primis* sul portale Scuola in chiaro<sup>147</sup>. Gli Uffici scolastici regionali sono incaricati di monitorare autovalutazione e miglioramento delle scuole e a questo proposito sono invitati ad analizzare i Rav e controllare la conformità nella compilazione di essi. Nei casi in cui il *Rapporto* manca di coerenza (ad esempio, i giudizi all'interno dell'area esiti variano molto oppure il giudizio sugli esiti scolastici che la scuola si è attribuito è quello 'con elementi critici' o 'molto critici' e le priorità indicate non riguardano il miglioramento di questi esiti), l'amministrazione scolastica regionale deve verificare e approfondire tali situazioni e iniziare a lavorare sull'autovalutazione insieme a queste scuole<sup>149</sup>. La prima analisi dei Rav effettuata al livello del ministero ha mostrato mancanza di conformità rispetto ai criteri di coerenza e attendibilità in 20% dei *Rapporti*<sup>150</sup>.

Con la pubblicazione dei Rav diventano, dunque, pubblici anche i dati relativi alle scuole, compresi i risultati delle rilevazioni Invalsi a livello delle singole scuole <sup>151</sup>. Il Presidente dell'Invalsi, Ajello, ha sottolineato che la pubblicizzazione dei dati è un tema su cui è necessario "avviare un dibattito pubblico" <sup>152</sup> (2015, p. 675), per discutere sia le possibili conseguenze indesiderate (ad esempio, l'eventuale ghettizzazione delle scuole che hanno esiti 'meno brillanti'), sia la necessità di superare l'"eccessivo riserbo e poca trasparenza" che fanno parte della tradizione scolastica italiana<sup>153</sup> (*Ivi*). Tra gli aspetti critici relativi a questo

<sup>&</sup>lt;sup>147</sup> http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/

<sup>148</sup> www.istruzione.it/allegati/2015/3%20nov%20%20pubblicazione%20RAV.pdf

<sup>&</sup>lt;sup>149</sup> Intervento di Previtali (dirigente dell'Ufficio Valutazione del Sistema nazionale di istruzione e di formazione presso il Miur) in occasione dell'incontro al Miur sulla pubblicazione dei Rav sul portale Scuola in chiaro il 3 novembre 2015 www.youtube.com/watch?v=sLcf7 wyOzw&feature=youtu.be

<sup>&</sup>lt;sup>150</sup> http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs031115bis

<sup>&</sup>lt;sup>151</sup> È utile notare che le scuole avevano la possibilità di scegliere quali dati relativi ai risultati delle prove Invalsi pubblicare in rete, eccetto che per il livello dei risultati rispetto ad altre 200 scuole dello stesso status economico sociale e per i dati relativi alla varianza interna. Tuttavia, sembrerebbe che in alcuni casi siano stati resi pubblici tutti i risultati dettagliati delle prove in modo inconsapevole, a causa della mancanza di attenzione nel seguire le istruzioni per l'invio del Rapporto. www.adiscuola.it/adiw brevi/?p=13209

<sup>&</sup>lt;sup>152</sup> In questa prospettiva il 2 febbraio 2016 è stato organizzato un seminario "Pro e contro la pubblicizzazione dei dati di valutazione", in cui sono stati invitati: Conferenza per il Snv, Staff di supporto al Snv presso gli Usr, Comitato Tecnico per il Snv presso il Miur, Fondazione per la scuola, Fondazione Giovanni Agnelli, Treellle, Anvur, AlmaDiploma, Banca d'Italia, Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, Istituto Superiore "Mario Boella", esperti universitari nel campo della valutazione dei sistemi formativi, responsabili della valutazione degli Usr. www.invalsi.it/invalsi/doc eventi/02-2016/Seminario Pubblicizzazione Dati 02.pdf

<sup>&</sup>lt;sup>153</sup> Ajello, in un'intervista dedicata al chiarimento di alcuni aspetti delle visite di valutazione esterna, ha sottolineato che la Conferenza per il coordinamento funzionale del Snv ha preso la seguente decisione a riguardo della pubblicazione dei Rapporti di valutazione esterna: questi ultimi vanno pubblicati non nell'anno in cui le visite sono effettuate, ma a conclusione dell'intero ciclo di valutazione, ovvero dopo lo sviluppo del piano di

tema Farinelli (2015) riporta la modalità di pubblicare *on-line*, oltre ai Rav completi, i 'voti sintetici' che la scuola si è attribuita compilando il format di autovalutazione e che ricordano una pagella. Essa provoca disagio nelle scuole e diventa "una vera e propria tentazione <...> di non perdere tempo a guardare né alle cause né ai rimedi" (p.693). L'autrice spiega che le scuole temono "letture frettolose e incuranti delle cause" (*Ivi*) di queste 'pagelle' da parte delle famiglie e dei media e che queste letture superficiali possano avere un impatto negativo sull'immagine della qualità degli istituti e, di conseguenza, sulle iscrizioni. Un rischio collegato avvertito da Farinelli riguarda il fatto che la prossima compilazione dei Rav possa essere più omissiva e rassicurante. Tuttavia, Pedrizzi <sup>154</sup> ha osservato che c'è uno scarso interesse effettivo da parte delle famiglie verso i Rav pubblicati e che sono stati solamente alcuni giornali locali a tentare di fare graduatorie delle scuole. Inoltre, l'autrice ha sollevato il dubbio se la reazione estremamente negativa rispetto alla pubblicizzazione dei dati non provenisse più dai sindacati che dalle scuole stesse.

La già citata Conferenza per il coordinamento funzionale dell'Snv, istituita con il Dpr 80/2013 è stata costituita per la prima volta a novembre 2015. Dopo la seconda seduta, tenutasi il 23 dicembre 2015, è stato pubblicato il verbale - sintesi delle decisioni prese sui vari dettagli organizzativi riguardanti la valutazione esterna delle scuole 155. Per ciò che riguarda la scelta degli istituti da sottoporre alle prime visite valutative, è stato deliberato che "tenendo conto che non è al momento possibile identificare affidabili indicatori di efficacia e di efficienza, nel corrente anno scolastico si procederà all'estrazione di un campione statistico delle scuole con riguardo: a) alla macroarea geografica; b) al ciclo scolastico". Non essendo ancora state definite le procedure di selezione e formazione dei valutatori esterni, la Conferenza ha deciso di avvalersi delle persone selezionate e formate in occasione dei progetti sperimentali *Vales* e *Valutazione e miglioramento* (VM)<sup>156</sup>. È stato previsto un corso

miglioramento e la realizzazione della rendicontazione sociale. <u>www.tecnicadellascuola.it/item/18578-valutazione-chi-andra-a-visitare-le-scuole-parla-la-presidente-invalsi-ajello.html</u>

<sup>154</sup> www.adiscuola.it/adiw brevi/?p=13209

<sup>155</sup> www.invalsi.it/snv/index.php?action=ccfsnv

<sup>&</sup>lt;sup>156</sup> Il progetto è stato implementato dall'Invalsi in due edizioni (2009-2013 e 2013-2014). A differenza dal *Vales*, implementato in parallelo alla seconda edizione, l'attenzione è stata posta principalmente al percorso di valutazione esterna che ha compreso, oltre che l'analisi dei dati e dei materiali della scuola e la realizzazione delle interviste, anche le attività di osservazione in classe. Le fasi dell'autovalutazione e del miglioramento dovevano essere svolte successivamente alle visite. Un'altra particolarità del progetto è stato il coinvolgimento, nella seconda edizione, di un campione di scuole, rappresentativo a livello nazionale, formato da circa 400 Istituti comprensivi. www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/

di 'formazione e training' per i componenti dei 50-100 nuclei esterni di valutazione<sup>157</sup>. La visita nelle scuole durerà tre giorni e al termine di essa dovrà essere organizzata una riunione conclusiva, in occasione della quale presentare, nella forma della 'comunicazione informale di fine visita' di carattere confidenziale rivolta solamente ai membri dello staff della scuola, una breve sintesi degli aspetti positivi e quelli negativi riscontrati<sup>158</sup>. La scuola dovrà ricevere il rapporto di valutazione esterna entro 30 giorni dalla conclusione della visita.

A febbraio 2016 la Conferenza ha pubblicato un documento intitolato "La valutazione esterna delle scuole in Italia: a cosa serve, com'è realizzata"<sup>159</sup> con l'obiettivo di "dare una prima informazione pubblica degli scopi e delle modalità di conduzione della valutazione esterna delle scuole" (p.3). Poiché si ribadisce che la valutazione, nell'ambito del Snv, è orientata anzitutto al miglioramento, è utile riportare la definizione con cui è inteso quest'ultimo termine in tale contesto:

"i processi che la scuola intraprende in un'ottica collaborativa con tutti i soggetti che ne fanno parte per innalzare i livelli di apprendimento degli studenti, la qualità dell'offerta formativa e l'innovazione degli ambienti di apprendimento" (*Ibidem*, p.5).

Dunque, l'intento della valutazione esterna è quello di

"favorire i meccanismi di dialogo e riflessione all'interno della scuola e attivare di conseguenza la partecipazione e il cambiamento a tutti i livelli dell'organizzazione scolastica per poter rispondere efficacemente ai bisogni formativi degli studenti" (*Ivi*).

Si prevede che durante la visita sia effettuata una valutazione comprensiva di tutte le aree valutate durante il processo di autovalutazione, confrontando gli esiti di quest'ultima con quanto emerge dall'approfondimento effettuato dai nuclei di valutazione esterna. Questi ultimi sono composti ciascuno da "un dirigente tecnico del Miur e due valutatori a contratto, reclutati dall'Invalsi" (*Ibidem*, p.9). Uno dei due valutatori a contratto deve provenire dal mondo della scuola (deve essere dirigente scolastico o docente) e l'altro - da quello della ricerca sociale e valutativa oppure avere esperienza nell'ambito delle organizzazioni (ad

<sup>&</sup>lt;sup>157</sup> A questo scopo, a fine febbraio 2016, è stato svolto un seminario di formazione dei Nuclei esterni di valutazione di durata di 4 giorni. <a href="https://www.invalsi.it/snv/docs/220216/Programma Seminario NEV 22-25">www.invalsi.it/snv/docs/220216/Programma Seminario NEV 22-25</a> feb 2016.pdf

<sup>&</sup>lt;sup>158</sup> Nel documento è sottolineata la parola 'eventuali' riferendosi agli "aspetti che hanno destato qualche perplessità".

<sup>159</sup> www.invalsi.it/snv/docs/ccfsnv/Documento divulgativo 10 02 2016 DEF.pdf

esempio, possono essere inclusi ricercatori universitari o esperti nella valutazione delle organizzazioni <sup>160</sup>). La scelta di avere un team composto da figure di profili differenti è motivata con l'intento di disporre delle diverse prospettive professionali che vanno poi confrontate e integrate.

Per quanto riguarda il *feedback*, si prevede un primo breve incontro a fine visita in cui il coordinatore del nucleo (dirigente tecnico) espone i primi risultati della valutazione ("sommario resoconto delle evidenze emerse" (*Ibidem*, p.11)). Successivamente, dopo aver inviato il Rapporto di valutazione esterna, uno dei valutatori torna a scuola per presentare i risultati in esso contenuti. In occasione di questo incontro deve essere promosso "un confronto tra pari con i rappresentanti dell'Istituzione scolastica, favorendo un dialogo costruttivo" (*Ibidem*, p.9). in questo modo si vuole "favorire una connessione convincente tra la fase diagnostica della valutazione esterna e quella più operativa dell'individuazione degli obiettivi del PdM" (*Ibidem*, p.12).

Il più recente sviluppo normativo di rilievo riguardante il sistema di istruzione è la legge n.107 del 13 luglio 2015, recante "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", cosiddetta della *Buona Scuola*. Per quanto riguarda il tema della valutazione, il comma 144 dell'unico articolo della legge indica quali sono le attività prioritarie dell'Invalsi dal 2016 al 2019 attraverso l'assegnazione all'Istituto dei fondi di potenziamento del sistema di valutazione. Dunque,

"[l]a spesa è destinata prioritariamente:

- a) alla realizzazione delle rilevazioni nazionali degli apprendimenti;
- b) alla partecipazione dell'Italia alle indagini internazionali;
- c) all'autovalutazione e alle visite valutative delle scuole."

Inoltre, con il provvedimento si introduce la valutazione degli insegnanti di ruolo (commi 126/130), istituendo un fondo dedicato alla "valorizzazione del merito del personale docente" (art.1, comma 126) che dovrebbe essere disponibile a partire dal 2016 e aggirarsi in media attorno a 24 mila euro per scuola<sup>161</sup>. Si prevede di lasciare all'autonomia della scuola stessa, e nello specifico, al 'comitato per la valutazione dei docenti' e al dirigente scolastico, la

-

<sup>&</sup>lt;sup>160</sup> Ad esempio, nell'ambito dell'ingegneria gestionale. <u>www.tecnicadellascuola.it/item/18578-valutazione-chi-andra-a-visitare-le-scuole-parla-la-presidente-invalsi-ajello.htm</u>

<sup>161</sup> www.istruzione.it/snv/docenti fag.shtml

decisione circa i criteri di selezione dei docenti da premiare con il 'bonus' annuale (non si tratta però di una progressione economica sulla base della valutazione della professionalità dell'insegnante). Dei comitati di valutazione, oltre ai docenti, devono far parte anche i rappresentanti dei genitori e studenti (questi ultimi solo per il secondo ciclo di istruzione) e "un componente esterno individuato dall'ufficio scolastico regionale tra docenti, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici" (comma 129). Il comma 130 prevede che al termine del primo triennio di questa pratica (2016-2018) al livello del ministero verranno redatte le linee guida per la valutazione del merito dei docenti a livello nazionale, in base alle relazioni ricevute dagli uffici scolastici regionali sui criteri adottati dalle scuole rispetto al riconoscimento del merito dei docenti; da rivedere periodicamente.

La Legge 107/2015 (commi 86, 90, 93 e 94) parla anche della valutazione dei dirigenti scolastici secondo i criteri legati alle seguenti dimensioni professionali:

- "1. competenze gestionali ed organizzative, finalizzate al raggiungimento dei risultati;
- 2. valorizzazione delle risorse umane;
- 3. direzione unitaria dell'istituzione scolastica e promozione della partecipazione;
- 4. cura e sviluppo della propria professionalità" 162.

La valutazione dell'operato dei capi d'istituto dovrebbe basarsi "sul contributo del dirigente al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione" (comma 93), secondo il ciclo valutativo previsto dal Dpr 80/2013. Tuttavia, il disegno più dettagliato, gli indicatori e gli strumenti non sono ancora definiti: "si rimanda alla direttiva del ministro e alle linee guida allegate di prossima pubblicazione"163.

<sup>162</sup> www.istruzione.it/snv/dirigenti.shtml

## 5. Riferimenti teorici della ricerca

Prima di presentare i riferimenti teorici che hanno guidato la scelta dei costrutti<sup>164</sup> e delle variabili utilizzati per la costruzione del questionario, nonché per la preparazione dell'approfondimento qualitativo effettuato attraverso interviste e *focus group*, vale la pena sottolineare che "non esiste un unico modello di valutazione della scuola in teoria né in pratica" (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p.15). La letteratura sull'argomento è piuttosto vasta e comprende diversi punti di vista, perciò la sintesi e la classificazione qui proposta non intende essere definitiva, né tantomeno esaustiva. Sono state prese in considerazione le indicazioni sulle condizioni che possono permettere la valutazione efficace di una scuola e sugli aspetti che testimoniano della qualità del procedimento valutativo. Le condizioni e le caratteristiche di un percorso valutativo efficace sono state ricavate dalla letteratura di settore, incluse le rassegne di studi sull'argomento.

I riferimenti teorici sono riferibili a tre ambiti: contesto, autovalutazione e valutazione esterna. In questo capitolo, a questi ambiti corrispondono altrettanti paragrafi, di cui gli ultimi due sono stati suddivisi in sottoparagrafi, corrispondenti alle principali fasi dei processi valutativi: l'impostazione e la progettazione, la realizzazione e i risultati.

Si fa presente che in questo studio non vengono trattati in una maniera approfondita i temi che riguardano la fase del miglioramento (che generalmente consiste nella identificazione, pianificazione, implementazione e monitoraggio delle azioni di miglioramento, seguite dalla valutazione dei risultati raggiunti), in quanto è un tema che meriterebbe una trattazione specifica che va al di là dei problemi affrontati in questa tesi. Si è preferito concentrare la discussione sugli elementi che influiscono sul percorso valutativo che precede l'eventuale impegno di una scuola nel miglioramento continuo del proprio operato.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>164</sup> Costrutto è un concetto creato o adottato per precisi scopi scientifici (Kerlinger, 1970).

#### 5.1 Definizioni utilizzate

Nel presente elaborato la valutazione della scuola è definita come processo sistematico di raccolta e analisi dei dati sulla qualità e sulla efficacia dell'operato della singola scuola, a partire dal quale vengono formulati giudizi e proposte d'intervento.

Per valutazione esterna si intende la valutazione della scuola iniziata e definita - per quanto riguarda il quadro di riferimento, gli strumenti e le procedure - dall'autorità locale, regionale o nazionale e condotta da soggetti che rispondono a essa e non appartengono alla scuola valutata. La valutazione esterna può comprendere la raccolta e l'analisi preliminare dei dati sulla scuola, una visita valutativa nella scuola - durante la quale vengono raccolti altri dati -, e la restituzione del feedback in forma orale e/o scritta. Accanto agli studi sulla valutazione esterna delle scuole, vengono presi in considerazione anche gli studi che concernono specificamente il servizio ispettivo delle scuole. Quest'ultimo, come è stato esposto nel capitolo 4, sta subendo profondi cambiamenti in molti Paesi europei in cui è storicamente presente: il suo ruolo tradizionale di controllo del rispetto formale delle norme e procedure prestabilite è sempre più affiancato o addirittura superato dalla funzione di verifica della qualità della scuola nell'ottica di promuovere il suo miglioramento. Dunque, l'idea più 'allargata' dell'ispezione permette di considerarla di fianco ai sistemi di valutazione esterna nati non come servizio ispettivo. Anche negli studi internazionali comparativi concernenti la valutazione delle scuole, come quello dell'Ocse (OECD, 2013b) o quello dell'Eurydice (2015), nella definizione della valutazione esterna della scuola è compresa anche la valutazione realizzata dai servizi ispettivi.

Per autovalutazione si intende la valutazione della scuola condotta in modo collegiale da un gruppo interno alla scuola formato da membri del personale (docenti e/o capi d'istituto), con lo scopo primario di migliorare il suo servizio (senza però escludere gli eventuali scopi di *accountability* interna ed esterna).

La comunità scolastica, nel contesto della valutazione della scuola, è interpretata secondo la sua accezione estesa, ovvero come "tutti coloro che ne fanno parte, sia in qualità di erogatori del servizio, sia di fruitori diretti, sia di beneficiari indiretti" e dunque è composta da "dirigente, docenti, personale non docente, studenti, genitori, interlocutori esterni" (Castoldi, 2013).

#### 5.2 Contesto

Un primo ambito da considerare è il contesto in cui si svolge la valutazione, ovvero la scuola, in quanto il suo funzionamento e le dinamiche in essa presenti influiscono anche sul processo valutativo, comprese sia l'impostazione del percorso, sia la sua realizzazione, sia l'utilizzazione dei risultati. In questa presentazione, vengono considerate solo alcune specifiche caratteristiche del contesto funzionali alla riuscita delle attività valutative.

Una prima caratteristica da considerare è il 'clima' della scuola, definibile come l'insieme delle caratteristiche presenti al suo interno e che la distingue da altre istituzioni scolastiche (Hoy, Tarter e Kottkamp, 1991). Esso include anche le percezioni dei membri della comunità della scuola e ne influenza il comportamento. Più specificamente si tratta di

"the shared beliefs, the relations between individuals and groups in the organization, the physical surroundings, and the characteristics of individuals and groups participating in the organization" (Van Houtte, 2005, p.85)<sup>165</sup>.

Dunque, il clima di scuola è un costrutto multidimensionale (*Ivi*). Si può sostenere che nel contesto della valutazione della scuola la dimensione del sistema sociale (*relations*) e quella relativa alla cultura (*beliefs*) hanno un ruolo primario.

Vanhoof e Van Petegem (2011) sostengono che l'autovalutazione può 'funzionare' solo se nella scuola è presente un clima di fiducia e di apertura. Questo clima facilita la comunicazione delle pratiche di insegnamento e delle relative domande e problemi da parte degli insegnanti con i colleghi, con il personale incaricato della gestione della scuola e eventuali altri soggetti coinvolti nel processo di autovalutazione. Un atteggiamento di fiducia reciproca e di apertura può attenuare la percezione dell'autovalutazione mirata all'accountability come una minaccia (Scheerens, Glas e Thomas, 2003). MacBeath (1999), parla della necessità di un clima, oltre che di fiducia, "receptive to critical review and improvement at all levels" (p.146).

La 'cultura' della scuola è legata al clima della scuola (in altre parole, ne è una dimensione) e si riferisce specialmente all'insieme di significati, valori, credenze (beliefs) e

<sup>&</sup>lt;sup>165</sup> L'autore ha ripreso questa distinzione delle dimensioni che compongono il clima da Tagiuri (1968, in Van Houtte, 2005).

strutture cognitive (o stili cognitivi (Scheerens, 2004)) condivisi tra i membri della comunità scolastica (Hoy, Tarter e Kottkamp, 1991; Van Houtte, 2005). MacBeath (1996) la descrive come "a way of seeing and doing things, a set of attitudes to life and accompanying behaviour" (p.34). La cultura gioca un ruolo importante nel processo di valutazione esterna: quest'ultima ha maggior impatto quando i valutatori e il loro *feedback* sono in sintonia con i valori e le preoccupazioni del personale scolastico (Ouston e Davies, 1998). La cultura interagisce, inoltre, anche con l'impatto che ha sulla scuola il quadro di riferimento delle ispezioni (nella preparazione all'eventuale visita futura, cioè ancora prima che questa sia effettivamente prevista e condotta nella scuola). Infine, le scuole con un atteggiamento proattivo e una 'confidenza professionale' (*professional confidence*) sono quelle che riescono a 'guadagnare' di più dalla valutazione esterna, non lasciandosi intimidire e sviluppando un dialogo costruttivo con gli ispettori.

Dunque, anche il successo dell'autovalutazione è legato alla cultura della scuola, innanzitutto per quanto riguarda l'atteggiamento del personale nei confronti della valutazione, ovvero la disponibilità a una riflessione critica rispetto al proprio operato e al cambiamento che ne può conseguire (McBeath, 1999; Schildkamp e Visscher, 2009; Vanhoof, De Maeyer e Van Petegem, 2011; Vanhoof e Van Petegem, 2012). L'autovalutazione dovrebbe essere vista dagli insegnanti come parte integrante della propria attività professionale, cioè come strumento della pratica professionale ordinaria (Vanhoof e Van Petegem, 2011; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Ancor di più, gli studiosi sostengono che è necessario che vi sia una motivazione a impegnarsi nelle attività valutative, spinta dalla convinzione della sua necessità e/o utilità (Visscher e Coe 2003; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Inoltre, questo interesse dovrebbe essere condiviso e appoggiato da tutti (Simons, 2002). Un altro aspetto da tenere in considerazione è la cultura collaborativa o 'collegiale' in cui il lavoro di gruppo è visto positivamente, senza temere che esso minacci l'autonomia degli insegnanti (Simons, 2002; Vanhoof e Van Petegem 2011). Gli autori sottolineano che è fondamentale l'impegno di creare relazioni professionali di reciproco supporto (supportive professional relationships) e di collaborazione all'interno del personale della scuola, in quanto queste rientrano tra le condizioni essenziali per un'autovalutazione efficace.

Nella letteratura - e anche nel dibattito pubblico sulla valutazione - è diffuso il termine 'cultura della valutazione' (o 'cultura dell'autovalutazione', a seconda del contesto in cui viene

utilizzato): se in modo più generico si può definirla come norme e valori legate alla valutazione, Scheerens (2004) avverte che si può veramente parlare di una cultura dell'autovalutazione solo quando questa attività e l'uso dei suoi risultati sono incorporati nell'identità della scuola e nei livelli più profondi della sua cultura. L'autore descrive le caratteristiche di natura culturale che possono ostacolare l'apprendimento organizzativo (organizational learning<sup>166</sup>), di cui l'autovalutazione è strumento. Esse riguardano fattori o tratti personali (come ansia, egocentrismo, introversione, locus of control<sup>167</sup> e intelligenza generale) che producono conseguenti disposizioni comportamentali (come timore della valutazione, opportunismo, livello di apertura e unilateralismo, senso di efficacia e capacità di elaborare informazioni) e processi circolari, a causa dei quali perdurano i limiti all'apprendimento organizzativo. Queste variabili sono rilevanti nel determinare l'atteggiamento del personale della scuola nei confronti di autovalutazione e, più generalmente, la cultura della scuola.

L'altra faccia della stessa medaglia è il concetto dell'accountability interna, risultante dalla responsabilità individuale e collettiva e dai meccanismi di accountability creati nella scuola (Abelmann et al., 1999; Elmore, 2005). Più sono allineati i valori individuali e le aspettative collettive, e più questo allineamento è sostenuto dalle strutture di accountability, più le scuole diventano efficaci in quanto organizzazioni - e non semplicemente come gruppo di persone - e più sono in grado di rispondere alle richieste esterne, in coerenza ai propri valori chiave. Le scuole con un livello scarso di accountability interna, invece, tendono a ricorrere a soluzioni superficiali. Abelmann e i suoi colleghi (1999), commentando i risultati della parte esplorativa di un progetto di ricerca realizzato nelle scuole statunitensi, sostengono che "external accountability systems will be relatively powerless in the absence of changed conceptions of individual responsibility and collective expectations within schools" (p.43) e concludono:

"strong normative environment inside the school, based on a belief in the capacity and efficacy of teachers and principals to influence student learning, coupled with the knowledge and skill

<sup>&</sup>lt;sup>166</sup> Scheerens fa riferimento alla teoria sull'apprendimento organizzativo sviluppata da Argyris e Schon (1978).

<sup>&</sup>lt;sup>167</sup> Scheerens spiega la variabile nel seguente modo: "It basically distinguishes between people who are likely to attribute success or failure to external circumstances or 'others' from those who see such events as their own responsibility and merit." (2004, p.119)

necessary to act on those beliefs are prior conditions necessary to the success of strong external accountability systems" (*Ivi*).

I due ricercatori mettono in evidenza una funzione non secondaria esercitata dai leaders della scuola nella costruzione dell'accountability interna. Nella letteratura c'è un diffuso consenso rispetto al ruolo strategico della leadership nel determinare la cultura e, più in generale, il clima della scuola orientata al miglioramento (Townsend (ed.), 2007; Day e Sammons, 2013). In generale, dalla ricerca sull'efficacia scolastica (school effectiveness research) emerge che una leadership competente e solida è fortemente correlata alle scuole classificate 'di successo'. Gli studi del settore confermano che essa è uno dei principali fattori legati all'impatto della scuola sul livello di apprendimenti degli studenti, sul loro impegno a scuola e sul successo scolastico. Questo avviene soprattutto indirettamente, mediante un effetto esercitato sugli insegnanti. Il filone della school improvement individua gli insegnanti e i leaders della scuola come agenti essenziali del cambiamento della scuola verso il diventare un''organizzazione che apprende' (learning organization) ed è proprio la leadership che guida la scuola nel suo sviluppo, creando le condizioni interne necessarie (Moos e Huber, 2007). Ad esempio, Silins e Mulford (2007) indicano quattro dimensioni dell'apprendimento organizzativo su cui agisce la leadership e così produce un impatto positivo sui processi di insegnamento e apprendimento:

"a collaborative and trusting work environment; a shared and monitored mission; empowerment of its members to share decision-making, show initiative and take risks; and, on-going challenging and relevant professional development" (*Ibidem*, p.654).

Le forme di *leadership* a cui gli studi sull'efficacia e miglioramento scolastico fanno spesso riferimento e che sono particolarmente rilevanti per il successo dei processi di valutazione della scuola sono *instructional leadership* (*leadership* istruzionale, chiamata anche *leadership* didattica), *transformational leadership* (*leadership* trasformativa) e *distributed leadership* (*leadership* distribuita, chiamata anche condivisa o diffusa) (Townsend (ed.), 2007; Day e Sammons, 2013; Paletta, 2014a, 2015). La prima viene esercitata con le pratiche del dirigente scolastico che deliberatamente e in modo diretto influenzano i processi di insegnamento e apprendimento. Esse comprendono la definizione chiara degli obiettivi, il supporto diretto sulla didattica, la supervisione e valutazione degli insegnanti, l'utilizzo dei degli incentivi (sia per gli insegnanti, sia per alunni meritevoli), il coordinamento del curricolo,

il monitoraggio dei rendimenti accademici, ecc. L'instructional leadership è caratterizzata da un approccio centralizzato, direttivo e top-down in quanto è praticata mediante il controllo e il coordinamento gerarchico. Il transformational leader, al fine di promuovere il cambiamento organizzativo, è impegnato nel costruire le capacità per il miglioramento, dedicandosi innanzitutto agli individui e ai rapporti. Di conseguenza le sue azioni sono focalizzate sullo sviluppo condiviso della visione e degli obiettivi della scuola, sul sostegno alla crescita professionale e sul potenziamento dell'impegno e della dedizione degli insegnanti (mediante stimolazione intellettuale, considerazione (stima), sostegno individualizzato, formazione, creazione delle condizioni lavorative che favoriscono la motivazione e le capacità del personale, ad es., incoraggiando la collaborazione, ecc.). A questo approccio partecipativo, ovvero 'dal basso in alto', si avvicina (o vi rientra, a seconda dalla prospettiva teorica) la leadership distribuita che si basa sull'idea che il dirigente scolastico debba condividere i poteri decisionali e l'influenza con membri del corpo docente a seconda della loro expertise, autorevolezza o del ruolo ricoperto.

Diversi studi hanno mostrato che la *instructional leadership* ha un impatto sugli apprendimenti maggiore rispetto a quello della *transformational leadership*. In ogni caso, si sottolinea che nonostante si possono individuare alcune strategie che accomunano i capi d'istituto 'bravi'<sup>168</sup> non c'è un unico modello di successo, ma ciò che conta è "their ability to respond to their context and to recognise, acknowledge, understand and attend to the needs and motivations of others" (Day e Sammons, 2013, p.29).

Per quanto riguarda più strettamente l'ambito della valutazione della scuola, la *leadership* esercitata dai dirigenti scolastici, dai docenti con queste competenze e dal *team* di miglioramento - laddove esiste -, può permettere di creare un atteggiamento positivo nei confronti delle visite di valutazione esterna, diminuire l'ansia e impostare un clima più disteso (MacBeath, 2006). Questo avviene *in primis* mediante una comunicazione efficace delle informazioni e il chiarimento dello scopo principale della valutazione.

Chapman e Sammons (2013), nella loro rassegna sul tema dell'autovalutazione e del miglioramento, riportano che nella letteratura viene in genere attribuito ai *leader* della scuola

\_

<sup>&</sup>lt;sup>168</sup> Le pratiche che caratterizzano i *successful leaders* solitamente sono basate sugli elementi appartenenti all'approccio della leadership sia didattica che trasformativa. Infatti, nella letteratura sono stati proposti diversi modelli integrati (si veda, ad esempio, Paletta, 2015).

(in primo luogo, ai capi d'istituto) la funzione di motivare la comunità scolastica ad impegnarsi nello sviluppo della qualità dell'operato della scuola gestendo in modo efficace le aspettative e le percezioni del personale e stabilendo forti relazioni professionali. Inoltre, la letteratura del settore sostiene che la distribuzione della *leadership* permette di sviluppare il senso di *ownership* e di portare a un maggior coinvolgimento dei partecipanti nei processi di autovalutazione (Vanhoof e Van Petegem, 2011; Chapman e Sammons, 2013).

Nelson ed Ehren (2014), riassumendo i contributi sulle ispezioni e il rapporto di queste ultime con l'autovalutazione, ribadiscono il ruolo del dirigente e degli insegnanti con competenze di *leadership* nell'utilizzo dei risultati della valutazione esterna nello sviluppo della scuola, nonché nel rendere l'autovalutazione un processo collaborativo, 'non minaccioso' e seguito dalle azioni di miglioramento. Nello studio in cui l'OFSTED ha valutato le proprie attività, è stato sottolineato che una *leadership* efficace, vale a dire quella che ancora prima della realizzazione delle visite ispettive si focalizza su insegnamento, apprendimento e valutazione, invece che su politiche, schemi e procedure, è quella più in grado di attivare strategie efficaci per l'implementazione degli interventi di miglioramento secondo i risultati delle ispezioni (Matthews e Sammons, 2004). Anche MacBeath (2006) afferma che la *leadership* del dirigente e del *team* di miglioramento "hold the key to effective and meaningful change" (p.14) che avviene (o meno) in seguito alle visite di valutazione esterna.

In alcuni studi sulla valutazione delle scuole, si enfatizza la rilevanza della capacità innovativa delle scuole in quanto "schools with a high innovation capacity are expected to be more capable of successful change" (Ehren e Visscher, 2008, p.211). I quattro elementi principali che permettono di distinguere le scuole in base alla loro capacità di innovazione, secondo Geijsel, Van Den Berg e Sleegers (1996), sono: il contesto della scuola (politico ed economico), la collaborazione tra i docenti, la *transformational leadership* e il funzionamento della scuola come organizzazione che apprende. Si può notare che questo costrutto ne comprende alcuni già descritti precedentemente.

Nel modello teorico sviluppato da Ehren e Visscher (2006) è stato proposto che gli ispettori dovrebbero considerare la capacità innovativa della scuola nella formulazione del *feedback* da fornire in seguito alla visita: adottare un approccio direttivo (fornendo istruzioni chiare per le azioni di miglioramento) nelle scuole con meno capacità innovative e un

approccio più riservato in quelle più capaci di innovare (limitandosi a indicare i punti di forza e di debolezza). Tuttavia, successivamente, una ricerca condotta dagli stessi autori (2008) ha mostrato che né la capacità innovativa, né l'ambiente circostante ricco di soggetti che possono sostenere il miglioramento della scuola sembrano avere a che fare con gli interventi di miglioramento avviati dopo le visite ispettive. Dai risultati della ricerca di Schildkamp e Visscher (2009) è emerso, invece, che l'*innovation capacity* è uno dei fattori che giocano un ruolo nell'utilizzo dei risultati di autovalutazione a fini di miglioramento della scuola 169.

Devos (1998), con lo scopo di indagare come i membri del personale scolastico interpretano la situazione della scuola durante l'autovalutazione e per poter spiegare i loro processi interpretativi, ha analizzato anche il contesto organizzativo delle scuole coinvolte. Una particolare attenzione è stata prestata alle variabili che influenzano la capacità di *policy-making* <sup>170</sup> delle scuole: stile di *leadership* del dirigente scolastico, collaborazione tra gli insegnanti, decentralizzazione dei processi decisionali e presenza di chiari obiettivi della scuola. Secondo la letteratura consultata, Devos ha ritenuto di poter individuare tre tipi di scuole, in cui le caratteristiche organizzative sono fortemente legate alla capacità di *policy-making*: scuola burocratica, scuola focalizzata sugli studenti (*student-centered*) e scuola focalizzata sul curricolo (*curriculum-centered*). Tuttavia, in base agli studi di caso condotti, il ricercatore ha concluso che anche le scuole più 'capaci' di *policy-making* hanno bisogno di un sostegno esterno per raccogliere, analizzare e interpretare in modo critico le informazioni sulla scuola e per implementare i cambiamenti.

.

<sup>&</sup>lt;sup>169</sup> Le variabili con le quali è stato operativizzato il costrutto della capacità innovativa della scuola includevano "[t]he decision to participate was made by the team; Team cohesion; The principal encourages professional development; Teachers exchange information on their functioning; The school experiments with how to improve; The school monitors the quality of education" (Schildkamp e Visscher, 2009, p.152).

<sup>&</sup>lt;sup>170</sup> Scheerens, Glas e Thomas (2003) hanno fatto riferimento a due termini simili: *policy-making potential* e *self-renewing capacity*. Le caratteristiche che contribuiscono a tali capacità sarebbero le seguenti:

<sup>&</sup>quot;• leadership (also in sense of entrepreneurship);

collegiality;

<sup>•</sup> capacity for self-evaluation and learning <...>;

<sup>•</sup> overt school marketing activities;

<sup>•</sup> strong parental involvement;

<sup>•</sup> boundary-spanning positions;

<sup>•</sup> support of external change agents" (p.324).

#### 5.3 Autovalutazione

Vanhoof e i suoi colleghi Van Petegem, Verhoeven e Buvens (2009) hanno ipotizzato che le differenze delle scuole concernenti la loro capacità di policy-making possono spiegare le differenze nella qualità dell'autovalutazione di queste scuole. Il costrutto policy-making capacities è stato creato riunificando otto aspetti individuati negli studi sull'efficacia delle scuole (aspetti che peraltro si sovrappongono ai costrutti già presentati nel paragrafo precedente): "effective communication, personal and professional support, shared leadership, shared vision, responsive capacity, reflective capacity, integral and integrated policy, innovative capacity" (p.670). Gli autori hanno applicato questi aspetti all'autovalutazione (ovvero hanno indagato quanto essi caratterizzano l'autovalutazione delle scuole) e hanno concluso che da essi effettivamente potrebbe dipendere la qualità dei processi, dei risultati e del feedback di autovalutazione. Il fattore particolarmente importante (statisticamente significativo per tutte e tre le dimensioni della qualità di autovalutazione) è quello relativo alla *leadership* condivisa, vale a dire la partecipazione appropriata<sup>171</sup> degli insegnanti nei processi decisionali durante l'autovalutazione. Anche altri aspetti della capacità di policymaking hanno il potere predittivo rispetto a uno o due indicatori di qualità. In termini più operativi e semplici,

"the quality of self-evaluations is higher when teaching staff are better informed about the objectives of the self-evaluation, when the staff expertise the school has at its disposal is used effectively, when more effort is made to obtain input from the local community, when there is a culture of systematic reflection, when work groups in the school work together in a complementary manner and when the school experiments more with innovative strategies" (pp.683-684).

Molti degli aspetti sopra indicati sono rintracciabili in diversi contributi sul tema dell'autovalutazione delle scuole efficace presentati in seguito. Lo studio di Vanhoof et al. (2009) è utile per illustrare la profonda interconnessione tra il contesto organizzativo delle scuole e le modalità con cui viene svolta l'autovalutazione.

-

<sup>&</sup>lt;sup>171</sup> Con la partecipazione appropriata si intende il suo bilanciamento in una maniera equilibrata, tenendo conto dell'*expertise* dei docenti, altrimenti troppa partecipazione influenza negativamente i risultati dell'autovalutazione.

### 5.3.1 Impostazione e progettazione

Il primo aspetto piuttosto ricorrente nella letteratura è la comunicazione, in quanto lo scopo, gli obiettivi, il procedimento, i compiti, i criteri di giudizio e l'uso dei risultati dell'attività autovalutativa devono essere chiari per tutti gli stakeholders (MacBeath, 1996, 1999; Davies e Rudd, 2001; Scheerens, 2004; Simons, 2002; Scheerens, Glas e Thomas, 2003; Vanhoof e Van Petegem, 2011). A tal fine devono essere adottate strategie di comunicazione efficaci. Spiegare ai partecipanti i vari aspetti concernenti questa attività in una maniera esplicita e comprensibile aiuta a evitare possibili ambiguità e timori e a creare l'accettazione dell'autovalutazione. Ad esempio, Scheerens (2002) spiega che nei casi in cui l'autovalutazione delle scuole è avviata dall'esterno come conseguenza o 'prodotto secondario' (spin-off) della realizzazione della valutazione esterna<sup>172</sup>, è importante che le scuole e gli insegnanti abbiano informazioni sufficienti e fornite in una maniera comprensibile. Anche quando l'iniziativa dell'autovalutazione proviene 'dal basso' è necessario che questa attività venga introdotta a tutti i portatori di interessi in modo chiaro ed esplicito per vincere eventuali resistenze e paure, in particolare da parte degli insegnanti, e per prevenire le possibili distorsioni. Uno degli aspetti su cui è particolarmente necessaria chiarezza è il grado di confidenzialità nell'uso dei dati (MacBeath, 1996; Scheerens, 2004).

La comunicazione serve anche perché il personale della scuola acquisisca la coscienza del valore e dell'utilità dell'autovalutazione, in quanto questa coscienza è ritenuta una precondizione per un'autovalutazione riuscita (Schildkamp, 2007). Infatti, si sostiene che è importante che l'attività sia appoggiata da parte di tutto il personale della scuola, o, in altre parole, tutti ne devono essere convinti (MacBeath, 1996; Simons, 2002). Ancor di più, diversi autori sottolineano la necessità di un accordo da parte di tutti i membri della scuola circa vari aspetti del percorso valutativo, soprattutto il suo scopo e gli obiettivi (MacBeath, 1999; Kyriakides e Campbell 2004; Vanhoof e Van Petegem, 2011), nonché le relative priorità, i criteri (indicatori) e le conseguenze (MacBeath, 1996).

-

<sup>&</sup>lt;sup>172</sup> L'autore dice che in Europa questa è una pratica comune, in quanto conseguenza del fenomeno "external evaluation with an increasing degree of school participation" (p.62).

Un costrutto collegato è quello dell'approccio partecipativo. Alcuni autori sostengono che non è sufficiente informare e convincere la comunità scolastica, ma bisogna coinvolgere le sue diverse componenti nelle varie fasi processo di autovalutazione, compresa quella dell'ideazione (MacBeath, 1996; MacBeath et al., 1999; Allulli, 2000; Davies e Rudd, 2001; Simons, 2002; Schratz et al., 2003; SICI 2003; Kyriakides e Campbell, 2004; Vanhoof & Van Petegem 2011). Ad esempio, dal progetto Evaluating quality in school education (MacBeath et al., 1999) è emerso che questa è una condizione necessaria, anche se non sufficiente, perché ci sia un alto livello di soddisfazione rispetto al percorso autovalutativo e un impatto in termini di miglioramento. Kyriakides e Campbell (2004) spiegano che la partecipazione degli stakeholders permette loro di capire meglio lo scopo dell'attività. MacBeath (1996) afferma che ciò favorisce lo stabilirsi dei rapporti tra i vari gruppi dei portatori di interessi. Davies e Rudd (2001) incoraggiano la partecipazione di più membri possibile della comunità scolastica al fine di "develop a sense of ownership and to enable these processes to become embedded in the culture of the school" (p.60).

Altri studiosi si limitano ad insistere sulla necessità di un ampio coinvolgimento del personale della scuola (Friedman e Golan-Cook, 2002; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Secondo Friedman e Golan-Cook (2002) questo dovrebbe portare allo sviluppo della cultura di valutazione all'interno della scuola.

Il percorso valutativo va progettato con un approccio sistematico, vale a dire che le attività e le riflessioni devono essere avviate all'interno di un quadro di riferimento (*framework*) affinché siano produttive e portino ad azioni di miglioramento (MacBeath, 1996; SICI 2003; Vanhoof, De Maeyer e Van Petegem, 2011; Vanhoof e Van Petegem, 2012; Chapman e Sammons 2013). La strutturazione del percorso deve comprendere la definizione degli obiettivi, delle procedure, dei ruoli<sup>173</sup>, delle modalità di lavoro, della fase operativa (raccolta dati), dei criteri, dei risultati attesi e delle conseguenze (Allulli 2000; SICI, 2003; Vanhoof e Van Petegem, 2012; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Inoltre, secondo uno studio di Demetriou e Kyriakides (2012), le scuole che hanno creato dei meccanismi (procedure e strumenti) di autovalutazione e che hanno sviluppato le loro strategie di miglioramento seguendo un quadro di riferimento basato sulle ricerche, sia teoriche che

<sup>&</sup>lt;sup>173</sup> A proposito dei ruoli, alcuni autori suggeriscono che ci sia una separazione dei ruoli di chi gestisce il processo di valutazione e di chi gestisce la scuola (Allulli, 2000; Vanhoof e Van Petegem, 2012; Castoldi, 2013).

empiriche (*theory-driven* ed *evidence-based*), sui fattori che determinano l'efficacia delle scuole in termini di risultati scolastici degli studenti (*school effectiveness research*), hanno raggiunto esiti superiori nel miglioramento degli apprendimenti. In alcuni contributi si propone di includere anche la fase di meta-valutazione, vale a dire un sistema di *follow-up*, in cui riflettere sul processo valutativo stesso (Davies e Rudd, 2001; Scheerens, 2004; MacBeath, 2010; Vanhoof e Van Petegem, 2012; Castoldi, 2013).

Due aspetti in cui si riflette la presenza dell'approccio sistematico all'autovalutazione è la funzionalità e la realizzabilità del percorso. Quest'ultimo è funzionale quando è orientato allo scopo per il quale è avviato e pensato nella prospettiva di azione (MacBeath et al., 1999; SICI, 2003; Vanhoof, De Maeyer e Van Petegem, 2011). Inoltre, il costrutto della funzionalità comprende anche la rilevanza per la scuola degli aspetti su cui autovalutarsi: alcuni ricercatori sostengono che i temi o ambiti rispetto ai quali condurre questa attività devono essere scelti o almeno percepiti come rilevanti dalla scuola e coincidenti con i suoi bisogni (MacBeath, 1996; MacBeath et al., 1999; Simons, 2002; SICI, 2003; Vanhoof e Van Petegem, 2007; Schildkamp et al., 2012). Ad esempio, il progetto Evaluating quality in school education (MacBeath et al., 1999) prevedeva che nella fase iniziale le scuole si analizzassero utilizzando lo strumento chiamato 'profilo di autovalutazione', in base al quale, nella fase successiva, definissero le aree prioritari su cui agire, approfondendole ulteriormente mediante l'autovalutazione più focalizzata oppure avviando direttamente interventi di miglioramento. Nel progetto Effective School Self-Evaluation (SICI, 2003), la strategia e la policy per l'autovalutazione e il miglioramento stabilite nelle scuole erano considerate molto buone se c'era un bilanciamento tra l'esaminare regolarmente tutte le aree chiave e il focalizzarsi ogni anno solo su alcuni aspetti specifici, individuati a seconda dei bisogni della scuola.

L'individuazione dei temi di priorità su cui concentrare attività valutative ha a che fare anche con la realizzabilità, altrimenti si rischia di compromettere la qualità dei risultati del percorso:

"Large-scale, comprehensive reviews may be useful to provide 'state of the art' accounts. However their very comprehensiveness can lead to superficiality, militate against direct feedback into decision making, take over from the essential work of teaching and learning for a period and leave all involved 'heaving a sigh of relief' until the next comprehensive review comes round" (Simons, 2002, pp.29-30).

Anche i ricercatori del progetto pilota europeo (MacBeath *et al.*, 1999) sono convinti che per la natura stessa della scuola, caratterizzata da diversi processi in atto in parte interconnessi in una maniera dinamica, è molto problematico, se non impossibile, valutare questi processi tutti in contemporanea. Di conseguenza, bisogna delimitare le priorità strategiche su cui focalizzare l'attenzione (Vanhoof e Van Petegem 2012; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Simons (2002) ed Elmore (2005) sottolineano, inoltre, che gli aspetti valutati devono essere di competenza della scuola.

Dunque, nell'impostare il processo di autovalutazione, la questione delle risorse deve essere trattata con attenzione: da un lato si deve tenere conto delle risorse disponibili nella scuola, e dall'altro bisogna dedicare risorse sufficienti per svolgere in modo adeguato le attività di valutazione.

Innanzitutto, nella previsione delle attività si devono rispettare sia i tempi e le priorità della scuola in generale, sia gli impegni delle persone maggiormente coinvolte (MacBeath, 1996). Tuttavia, bisogna riservare del tempo sufficiente <sup>174</sup> per la pianificazione, lo svolgimento e l'utilizzo dei risultati delle attività di valutazione (MacBeath, 1996; Davies e Rudd, 2001; Schildkamp *et al.*, 2012; Vanhoof e Van Petegem, 2012).

Il processo valutativo andrebbe incorporato nel funzionamento ordinario della scuola (MacBeath, 1996; Allulli, 2000; Vanhoof e Van Petegem, 2011), e reso continuo: "For the process to be valued and to feed into school development, it needs to be on-going, built into the structure and functioning of the whole school" (Simons, 2002, p.26). D'altro canto, l'autovalutazione una volta radicata, innesca una ciclicità:

"Quando l'autovalutazione prende piede in un istituto, la raccolta e l'interpretazione sistematica di informazioni diventano una *routine* e sono alla base della pianificazione del suo sviluppo" (Schratz *et al.*, 2003, p.145).

Allulli (2000), parlando dell'integrazione della valutazione nelle attività permanenti della scuola, propone di istituzionalizzare la pratica predisponendo appositamente anche un'organizzazione e le risorse necessarie (quali, ad esempio, banche dati e un gruppo stabile incaricato alla valutazione).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>174</sup> Visto come tale prima di tutto dalle persone incaricate del compito (MacBeath, 1996).

Inoltre, nella progettazione non bisogna trascurare le risorse materiali ed economiche da dedicare all'attività, conformemente alla disponibilità del budget scolastico (Davies e Rudd, 2001; Simons, 2002; Schildkamp *et al.*, 2012; Vanhoof e Van Petegem, 2012).

Infine, è necessario che la scuola disponga del personale con le competenze adeguate per il compito (Simons, 2002; Vanhoof, De Maeyer e Van Petegem, 2011; Schildkamp *et al.*, 2012; Vanhoof e Van Petegem, 2012; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Quando mancano queste competenze, si deve ricorrere al supporto esterno.

Diversi studiosi sostengono che le scuole hanno bisogno di un supporto esterno in varie fasi della valutazione esterna (MacBeath, 1996; Davies e Rudd, 2001; Simons, 2002; Scheerens, Glas e Thomas 2003; Blok, Sleegers e Karsten 2008; McNamara e O'Hara 2008; Vanhoof e Van Petegem, 2011; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

Scheerens (2002) distingue due tipi di supporto necessario all'autovalutazione delle scuole, quello tecnico e quello gestionale (*management support*). Il primo serve soprattutto nei casi in cui l'autovalutazione scaturisce da iniziative di valutazione esterna e le scuole hanno bisogno di una guida nell'interpretazione dei dati forniti dall'esterno. Il sostegno gestionale è finalizzato a creare e mantenere condizioni organizzative per condurre l'autovalutazione. L'autore aggiunge che le scuole possono aver bisogno di sostegno anche nel disegno delle azioni correttive nelle aree del funzionamento della scuola che risultano 'deboli'.

È in ogni caso fondamentale che venga fornito un sostegno di qualità perché abbia un impatto positivo sulla qualità dell'autovalutazione. Per esempio, come già accennato nel paragrafo 3.2, dal progetto *Effective School Self-Evaluation* (ESSE) (SICI, 2003) è emersa l'importanza del sostegno esterno all'autovalutazione da parte delle strutture centrali o regionali, purché sia forte e adeguato. Successivamente, lo studio di Vanhoof, De Maeyer e Van Petegem (2011) ha mostrato che le scuole che avevano ricevuto il sostegno esterno di qualità inferiore hanno realizzato l'autovalutazione di qualità più scarsa rispetto alle scuole che non avevano goduto di nessun supporto.

Sono state formulate varie proposte riguardo alla forma in cui tale sostegno può o deve essere fornito: materiali guida (inclusi vari modelli), seminari di formazione o accompagnamento in presenza. Variano anche i soggetti: amico critico, reti di scuole, enti di

vario tipo. Nell'ambito del progetto ESSE (SICI, 2003), venivano considerati come elementi di supporto:

- ampio set di dati statistici sui diversi aspetti rilevanti che permettono un'analisi comparativa e *benchmarking* rispetto alle altre scuole;
- quadro di riferimento coerente, contenente standard di qualità e indicatori, inclusi quelli utilizzati nelle ispezioni e condivisi con le scuole come supporto all'autovalutazione;
- programma di formazione progettato con cura riguardante i metodi di autovalutazione, inserito in una strategia locale, regionale o nazionale chiara e corrispondente ai bisogni identificati nelle scuole;
- sistema di ispezioni esterne indipendenti rigorose e regolari, effettuate da parte degli enti regionali o nazionali;
- quadro legislativo nazionale o locale che attribuisca alle scuole il dovere e a responsabilità di valutare il proprio operato, pianificare conseguentemente interventi di miglioramento e fornire alle parti interessate i rapporti in materia.

Secondo la Fondazione Giovanni Agnelli (2014), le condizioni esterne che determinano l'efficacia dei processi interni di valutazione sono legate all'architettura del sistema scolastico e all'ambiente locale in cui opera la scuola. In particolare, i fattori che favoriscono il successo sarebbero i seguenti: la consuetudine di lavorare in rete da parte delle scuole, la legittimazione di pratiche di autovalutazione (ad es., attraverso l'erogazione di appositi sostegni finanziari) da parte degli uffici scolastici regionali o delle agenzie di valutazione esterna, la presenza a livello nazionale di linee guida con un quadro di riferimento concettuale e metodologico comune a tutte le scuole, la disponibilità nel territorio di risorse per la formazione e la consulenza sulla valutazione (università o centri di studi) e la disponibilità dei dati chiari e di qualità provenienti dalle eventuali valutazioni esterne (ad es., risultati delle prove standardizzate). Si sottolinea, in particolare, la necessità di una presenza di 'amici critici', secondo la metodologia *peer review*.

Uno dei contributi più utili che l'amico critico può apportare è il confronto con altre realtà e altri approcci. Allo stesso modo egli deve essere capace di cogliere il 'carattere' della scuola; dunque la sua esperienza di lavoro con le scuole è fondamentale. Egli può provenire direttamente da un'altra scuola oppure lavorare come consulente, ad esempio, nell'autorità

scolastica regionale o locale. Nel progetto pilota europeo già citato più volte, *Quality Evaluation in School Education*, la presenza dell'amico critico è risultato uno degli aspetti più apprezzati dai partecipanti (Schratz *et al.*, 2003). Egli svolgeva i compiti quali chiarimento del senso e delle finalità delle attività da svolgere, predisposizione dell'atmosfera e del clima relazionale, aiuto negli eventuali momenti di difficoltà durante le discussioni interne e consulenza riguardo alla selezione e l'uso degli strumenti, alla raccolta dei dati e alla loro interpretazione. Gli autori hanno sottolineato in modo particolare la sua funzione di supporto nell'individuare le priorità reali della scuola e di quanti operano in essa<sup>175</sup>.

#### 5.3.2 Realizzazione

Nella fase della realizzazione, l'approccio sistematico nell'impostare il processo autovalutativo dovrebbe riflettersi nella rigorosità delle procedure di raccolta, analisi e interpretazione dei dati e nell'adeguatezza degli strumenti utilizzati (MacBeath, 1996; Allulli, 2000; Schratz *et al.*, 2003; SICI, 2003; Vanhoof, De Maeyer e Van Petegem, 2011; Vanhoof e Van Petegem, 2012). Solo rispettando queste condizione è possibile ottenere dati validi e utilizzabili.

Le diverse tecniche e modalità di raccolta delle informazioni sulla scuola devono essere integrate in uno schema unitario (Allulli, 2000). MacBeath (1996), tra i principi chiave

<sup>175</sup> È utile riportare i criteri che determinano il grado di efficacia dell''amicizia critica', ricavati dalle esperienze del progetto:

<sup>• &</sup>quot;Più si definisce in modo chiaro il rapporto tra i referenti dell'Istituto e l'amico critico, più sarà facilitata la collaborazione a lungo termine.

<sup>•</sup> Se l'amico critico agisce più da sostegno all'azione che da pilota dell'azione, l'Istituto avrà maggiori opportunità di determinare il proprio sviluppo.

<sup>•</sup> Anche se gli istituti hanno apprezzato l'abilità dell'amico critico, in alcuni settori questo si è rivelato essere più un generalista che uno specialista. Tuttavia, ci sono stati casi in cui, su richiesta degli istituto, l'amico critico ha accettato di rafforzare le sue competenze specialistiche.

Non è di secondaria importanza la questione dei soggetti con cui interagisce l'amico critico. Se egli
lavora anche con i genitori e gli alunni (e non solo con la dirigenza scolastica oppure con il gruppo dei
referenti a guida del progetto di sviluppo), queste componenti saranno probabilmente disposte a una
maggiore partecipazione nelle attività autovalutative.

<sup>•</sup> Il rapporto di amicizia critica sarà meno efficace se l'amico critico non si investe abbastanza all'interno del lavoro dell'istituto oppure se non è disponibile nei momenti in cui l'istituto richiede il suo aiuto.

<sup>•</sup> Il rapporto di amicizia critica sembra essere meno efficace nei casi in cui sia in atto una collaborazione intensa con l'istituto da parte di un ispettore. Pertanto, è essenziale che l'amico critico instauri relazioni sane, e non conflittuali, con l'ispettorato.

<sup>•</sup> Se all'interno dell'istituto vige una cultura positiva di critica, l'amico critico ha una maggiore opportunità di risultare incisivo nel suo operato. Però, anche in queste circostanze, occorre essere sensibili e fare attenzione che la critica non conduca all'offesa" (Schratz et al., 2003, pp.247-248).

per un *framework* dell'autovalutazione, propone che i metodi di raccolta dati includano approcci già utilizzati da parte della scuola. Lo studioso ricorda che "'ownership' of the criteria and of the process is crucial if lasting and sustainable improvement is to occur as a result of such self-evaluation."

Gli indicatori devono essere accuratamente scelti in base alla loro disponibilità, alla coerenza con il modello di analisi e rilevanza per quanto riguarda gli obiettivi dell'attività della scuola e al grado di profondità di analisi che permettono di fare sugli aspetti sotto esame (MacBeath *et al.*, 1999; Allulli, 2000; SICI, 2003). Inoltre, essi devono essere costruiti bene dal punto di vista tecnico. Dove è possibile, devono essere confrontati con i dati delle altre scuole, tenendo conto della diversità di contesto. Vanno incluse in modo sistematico le opinioni e le percezioni degli *stakeholders* nel valutare il funzionamento della scuola e nell'individuare le priorità di miglioramento. Infine, bisogna tenere conto dell'economia totale dei dati analizzati per evitare una confusione.

Adeguatezza degli strumenti vuol dire che essi devono essere sia di tipo quantitativo che qualitativo, essere appropriati per il compito, *user-friendly* ed economici (MacBeath, 1996; Meuret e Morlaix, 2003; Schratz *et al.*, 2003; SICI, 2003; Vanhoof e Van Petegem, 2012). Il linguaggio adottato deve essere comprensibile per i soggetti coinvolti nell'utilizzo dello strumento.

#### 5.3.3 Risultati

In tutti i sistemi educativi lo scopo ultimo della promozione delle pratiche autovalutative al livello della scuola è quello del miglioramento. Tuttavia, nonostante sia intuitivo il suo significato generico, non esiste un'unica definizione comune del 'miglioramento' in questo specifico contesto, anzi, si tratta di una nozione piuttosto dibattuta (MacBeath, 2010). Mentre da un lato lo si fa coincidere con alcuni esiti specifici, dall'altro è identificato con i processi di apprendimento individuali, professionali e sistemici. Nella sua interpretazione più stretta, si considera il miglioramento del rendimento scolastico degli studenti.

Kyriakides e Campbell (2004), sintetizzando la ricerca sul tema dell'autovalutazione, parlano del duplice obiettivo attribuito a questa pratica: migliorare la qualità dell'organizzazione (e quindi vari aspetti relazionali, decisionali e gestionali) e migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Alcuni autori richiamano attenzione sulla funzione informativa (Nevo, 2001) ed educativa (Simons, 2002) dell'autovalutazione: fornire gli strumenti e facilitare l'autoconoscenza ai singoli e ai gruppi per migliorare i processi decisionali e l'operato della scuola in generale.

MacBeath (1996) sottolinea che l'autovalutazione deve risultare in un piano di azione concreto. Quest'ultimo deve essere appoggiato dalla maggior parte degli *stakeholders*, deve essere realizzabile, monitorato ed eventualmente riprogrammato; inoltre, i criteri su cui verrà giudicato devono essere concordati in anticipo. La percezione del valore del processo autovalutativo da parte della scuola è strettamente legata al fatto se esso è seguito dall'azione o meno (MacBeath *et al.*, 1999).

Al fine di capire quali possono essere i criteri che permettono di giudicare l'efficacia di un processo autovalutativo può valere la pena di vedere come essa è stata misurata negli studi condotti in questo campo.

La misura della qualità dell'autovalutazione nello studio di Vanhoof, De Maeyer e Van Petegem (2011) era basata su tre indicatori: compimento delle aspettative della scuola, traduzione nelle azioni appropriate (più specificamente, interventi specifici, misurabili, accettabili, realistici e implementati in un certo periodo di tempo) e risultati (cambiamenti) concreti (ad es., capacità di suscitare discussioni sul che cosa costituisce una buona educazione, di rafforzare il coinvolgimento del personale nel governo della scuola o di aumentare la motivazione a provvedere all'istruzione di qualità).

Invece per misurare il successo<sup>176</sup> del progetto *Quality Evaluation in School Education* (MacBeath *et al.*, 1999) sono stati utilizzati i seguenti criteri: la partecipazione (coinvolgimento) degli *stakeholders*, la loro soddisfazione (soprattutto quella dei docenti), il potenziamento dell'efficacia della scuola e della sua capacità di migliorare <sup>177</sup> e

<sup>&</sup>lt;sup>176</sup> Gli autori precisano che si tratta del successo immediato in quanto nel lungo periodo la partecipazione al progetto comunque poteva rivelarsi utile anche laddove il processo di valutazione non aveva avuto il successo immediato.

<sup>&</sup>lt;sup>177</sup> L'impatto del percorso sull'impegno del personale scolastico, insieme all'impatto sull'impegno degli studenti, è decisivo per il potenziamento della capacità della scuola di migliorare (*ibidem*).

l'accrescimento dell'impegno degli studenti nel processo di apprendimento (quest'ultimo considerato il fattore predittore dei loro risultati scolastici). Gli autori spiegano che la soddisfazione degli stakeholders è considerata la condizione chiave perché essi si impegnino nel percorso. Di conseguenza una forte partecipazione dovrebbe portare a un'autovalutazione più accurata e a un maggior impegno nell'agire in base a quello che emerge da essa, nonché al miglioramento del clima della scuola. Tutti questi fattori contribuiscono direttamente al miglioramento dell'istituto.

Dal punto di vista dalle scuole stesse, secondo lo studio di Davies e Rudd (2001), gli aspetti che esse hanno apprezzato in riferimento all'esperienza dell'autovalutazione sono i seguenti: cambiamento della cultura <sup>178</sup> che aiuta a formalizzare ed estendere i processi valutativi già presenti nella scuola, sviluppo professionale dei docenti sulla base delle debolezze identificate, organizzazione e/o gestione del cambiamento nella scuola (riguarda specialmente i neodirigenti), *ownership* dei processi di autovalutazione (ovvero la possibilità di focalizzarsi sulle aree problematiche ritenute importanti dalla scuola stessa che favorisce il coinvolgimento attivo nelle attività valutative), supporto dell'amico critico, coinvolgimento dei genitori, alunni e autorità amministrative che aiuta ad impostare il piano di miglioramento e, infine, acquisizione degli strumenti (disegnati dall'esterno) per le attività di autovalutazione.

Un altro studio che ha messo in rilievo i risultati dell'autovalutazione che la comunità scolastica ritiene più preziosi è quello di Vanhoof e Van Petegem (2012). I 'testimoni privilegiati' provenienti dal mondo della scuola che lo studio ha utilizzato come fonte, hanno citato: incoraggiamento delle discussioni interne sull'istruzione buona, aumento della motivazione nel provvedere a quest'ultima, promozione dell'atteggiamento riflessivo e critico, riconoscimento degli aspetti sia negativi che positivi del funzionamento della scuola, maggiore partecipazione del personale nella *policy* della scuola, chiarimento delle responsabilità, maggiore coesione, collaborazione e *shared goal-orientation* nella scuola.

-

<sup>&</sup>lt;sup>178</sup> Gli aspetti della vita scolastica in cui si riflette tale cambiamento sono i seguenti: "improvements in data analysis and interpretation, teachers' professional development, further opportunities for the evaluation of teaching and learning styles, opportunities to review and update school policies, opportunities for consideration of management issues, increasing involvement of pupils, parents, governors and non-teaching staff" (Davies e Rudd, 2001, p.40).

Come si può notare, molti degli aspetti dell'autovalutazione ritenuti importanti tendono a ripetersi nei diversi contributi. Ciò che cambia è la prospettiva, il modo di classificarli e l'accento che si vuole porre.

### 5.4 Valutazione esterna

Come premessa al presente paragrafo sulle condizioni di efficacia della valutazione esterna, vale la pena di citare lo studio di Ehren e Visscher (2008) che ha mostrato che non sono delle singole caratteristiche del processo di ispezione a garantire che la scuola migliori, ma l'insieme di alcune particolari caratteristiche<sup>179</sup>. Alla stessa conclusione arriva anche Klerks (2012) dopo aver effettuato una rassegna sistematica della letteratura relativa all'impatto delle ispezioni sul miglioramento della qualità educativa delle scuole.

È interessante riportare anche la prospettiva offerta dall'ipotesi che il modello ispettivo da applicare dipende dal grado di maturazione del sistema d'istruzione (Barber, 2004; Churches e McBride, 2013; Ehren et al., 2015). La maturazione del sistema scolastico è riflettuta dalla capacità delle scuole di autovalutarsi, di migliorare da sole e dalla disponibilità dei dati di alta qualità in grado di sostenere la valutazione e il miglioramento al livello dell'istituto. Si suppone che il miglioramento di un sistema educativo maturo ha meno bisogno di essere vigorosamente spinto dall'alto e che basti solo un monitoraggio. Il compito delle autorità centrali diventa quello di provvedere alla direzione strategica e alle risorse, nonché di creare le circostanze che facilitano il "bottom-up drive for improvement" (Barber, 2004, p.29).

<sup>&</sup>lt;sup>179</sup> Secondo i ricercatori, le caratteristiche che fanno la differenza quando combinate sono: l'indicazione dei punti deboli della scuola nel *feedback* fornito, l'attribuzione del giudizio 'insoddisfacente' a questi punti e la presa degli accordi (per iscritto) tra l'ispettore e la scuola sugli aspetti da includere nel piano di miglioramento (*Ivi*).

## 5.4.1 Impostazione e progettazione

Dall'analisi di Ehren e colleghi (2015) è emerso che le ispezioni sono più efficaci nei sistemi educativi dove accanto al modello ciclico 180 vige il modello differenziato, cioè la frequenza delle visite dipende dai risultati delle scuole e altri dati (quelle potenzialmente più 'deboli' vengono ispezionate più spesso).

Uno degli aspetti essenziali del processo di valutazione esterna - rilevante in tutte le sue fasi - è la comunicazione con i portatori di interessi, soprattutto con i soggetti valutati (Penzer, 2011). Devono essere comunicati chiaramente gli scopi e gli obiettivi. Inoltre, devono essere trasparenti le procedure, il quadro di riferimento, i criteri e i risultati (Churches e McBride, 2013). Devono essere fornite le definizioni chiare della terminologia adottata. Bisogna 'demitizzare la minaccia' e invece promuovere una visione positiva della valutazione esterna in quanto portatrice di una prospettiva esterna (MacBeath, 2006).

Chapman (2001b), inoltre, ha parlato di un rapporto che duri nel tempo e che quindi comprenda una comunicazione continua tra la scuola e il team di ispezione. Leeuw, però, sottolinea che questo è possibile solo se è presente quello che lui chiama la 'reciprocità' tra i valutatori e i valutati, in quanto questo elemento produce l'intenzione di continuare il rapporto (2002). Per di più

"[t]he more an inspectorate itself is open to scrutiny and willing to live up to the standards of transparancy required from their evaluands, the more the evaluands will trust the office and subsequently act upon the recommendations, findings and evaluations of the evaluators" (*Ibidem*, p.141).

Secondo l'autore, la reciprocità implica che venga valutato lo stesso servizio ispettivo da un ente esterno e indipendente e che i portatori di interessi del processo di valutazione delle scuole vengano coinvolti nell'identificazione e sviluppo delle norme e dei criteri valutativi. L'approccio partecipativo e collaborativo è promosso anche da altri studiosi, che si

-

<sup>&</sup>lt;sup>180</sup> In questi casi le ispezioni cicliche sono costituite da visite più brevi e 'leggere' in termini del set di standard da verificare. Tuttavia, bisogna notare che nel progetto di ricerca di Ehren e suoi colleghi sono stati paragonati sei sistemi educativi con i rispettivi servizi ispettivi, di cui tre avevano sviluppato questo approccio 'combinato', mentre nei rimanenti tre venivano condotte solo ispezioni cicliche uguali per tutte le scuole. Dunque, non è stato confrontato l'effetto di un sistema ispettivo in cui fossero presenti le visite solamente nelle scuole 'a rischio'.

ispirano al principio che l'ispezione deve essere *done with schools, not to them* (Clegg e Billington, 1994; Whitby, 2010; Churches e McBride, 2013).

La valutazione esterna non dovrebbe recare particolare disturbo al funzionamento della scuola: il tempo dedicato alla preparazione alla visita non dovrebbe interrompere le normali attività, soprattutto quelle didattiche e il supporto individuale agli studenti (Gray e Gardner, 1999; MacBeath, 2006).

Il quadro di riferimento della valutazione esterna deve essere rigorosamente costruito, basandosi sulle evidenze empiriche provenienti dalle ricerche scientifiche e rispettando il contesto scolastico del Paese (Churches e McBride, 2013). Si suggerisce di prevedere di raccogliere e analizzare anche il punto di vista dei genitori e degli studenti che frequentano la scuola valutata.

Infine, spesso si insiste sul fatto che l'ente incaricato della valutazione delle scuole debba essere indipendente dal governo centrale (Barber, 2004; Baxter, 2013; Churches e McBride, 2013).

#### 5.4.2 Realizzazione

Il modo in cui il personale scolastico percepisce la qualità della valutazione esterna è in larga misura influenzato dalla percezione della competenza dei valutatori esterni. Le scuole considerano la professionalità dei valutatori esterni, sia per quanto riguarda il loro modo di comportarsi (presenza o meno del dialogo professionale (*professional dialogue*) utile e di supporto), sia il loro essere in sintonia con gli obiettivi e i valori della scuola, sia la comprensione del contesto (Ouston e Davies, 1998). La mancanza di professionalità percepita riduce la validità dell'ispezione agli occhi della scuola e il grado in cui i suoi risultati successivamente influiscono sulle pratiche. Questa tendenza è emersa soprattutto nelle scuole la cui *performance* era sopra o sotto la media (in termini di risultati degli studenti ottenuti negli esami nazionali e specialmente se si distinguevano nel contesto locale). Inoltre, nello stesso studio si è visto che era rilevante anche un buon rapporto stabilito tra la scuola e gli ispettori (in particolare, il coordinatore del team di valutazione esterna).

Anche in altri contributi è stata sottolineata l'importanza degli aspetti quali la competenza dei valutatori esterni (Chapman, 2001a; Matthews e Sammons, 2004; MacBeath, 2006; Courtney, 2012; Churches e McBride, 2013), la loro sensibilità e l'intuito (MacBeath, 2006; Courtney, 2012), il rapporto che si crea con i valutati (Brimblecombe e Ormstone, 1995; Ouston, Fidler ed Earley, 1997; Gray e Gardner, 1999; Chapman, 2001a; Nevo, 1998; Leeuw, 2002; Courtney, 2012), il dialogo (Nevo, 1998; Leeuw, 2002; McCrone *et al.*, 2007, 2009; OFSTED, 2015).

Aspetti relazionali positivi sono rilevanti in quanto riducono l'eventuale stress vissuto da insegnanti e capi d'istituto, destano o incrementano la fiducia e incoraggiano maggiore apertura, sincerità nel presentarsi e disponibilità nell'ascoltare successivamente i suggerimenti di miglioramento. L'atteggiamento negativo degli ispettori e il conseguente modo di condurre la valutazione, invece, influiscono sull'ansia sperimentata (Ouston, Fidler ed Earley, 1997; Gray e Gardner, 1999).

Uno dei rischi da parte dei valutatori è quello di essere troppo attaccati alle proprie precedenti esperienze e conoscenze e non essere abbastanza aperti a riconoscere il valore delle innovazioni implementate nella scuola valutata e di conseguenza bloccarle (Barber, 2004). Dall'altra parte, non devono esitare a esprimere il giudizio appropriato quando incontrano situazioni più critiche.

È interessante riportare i risultati di un'indagine inglese sugli ispettori riconosciuti come particolarmente bravi (*outstanding inspectors*), condotta al fine di identificare e diffondere le caratteristiche delle pratiche ispettive eccellenti:

### "Analysis

- Uses all the existing evidence to produce a highly perceptive analysis of pupils' achievement (progress and standards) and the factors that account for it.
- Selects the most appropriate techniques for gathering first-hand evidence and then adapts the approach where necessary.

#### Judgement

- Acts in the best interests of service users and understands and respects the contributions and achievements of service providers.
- Makes well-founded and constructive recommendations that the school can understand and act upon.

#### Communication

- Makes the inspection process transparent and communicates its value.
- Engages the inspection team and school staff in productive debate about the key factors in improving standards.

#### Conduct

- Brings extensive experience and knowledge about education to bear on inspection and uses inspection to refresh professional understanding.
- Maintains high-quality practice in different contexts, whatever the challenge.

#### Leadership

- Demonstrates, demands and supports coherent, high-quality practice across the stages of inspection.
- Leaves the school in a much better position to improve standards than before. (Raleigh, 2012, p.8)".

Inoltre, è emerso che le qualità personali che distinguono questi ispettori sono: "moral purpose; empathy and imagination; creativity; integrity; presence and charisma; self-confidence and self-awareness" (*Ivi*).

Per quanto riguarda l'oggetto della valutazione esterna, ad esempio, la ricerca di Ehren e suoi colleghi (2015) ha mostrato che le ispezioni più efficaci sono quelle che valutano sia le pratiche educative, sia i risultati delle scuole.

#### 5.4.3 Risultati

Come per la valutazione del miglioramento della scuola in seguito al percorso autovalutativo, anche nella letteratura sulla valutazione esterna esistono diverse concezioni relative al miglioramento suscitato dalla visita di valutazione esterna e dal *feedback* fornito da parte dei valutatori. De Wolf e Janssens (2007), nella loro rassegna sugli effetti delle ispezioni, hanno classificato le misure degli esiti trovati in letteratura in quattro categorie: soddisfazione dei docenti e dei capi d'istituto, il loro comportamento (si tratta specialmente dei cambiamenti delle strategie di insegnamento o di gestione della scuola), miglioramento

della *policy* della scuola e miglioramento dei risultati degli studenti<sup>181</sup>. Questa classificazione è stata successivamente ripresa anche da alcuni altri autori che hanno effettuato le loro rassegne sull'argomento (Klerks, 2012; Nelson ed Ehren, 2014). Tuttavia, Klerks (2012) ha escluso la categoria 'soddisfazione', mentre Nelson ed Ehren (2014) al suo posto hanno incluso l'impatto sull'autovalutazione della scuola.

Nel quadro teorico dello studio di Ehren (Ehren et al., 2015), ricavato dall'analisi delle program theories dei servizi ispettivi di sei sistemi educativi europei (Ehren et al., 2013), sono stati presi in considerazione i cambiamenti della capacità della scuola di migliorare e lo sviluppo delle condizioni interne relative all'efficacia della scuola (ad esempio, clima e cultura produttivo, educational leadership, determinate caratteristiche dell'insegnamento, ecc.). Come meccanismo intermedio che porta a questi cambiamenti, sono stati identificati il miglioramento dell'autovalutazione della scuola e la conoscenza dei risultati dell'ispezione da parte delle famiglie (che li possono utilizzare nella scelta della scuola o nell'avanzare delle richieste di miglioramento agli istituti che i loro figli frequentano). Infatti, è emerso che rendere pubblici i risultati della valutazione esterna contribuisce all'aumentare l'impatto delle visite sulle scuole. Siccome il miglioramento dell'autovalutazione risulta legato soprattutto al fattore del setting expectations (più che all'attenzione al feedback da parte delle scuole), gli autori suggeriscono che

"[t]he more clearly the inspection communicates its standards and the more normative pressure accompanies them, the more school leaders undertake and report self-evaluative and developmental activities" (*ivi*, p.394).

Un'importante conclusione a cui arrivano i ricercatori, già precedentemente avanzata da altri studiosi (Ouston, Fidler ed Earley, 1997; Ouston e Davies, 1998; Gaertner e Wurster (2009a e 2009b, citati in Gaertner, Wurster e Pant, 2014)), è l'ipotesi che l'effetto suscitato delle ispezioni si verifica ancora prima delle visite, mentre le scuole si preparano, ad esempio, conducendo l'autovalutazione e intraprendendo delle azioni di miglioramento al fine di allinearsi agli standard ispettivi. Questo effetto potrebbe essere ancora più forte nei casi in cui il sistema di valutazione delle scuole prevede misure sanzionatorie per le scuole che non

121

<sup>&</sup>lt;sup>181</sup> Gli autori hanno messo in evidenza due problemi metodologici legati agli studi da loro analizzati: mancata distinzione tra le scuole *poorly performing* e quelle *well-performing* e tra gli effetti di breve e di lungo termine. Inoltre, spesso è da mettere in discussione l'esistenza del rapporto causale presunto dai ricercatori, in quanto la metodologia di ricerca adottata non permette di verificarlo.

rispettano standard qualitativi. Dunque, si propone di pensare al miglioramento della qualità dell'istruzione in termini di un cambiamento culturale.

Tuttavia, si avvertono anche dei rischi provenienti da un sistema che impone aspettative molto alte e un'attenzione ostinata agli standard:

"The 'abstract school' is thus attended by 'abstract children' who are expected to make continuous progress to achieve their targets, who work hard and are successful, well behaved, proud to be part of the school, inclusive, respectful, polite, friendly, responsible for their actions and honest. <...> children are no longer viewed as the system's 'users', but as 'data' used to measure the effectiveness of the system" (Bates, 2013, pp.49-50).

Anche alcuni altri autori si domandano se un clima di *hyper-accountability* è di beneficio per gli studenti in termini di eventuale perdita di ricchezza delle esperienze di apprendimento (Mansell, 2011; Courtney, 2012).

Diversi autori hanno prestato molta attenzione al *feedback* fornito alla scuola da parte dei valutatori esterni, sia in forma orale, sia in forma scritta, specialmente ponendosi le domande sul 'se' e 'come' esso produce un impatto. Ci sono studi con conclusioni positive rispetto al ruolo del *feedback* nel suscitare miglioramento nella scuola (ad es., Ehren e Visscher, 2008; Dedering e Muller, 2011; Dobbelaer, Prins e van Dongen, 2013) e altri che invece hanno messo in discussione il suo impatto (ad es., Gaertner, Wurster e Pant, 2014). In ogni caso, nella letteratura si trovano diversi suggerimenti sul come dovrebbero essere comunicati i risultati e sul tipo di *feedback* che può essere più utile per stimolare cambiamenti nella scuola.

È più probabile che il *feedback* fornito alla scuola solleciti cambiamenti quando sono indicati dei punti deboli del funzionamento della scuola (Ouston, Fidler ed Earley, 1997; Ehren e Visscher, 2008) e si richiede (con accordi presi per iscritto) di sviluppare un piano di miglioramento comprensivo di questi punti (Ehren e Visscher, 2008).

Lo studio di Ouston e Davies (1998) ha mostrato che l'opinione sul *team* di valutazione esterna da parte della scuola è più critica quando il rapporto finale è percepito come troppo negativo. L'ispezione è vista positivamente quando il rapporto si ritiene essere giusto nei giudizi espressi e quando i problemi principali individuati su cui la scuola deve agire sono ritenuti importanti anche per la scuola stessa (Ouston e Davies, 1998; McCrone *et al.*, 2007;

Schildkamp e Visscher, 2010; Penzer, 2011; Courtney, 2012). La corrispondenza dei problemi individuati dagli ispettori e quelli dalla scuola stessa tende a portare all'implementazione degli interventi mirati a risolvere questi problemi. Il *feedback* di valutazione esterna che corrisponde alle intenzioni già presenti nella scuola può essere utile per convincere il personale scolastico ad impegnarsi in quegli ambiti (Ouston e Davies, 1998; Ehren e Visscher, 2008) e/o per confermare che la scuola sta procedendo bene nella strada del miglioramento (OFSTED, 2015). In questo caso, la sua utilità sta nel confermare l'affidabilità dei giudizi che la scuola si è data nell'autovalutazione agli occhi della comunità scolastica in generale; in altre parole, nel validare l'autovalutazione (MacBeath, 2006; McCrone *et al.*, 2007; Ofsted, 2015).

Nella rassegna di Penzer (2011) effettuata su regimi ispettivi in 17 Paesi, si aggiunge che il personale scolastico deve essere convinto che i risultati della valutazione esterna siano anche accurati e bilanciati, mentre Chapman (2001a) e Schildkamp e Visscher (2010) indicano che la scuola deve percepirne la qualità e la coerenza. Chapman (2001b) ha proposto che l'ispezione fosse *context-sensitive*, vale a dire che tenesse conto del grado di sviluppo della scuola valutata, delle sue capacità e degli aspetti culturali e strutturali. L'importanza di questo elemento è stata confermata, tra gli altri, da Matthews e Sammons (2004), McCrone e colleghi (2007, 2009) e Courtney (2012). Infine, si insiste anche sul fatto che il *feedback* debba essere dettagliato, chiaro, esplicito e specifico nel fornire giudizi e suggerimenti (anche pratici) al fine di suscitare l'impatto dopo la visita (Ouston e Davies, 1998; Matthews e Sammons, 2004; McCrone *et al.*, 2007, 2009; Schildkamp e Visscher, 2010; Nusche *et al.*, 2011).

Alcuni autori suggeriscono che un fattore legato all'impatto della valutazione esterna sulla scuola (anche se non sembra esserne la variabile fondamentale) è l'accettazione del *feedback* da parte della scuola stessa (Matthews e Sammons, 2004; Ehren *et al.*, 2013, 2014).

Uno dei fattori che promuove l'utilizzo del *feedback* è il *feedback* individuale fornito agli insegnanti (Schildkamp e Visscher, 2010). La percezione del *feedback* orale - fornito a fine della visita - come utile e costruttivo è legata alla soddisfazione generale rispetto al processo ispettivo (McCrone *et al.*, 2007). Si suggerisce che il momento dedicato al *feedback* orale debba essere breve e focalizzato sulle questioni chiave, senza escludere la partecipazione degli insegnanti, e che debba permettere un dialogo, altrimenti rischia di essere contro produttivo (MacBeath, 2006).

La valutazione esterna potrebbe essere utilizzata per diffondere le buone pratiche identificate nelle scuole ispezionate e in questo modo promuovere il miglioramento del sistema scolastico (Barber, 2004; Penzer, 2011; Churches e McBride, 2013). Infatti, in alcuni sistemi 182, questo tipo di informazioni raccolte viene pubblicato nei rapporti annuali e/o tematici, secondo la logica che "what helps might be the evidence about what has worked in other schools, or is found generally to work" (Penzer, 2011, pp.14-15). Questa prospettiva dovrebbe comportare l'impostazione del programma ispettivo tenendo conto del suo ruolo come strumento di ricerca. Di conseguenza, si dovrebbe prestare attenzione a questo aspetto anche nella formulazione delle spiegazioni e dei suggerimenti nei rapporti di valutazione individuali. Infine, si propone di scegliere di visitare le scuole che si distinguono per i propri risultati al fine di indagare le ragioni del loro successo, da diffondere in seguito.

Inoltre, la scuola deve disporre delle risorse (in termini di soldi, di competenze, di consulenza, di formazione se necessaria) per attivare cambiamenti richiesti (Matthews e Sammons, 2004; Schildkamp e Visscher, 2010; Penzer, 2011).

Infine, i sistemi di incoraggiamento (o di scoraggiamento), che prevedono premi e/o sanzioni e, più in generale, le misure di *accountability pressure*, contribuiscono ad aumentare l'impatto delle ispezioni sulle scuole, anche se spesso producono vari effetti indesiderati, quali, ad esempio, scoraggiamento dallo sperimentare innovazioni, restrizione del curricolo e *cheating* (de Wolf e Janssens, 2007; Altrichter e Kemethofer, 2015).

Barber (2004) ha messo in evidenza che i rapporti di valutazione pubblicati *on-line* rimangono in rete fino alla successiva visita ispettiva, anche se perdono presto l'attualità, vale a dire, non rispecchiano più la situazione della scuola dopo che essa ha implementato i cambiamenti richiesti. Questo problema è rilevante in particolare nei casi in cui le famiglie prestano attenzione a questo tipo di informazioni nella scelta della scuola, quindi da un lato esse attingono alle informazioni fuorvianti e dall'altra questo non è giusto nei confronti delle scuole che si sono nel frattempo impegnate nel miglioramento. Inoltre, la pubblicazione dei rapporti di valutazione esterna, in particolare se contenente dati relativi alla *performance* degli studenti, non è esente dai rischi dell'uso distorto dei risultati della valutazione esterna, come avviene in certi casi relativamente alla pratica delle *league tables* (Scheerens, Glas e

124

<sup>&</sup>lt;sup>182</sup> Ad esempio, in Galles, Inghilterra, Repubblica Ceca (SICI, 2014) e in Lituania (<u>www.nmva.smm.lt</u> sito dell'ente responsabile del sistema di valutazione delle scuole).

Thomas, 2003; OECD, 2013b). Bisogna, tuttavia, notare che risultati delle diverse ricerche hanno mostrato che i genitori, soprattutto quelli appartenenti ai contesti socio-economici più svantaggiati, molto spesso non utilizzano i risultati delle ispezioni pubblicati nella scelta della scuola per i propri figli quanto ci si aspetterebbe (Nelson ed Ehren, 2014).

# 6. Il progetto sperimentale Vales: dati disponibili

Nei precedenti capitoli sono stati esposti gli sviluppi teorici e pratici dei sistemi di valutazione delle scuole. Si è vista la particolare attualità del tema nel contesto italiano dove di recente, dopo più di due decenni di dibattito politico e di numerose esperienze e sperimentazioni al livello nazionale e locale, è stato avviato il Sistema nazionale di valutazione. Il processo previsto nel Snv comprende l'autovalutazione delle scuole, seguita da una valutazione esterna e dall'implementazione di piani di miglioramento disegnati sulla base dei risultati delle due valutazioni. Come è già stato anticipato nel precedente capitolo, la definizione del modello valutativo, e, in particolare, dei protocolli e delle procedure per la valutazione esterna e per l'autovalutazione previste dal Snv, come anche delle modalità di individuazione e formazione dei valutatori esterni, era stata affidata al progetto sperimentale *Vales*.

Questo progetto, realizzato dal 2012 <sup>183</sup> al 2015, ha offerto un'occasione per approfondire il rapporto tra la valutazione esterna e l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche in Italia, per indagare i processi e gli effetti dell'implementazione delle attività valutative e per analizzare le condizioni, i percorsi e le procedure che possano aiutare a costruire processi di valutazione efficaci e condivisibili da parte di tutti gli *stakeholders*.

Nel presente capitolo verranno presentati e discussi i dati e le informazioni disponibili sul progetto *Vales* e sulla sua implementazione nelle scuole partecipanti, facendo riferimento ai costrutti identificati nella letteratura (descritti nel paragrafo precedente), relativi alle condizioni che facilitano la realizzazione al livello dei singoli istituti di processi valutativi efficaci. Una parte dei dati e delle analisi presentati è stata tratta dal sito istituzionale dell'Invalsi<sup>184</sup> tramite il quale sono stati resi accessibili al pubblico. Inoltre, il 25 giugno 2014 si è tenuta una conferenza dedicata alle prime indicazioni ricavate dal progetto *Vales*<sup>185</sup>. In

<sup>&</sup>lt;sup>183</sup> L'adesione (libera) delle scuole è stata richiesta nell'a.s. 2011/2012.

<sup>184</sup> http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Vales/doc.php

<sup>&</sup>lt;sup>185</sup> Un racconto in sintesi della conferenza: http://www.adiscuola.it/adiw brevi/?p=12134

questa occasione sono stati distribuiti dei materiali contenenti gli esiti delle elaborazioni effettuate dall'Invalsi. Infine, alcuni dati sono stati messi a disposizione per questa tesi di dottorato nell'ambito della convenzione stipulata tra l'Istituto e la Scuola dottorale *Cultura Educazione Comunicazione* <sup>186</sup> . Nell'ambito della medesima collaborazione sono stati sviluppati gli strumenti per la rilevazione di ulteriori dati e condotte delle analisi su tali dati con lo scopo di approfondire alcuni aspetti di interesse per entrambi le parti. Le fasi della ricerca effettuate in collaborazione verranno presentate nei capitoli successivi.

Prima di avere possibilità di avviare la collaborazione scientifica con l'Invalsi, nel contesto della ricerca dottorale mi ero già impegnata nella costruzione di un questionario volto ad indagare le modalità di attuazione e l'impatto del progetto *Vales* nelle scuole coinvolte. Al fine di validare lo strumento d'indagine, nei mesi di ottobre-novembre 2014 sono stati condotti tre focus group<sup>187</sup> (FG) per la sua revisione in tre scuole lombarde (uno per scuola), a cui hanno partecipato alcuni 'testimoni privilegiati', ossia membri dei Nuclei di autovalutazione o comunque figure che avevano preso parte nelle attività del *Vales* (anche se non tutti erano stati presenti fin dall'inizio dell'implementazione del progetto <sup>188</sup>). Ai partecipanti ai *focus group* (in totale 25 persone) è stato chiesto di rispondere al questionario e, di seguito, di sviluppare una discussione di carattere analitico sullo stesso. Tutto questo ha permesso di raccogliere una serie di informazioni e osservazioni utili che sono presentate nel presente capitolo, in quanto anch'esse hanno contribuito ad impostare gli strumenti della successiva ricerca, nonché a comprendere meglio i risultati successivamente emersi. I diversi punti di interesse delineatesi durante le discussioni sono presentati in modo corrispondente alla suddivisione<sup>189</sup> dei temi trattati in questo capitolo.

<sup>&</sup>lt;sup>186</sup> La convenzione tra l'Invalsi e la Scuola dottorale (curricolo "Innovazione e valutazione dei sistemi di istruzione") del dipartimento di Scienze della formazione dell'università Roma Tre è stata sottoscritta nel mese di febbraio del 2015. L'oggetto della collaborazione scientifica è lo studio dell'impatto dei processi di autovalutazione e di valutazione esterna nei processi di sviluppo delle scuole partecipanti al *Vales*.

<sup>&</sup>lt;sup>187</sup> Poiché questo metodo di raccolta dati è stato utilizzato anche nella seconda fase della ricerca empirica svolta in collaborazione con l'Invalsi e presentata in questa tesi, esso verrà descritto più ampiamente nel capitolo 9. <sup>188</sup> In un FG la DS ha invitato a partecipare anche un DSGA.

<sup>&</sup>lt;sup>189</sup> La suddivisione degli argomenti segue in larga misura quella del capitolo precedente sui riferimenti teorici della ricerca.

### 6.1 Dati sul contesto

L'Invalsi ha predisposto per le scuole partecipanti ai progetti *Vales* e VM alcuni questionari attraverso i quali sono stati raccolti dati al livello degli studenti, degli insegnanti, dei genitori e della scuola nel suo complesso. In seguito alla compilazione (*on-line*), agli istituti sono stati restituiti i rapporti individualizzati, dove i dati della scuola sono stati messi a confronto con i dati aggregati al livello dell'insieme delle scuole che avevano compilato i questionari.

Con il *Questionario scuola* sono state raccolte e restituite agli istituti coinvolti le informazioni riguardanti il funzionamento e le modalità di gestione dell'istituzione scolastica. Più specificamente, il questionario era articolato in 6 sezioni (con, in totale, 48 domande): caratteristiche della scuola, offerta formativa e politiche educative, organizzazione e direzione della scuola, valutazione degli studenti e attività di valutazione interna, sviluppo delle risorse umane e coinvolgimento e partecipazione di studenti, famiglie e comunità. Esso doveva essere compilato dal dirigente scolastico con il supporto dei propri collaboratori (staff) e del Dsga. Mentre la maggior parte delle domande richiedevano di fornire dati oggettivi, alcune erano riferite al punto di vista del dirigente. Sono state preparate diverse versioni del questionario a seconda del ciclo (primo o secondo), ordine e indirizzo (primaria e secondaria di primo grado per il I ciclo; liceo, tecnico e professionale per il II ciclo).

Il questionario è stato compilato anche dalle scuole che avevano richiesto di aderire al *Vales* ma che non sono state selezionate per la realizzazione delle successive fasi del progetto <sup>190</sup>. Inoltre, lo strumento è stato somministrato anche alle scuole che nell'anno scolastico 2012/2013 avevano avuto l'immissione in ruolo di un neo-dirigente <sup>191</sup> e dagli istituti che hanno preso parte del progetto *Valutazione e miglioramento*. Nel rapporto di restituzione delle risposte, accanto ai dati della propria scuola erano disponibili i dati dell'insieme delle scuole coinvolte nella somministrazione, eccetto che per le tre domande sul dirigente scolastico (tipo d'incarico, anni di esperienza come DS e stabilità nella titolarità della dirigenza) e per i risultati delle scuole del progetto *Valutazione e miglioramento*. Non sono

<sup>&</sup>lt;sup>190</sup> Le scuole che rientrano in questa categoria sono 558 ma hanno compilato il questionario solo poco più della metà: 289; mentre di 300 istituti selezionati per la partecipazione in intero percorso, hanno presentato le risposte al questionario in 259 (l'86,33%).

<sup>&</sup>lt;sup>191</sup> 821 scuole (su 843 attese).

disponibili i dati raccolti attraverso il *Questionario Scuola* relativi solamente alle scuole *Vales*, né in forma aggregata, né scuola per scuola.

I questionari per docenti, genitori e studenti sono stati compilati solamente dai membri della comunità scolastica degli istituti partecipanti ai progetti *Valutazione e miglioramento* e *Vales* (incluse le circa 200 scuole che hanno preso parte solamente alla fase di autovalutazione). I dati restituiti alle scuole *Vales* erano messi a confronto con i dati delle altre scuole dello stesso progetto e dello stesso ciclo. I questionari studenti e genitori erano rivolti agli alunni delle classe quinta primaria, prima secondaria di primo grado e seconda secondaria di secondo grado, mentre il questionario insegnanti doveva essere compilato da tutti i membri del corpo docente della scuola. Questi strumenti erano volti a raccogliere "le percezioni su alcuni aspetti considerati rilevanti per la qualità della scuola" (Invalsi, 2014, p.12) e avevano la funzione primaria di permettere all'istituzione scolastica di ragionare sul clima interno e sulla qualità delle relazioni tra le sue diverse componenti (Invalsi, 2012).

Con il *Questionario studenti* sono state indagate le seguenti quattro aree con domande tipo Likert a quattro posizioni:

- autoefficacia scolastica;
- comportamenti problematici tra studenti;
- accettazione tra studenti;
- percezione dell'insegnamento.

Nel *Questionario genitori* (adattato a partire dai questionari utilizzati dall'OFSTED) sono state incluse 26 domande tipo Likert a quattro posizioni, relative alla qualità dell'insegnamento, all'organizzazione e al funzionamento della scuola, alle relazioni tra studenti in classe e al rapporto scuola-famiglia.

Il *Questionario insegnanti* (anch'esso adattato dai questionari dell'OFSTED) era mirato a indagare le percezioni dei docenti rispetto al funzionamento dell'istituto e alle relazioni al livello sia di classe che di scuola. Sono stati indagati i temi relativi al clima scolastico, direzione e gestione della scuola, collaborazione con le famiglie e il territorio, formazione degli insegnanti, collaborazione degli insegnanti, politiche scolastiche e le attività e le strategie didattiche svolte dagli insegnanti in classe. Per la maggior parte delle domande è stato utilizzato un formato tipo Likert a quattro posizioni.

L'Istituto ha condotto alcune analisi sulle caratteristiche psicometriche degli strumenti di rilevazione (in particolare, dei questionari per gli studenti, insegnanti e genitori) per verificarne l'attendibilità e la validità. Secondo quanto riportato nel rapporto pubblicato sul sito del *Vales*<sup>192</sup>, questi strumenti risultano avere strutture fattoriali e consistenze interne buone per tutte le scale e queste ultime "presentano tra loro relazioni significative e nelle direzioni attese" (*Scheda tecnica dei Questionari Studenti, Insegnanti e Genitori*, 2014, p.2).

Per la restituzione alle scuole delle informazioni raccolte con i questionari, sono stati costruiti degli indicatori che aggregavano le risposte relative agli item con i quali si intendeva misurare lo stesso aspetto. Sono state indicate le medie e le deviazioni standard per ciascun indicatore della scuola in questione e dell'insieme delle scuole *Vales*. Tuttavia, nei rapporti di restituzione dei dati non sono stati elencati tutti gli item di cui sono composti gli indicatori, né sono state fornite le risposte ai singoli item.

In base ai risultati delle elaborazioni sui dati di contesto, risorse e modalità di organizzazione degli istituti e con lo scopo di proporre interventi mirati nel sostenere i processi valutativi nel Snv, l'Invalsi ha individuato tre tipologie di scuole<sup>193</sup>: struttura aperta con *leadership* organizzativa<sup>194</sup>, *learning organization* instabile<sup>195</sup> e struttura non coordinata con leadership diffusa<sup>196</sup> (Muzzioli *et al.*, 2014). È stata analizzata la distribuzione geografica delle scuole appartenenti alle diverse tipologie e gli esiti dei loro studenti nelle prove Invalsi.

<sup>192</sup> www.invalsi.it/invalsi/ri/Vales/documenti/22122014/Rapporto Questionari def.pdf

<sup>&</sup>lt;sup>193</sup> Le variabili utilizzate per la costruzione delle tipologie di scuole sono le seguenti: comune rurale, grado di urbanizzazione, indice socio-economico-culturale (*Economic, Social and Cultural Status* - ESCS), dimensione istituto, numero sedi, percentuale alunni stranieri, anzianità DS, continuità lavorativa dei docenti (trasferimenti), assenteismo del personale, prevalenza di decisioni prese dal dirigente e/o dal suo staff, tempo dedicato dal DS a questioni educative, gestione del FIS (fondo di istituto), formazione dei docenti, gestione oraria (percentuale di ore di supplenza non coperte) e partecipazione a reti.

<sup>&</sup>lt;sup>194</sup> Questo tipo di scuole è caratterizzato da: "grandi dimensioni, alto numero di sedi, alto grado di urbanizzazione, grande città, ESCS alto e alta percentuale di studenti stranieri, DS con più di 11 anni di esperienza, basso tasso di trasferimento e assenteismo in media, FIS distribuito in modo concentrato e mirato, attenzione a questioni amministrative e di gestione del personale, ruolo importante delle reti, DS autorevole con poche ore di supplenza non coperte e decisioni autonome o con staff ristretto" (Muzzioli *et al.*, 2014, p.9). <sup>195</sup> Queste scuole si contraddistinguono nel seguente modo: "scuole piccole, poche sedi, zone rurali, studenti stranieri e ESCS medio-basso, DS con esperienza inferiore ai 9 anni, tassi di trasferimento del personale alto, assenteismo più basso fra i tre cluster, DS che gestisce in collaborazione con il personale della scuola, FIS utilizzato in maniera diffusa e grande importanza alla formazione dei docenti, attenzione a questioni educative, bassa apertura della scuola, poca importanza alle reti, ingente numero di ore di assenza non coperte" (*Ivi*).

<sup>&</sup>lt;sup>196</sup> Questo tipo di istituti sono definiti dalle seguente caratteristiche: "scuole medio-grandi sia per studenti che per sedi, territorio urbanizzato, in centro città o in periferia e con ESCS medio-alto, presenza media di studenti stranieri, DS con circa 10 anni di esperienza e tasso di trasferimento basso, assenteismo del personale particolarmente alto, DS che decide in autonomia ma anche con l'aiuto delle altre componenti, FIS utilizzato in maniera diffusa, discreto grado di apertura al territorio" (*Ivi*).

Il 44,6% degli istituti del primo tipo si trova al Nord, mentre le quote più alte delle scuole degli altri due tipi si trovano nel Sud (rispettivamente il 57,8% e il 40%). Nel primo tipo di scuole, gli studenti ottengono in media i risultati più alti, mentre nel secondo tipo i più bassi.

Successivamente, questi modelli sono stati inclusi nell'analisi dei *Rapporti di autovalutazione* compilati, in particolare per quanto riguarda i livelli medi che le scuole si sono assegnate nelle diverse aree individuate nel *Rapporto*, le aree in cui hanno più frequentemente indicato i loro punti di forza e di debolezza e la qualità complessiva del processo di autovalutazione. Le 'strutture aperte con *leadership* organizzativa' tendevano ad attribuirsi i livelli più alti, mentre le scuole della categoria '*learning organization* instabile' si sono assegnate i livelli più basse in tutte le aree. Secondo l'indice di qualità complessiva del processo di autovalutazione costruito dall'Invalsi, che verrà presentato più in dettaglio nel paragrafo 6.2.5, gli istituti appartenenti al tipo 'strutture aperte con *leadership* organizzativa' sembrano essere le più capaci di effettuare un'analisi di livello alto di completezza, accuratezza e articolazione, mentre le 'strutture non coordinate con *leadership* diffusa' sembrano quelle meno in grado di farlo. Anche i risultati delle scuole della categoria '*learning organization* instabile' sono più bassi della media individuata, ma leggermente più alti di quelli delle 'strutture non coordinate con *leadership* diffusa'.

Il fatto che le scuole abbiano aderito volontariamente al progetto *Vales* indica la presenza di una motivazione a percorrere un processo valutativo, partecipando a un progetto avviato dall'Istituto nazionale di valutazione. Tuttavia, non ci sono molti dati, a parte qualche sporadico commento, sulle ragioni specifiche che hanno spinto i dirigenti scolastici a promuovere il progetto all'interno della scuola o sui motivi del collegio docenti per appoggiarlo <sup>197</sup>, né sulle percezioni del resto della comunità scolastica circa i processi di valutazione scolastica in generale.

Come è già stato accennato all'inizio del capitolo, ho organizzato dei *focus group* in tre istituzioni scolastiche coinvolte nel progetto *Vales*, al fine di revisionare il questionario preparato sull'implementazione del progetto nei diversi contesti scolastici. In particolare, si voleva verificare l'adeguatezza di questo strumento per indagare le modalità di attuazione del progetto nelle singole scuole, i problemi legati alla realizzazione delle sue attività, le

<sup>&</sup>lt;sup>197</sup> È stato richiesto che il dirigente scolastico ottenesse l'adesione del collegio docenti per la partecipazione dell'istituto al progetto.

percezioni del personale scolastico e l'eventuale impatto delle procedure di valutazione sulla scuola. Per quanto riguarda la questione della motivazione del personale scolastico ad attivare i processi di valutazione della scuola, è emerso che anche negli istituti in cui sono stati condotti i FG, e che quindi hanno preso parte al *Vales*, è presente una parte consistente di insegnanti a cui 'non piace' la valutazione (FG 1)<sup>198</sup>. È stato però sottolineato da una docente che questo non significa necessariamente che questi insegnanti 'lavorino male'. Si è sviluppata la discussione tra i partecipanti al FG sulla necessità della valutazione della scuola. Secondo loro, le sue funzioni consistono nell'aiutare a mettere 'a sistema' le buone pratiche sviluppate all'interno della scuola dai singoli o gruppi di docenti e ad evitare l'autoreferenzialità. In altri due FG (FG 2 e FG 3)<sup>199</sup> è stato evidenziato che le motivazioni a coinvolgersi in attività valutative possono essere diverse. Inoltre, secondo i partecipanti del terzo FG, non è da trascurare l'aspetto del 'sentirsi in dovere di farlo', sia al livello della scuola (dopo aver bocciato precedentemente un progetto simile), sia personalmente ('fa parte dell'incarico').

A fine anno scolastico 2013/2014 (a conclusione delle visite di valutazione esterna) l'Invalsi ha realizzato degli incontri di riflessione, condotti sia attraverso *focus group*, sia ricorrendo alla metodologia *nominal group technique* (NGT)<sup>200</sup> con alcuni dirigenti scolastici e docenti che hanno partecipato alle attività del *Vales*. Sono stati discussi prevalentemente

<sup>&</sup>lt;sup>198</sup> Si tratta delle osservazioni raccolte in particolare durante il primo FG organizzato in un istituto tecnico industriale statale in provincia di Como.

<sup>&</sup>lt;sup>199</sup> Il secondo FG (FG 2) è stato condotto in un istituto comprensivo statale di un piccolo paese della periferia di Milano e il terzo (FG 3) - in un istituto comprensivo statale che si trova nel centro storico di Milano.

<sup>&</sup>lt;sup>200</sup> È un metodo di raccolta dati in un gruppo dei rispondenti che consiste solitamente nei seguenti passi:

<sup>1.</sup> il coordinatore fornisce ai partecipanti una serie di domande, affermazioni o problemi;

<sup>2.</sup> i partecipanti devono reagire a questi stimoli in modo individuale, scrivendo le loro risposte, i punti di vista, le riflessioni o le opinioni a riguardo;

<sup>3.</sup> le risposte registrate vengono mostrate a tutti i partecipanti, i quali vengono invitati ad avanzare oralmente i propri commenti, sempre in maniera individuale (vale a dire, senza una discussione di gruppo);

<sup>4.</sup> il coordinatore chiede al gruppo di identificare insieme - mediante una discussione di gruppo - una struttura, un ordine e delle priorità tra gli argomenti emersi al fine di chiarire i significati e organizzare le risposte in modo coerente;

<sup>5.</sup> il gruppo è invitato a esprimere commenti finali riguardo al materiale e all'organizzazione della discussione (Cohen, Manion e Morrison, 2007).

L'Invalsi ha adottato il seguente procedimento: introduzione, visualizzazione dei materiali su cui si discuterà, somministrazione delle schede e spiegazione degli item, compilazione delle schede in cui si attribuisce il livello di accordo (da 0 a 5) con gli item elencati, compilazione delle schede, presentazioni dei partecipanti, discussione sugli item e visualizzazione dei grafici delle risposte, seconda votazione, eventuale seconda parte della discussione sugli item con presentazione dei nuovi grafici.

aspetti relativi all'esperienza di autovalutazione. Più specificamente, gli argomenti trattati durante i due FG<sup>201</sup> sono stati:

- modalità di lavoro nel Nucleo di autovalutazione;
- integrazione dell'esperienza di autovalutazione *Vales* con altre esperienze di autovalutazione della scuola;
  - condivisione del percorso di autovalutazione;
  - utilizzo dell'autovalutazione per il governo della scuola.

In entrambi i FG sono stati considerati gli stessi temi, mentre, in ognuno dei tre NG sono stati discussi argomenti diversi. Il primo NG era focalizzato sulle *Linee guida per l'autovalutazione* e sul *Rapporto di autovalutazione*<sup>202</sup>. Nel secondo NG è stato discusso il

<sup>&</sup>lt;sup>201</sup> Per distinguere i due FG condotti dall'Invalsi il primo verrà chiamato FG A e il secondo - FG B.

<sup>&</sup>lt;sup>202</sup> Gli item erano formulati nel seguente modo:

<sup>&</sup>quot;1. Gli elementi indicati nelle linee guida per condurre il processo autovalutativo sono compatibili con le modalità di lavoro della scuola.

<sup>2.</sup> Gli orientamenti generali sulla "buona scuola" presentati nelle Linee guida sono utili per sviluppare la riflessione nel gruppo di autovalutazione.

<sup>3.</sup> Le domande di autovalutazione presenti nella Linee guida sono utili per riflettere nel gruppo di autovalutazione.

<sup>4.</sup> Gli indicatori per ciascuna area degli Esiti e dei Processi riportati nella Linee guida sono un riferimento importante per valutare quelle specifiche aree.

<sup>5.</sup> Nelle linee guida appare chiara la necessità di utilizzare sia gli indicatori sia le domande stimolo per valutare una stessa area.

<sup>6.</sup> Nel Rapporto di autovalutazione la divisione dei Processi in aree è coerente con la reale organizzazione della scuola.

<sup>7.</sup> Nel Rapporto di autovalutazione la divisione degli Esiti in aree è coerente con il modo in cui a scuola si esaminano i risultati degli studenti.

<sup>8.</sup> Sintetizzare le riflessioni del gruppo di autovalutazione negli spazi previsti dal Rapporto di autovalutazione è un'operazione semplice.

<sup>9.</sup> Definire gli obiettivi di miglioramento nel Rapporto di autovalutazione è un'operazione semplice. 10. La definizione di indicatori e valori di riferimento per il miglioramento nel Rapporto di autovalutazione è un'operazione semplice".

processo di autovalutazione e alcuni aspetti della valutazione esterna<sup>203</sup>. Nel terzo NG i temi trattati riguardavano i dati forniti per l'autovalutazione<sup>204</sup>.

Per quanto riguarda l'aspetto motivazionale, similmente a quanto emerso nei FG da me condotti, anche nei FG realizzati dai ricercatori dell'Invalsi è stato accennato dai partecipanti che non tutti i membri del personale scolastico erano ugualmente motivati a coinvolgersi nelle attività di autovalutazione. Nel FG B è stato sottolineato che spesso sono gli stessi soggetti a candidarsi per questo tipo di ruolo. La disponibilità dei docenti, secondo i partecipanti dello stesso FG, è inoltre legata alla 'credibilità' e al 'mettersi in gioco' del dirigente scolastico. Anche durante il FG B è stata evidenziata l'importanza del sostegno del DS rispetto al lavoro del *Nucleo di autovalutazione* e più generalmente all'intero processo valutativo.

Sempre per quanto riguarda la *leadership* scolastica, in uno dei FG condotti da me (FG 1) è stata espressa invece la sensazione che talvolta certe decisioni riguardanti alcuni aspetti

"1. Il percorso di autovalutazione proposto dall'INVALSI ha una valenza formativa per la scuola.
 2. La costituzione del Nucleo di autovalutazione è indispensabile ai fini dello svolgimento del percorso di autovalutazione.

9. L'articolazione della visita dei valutatori esterni è sostenibile con le attività correnti della scuola. 10. Le modalità di conduzione della visita da parte dei valutatori esterni sono adeguate per comprendere realmente i processi e le attività della scuola.

<sup>3.</sup> Il Nucleo di autovalutazione per lavorare efficacemente deve essere allargato a tutte le componenti presenti nel Consiglio di Istituto.

<sup>4.</sup> Nel Nucleo di autovalutazione è necessaria la presenza di figure con specifiche competenze.

<sup>5.</sup> Nel processo di autovalutazione è semplice integrare i dati ricevuti dall'INVALSI con le informazioni che la scuola possiede.

<sup>6.</sup> L'attribuzione dei livelli di valutazione da 1 (inadeguato) a 4 (eccellente) è una operazione facile per il gruppo di autovalutazione.

<sup>7.</sup> La tempistica proposta per il percorso di autovalutazione è adeguata.

<sup>8.</sup> Il percorso di autovalutazione compiuto dalla scuola consente di comprendere le finalità della visita valutativa.

<sup>11.</sup> Il rapporto di valutazione esterna offre una prospettiva nuova per riflettere sul funzionamento della scuola". <sup>204</sup> "1. Nel Rapporto dai Questionari Studenti, Insegnanti, Genitori è facile interpretare la media di scuola e la media generale delle scuole VALES.

<sup>2.</sup> Nel Rapporto dai Questionari Studenti, Insegnanti, Genitori, la lettura della deviazione standard è utile per comprendere la variabilità delle risposte all'interno della propria scuola.

<sup>3.</sup> Nel Rapporto dai Questionari Studenti, Insegnanti, Genitori, il significato degli indicatori è spiegato chiaramente.

<sup>4.</sup> Il Rapporto dal Questionario scuola ha una lunghezza adeguata.

<sup>5.</sup> Nel Rapporto dal Questionario scuola il significato degli indicatori è spiegato chiaramente.

<sup>6.</sup> Nel Rapporto dal Questionario scuola le tabelle con i dati sono facilmente interpretabili.

<sup>7.</sup> Navigare sul sito INVALSI per accedere agli esiti degli studenti nelle prove INVALSI è agevole.

<sup>8.</sup> Interpretare i dati sugli esiti degli studenti nelle prove INVALSI è semplice.

<sup>9.</sup> La tempistica di restituzione dei dati da parte dell'INVALSI è adeguata per la stesura del Rapporto di autovalutazione.

<sup>10.</sup> Tutti i dati restituiti dall'INVALSI sono utili per la stesura del Rapporto di autovalutazione".

organizzativi della scuola sembrano calate dall'alto, senza che vengano esplicitate le ragioni che avevano portato le autorità della scuola a prendere quelle decisioni (il commento si riferiva anche alla decisione di aderire al *Vales*).

È utile riportare come è stato esplicitato il ruolo del DS nelle *Linee guida per* l'autovalutazione fornite alle scuole *Vales*:

"Lungo l'intero procedimento il ruolo del Dirigente consiste nel promuovere e coordinare le diverse azioni, con particolare attenzione al raccordo con la scuola e con la comunità di appartenenza. In termini più specifici si possono richiamare quattro funzioni della dirigenza per sostenere il cambiamento:

- facilitatore: favorire e promuovere l'autodeterminazione e l'elaborazione collegiale nei gruppi professionali, con particolare riguardo alla motivazione dell'azione e alla gestione delle resistenze professionali;
- catalizzatore: favorire una rivisitazione critica della propria azione professionale e valorizzare le risorse interne ed esterne potenzialmente disponibili al cambiamento, con particolare riguardo alla legittimazione del processo innovativo e alla sua integrazione nel sistema scuola;
- consigliere tecnico: mettere a disposizione una competenza esperta in rapporto agli specifici temi che caratterizzano il progetto di cambiamento, alimentare la riflessione e la progettazione attraverso approcci teorici, proposte operative e altre esperienze;
- collegamento con l'esterno: alimentare costantemente il processo di miglioramento, sia operando dall'interno, sia mettendolo in collegamento con esperienze e soggetti esterni, con particolare riguardo al superamento di chiusure autoreferenziali" (pp.7-8).

Il ruolo delineato per il dirigente è molto forte (promuove e gestisce tutto il processo valutativo e di miglioramento) e può essere spiegato con il fatto che il DS deve rispondere dei risultati della scuola. Inoltre,

"i dirigenti scolastici assumono come propri gli obiettivi di miglioramento della scuola e sono responsabili della coerenza e della qualità degli interventi di miglioramento messi in atto per raggiungere gli obiettivi individuati" (Linee guida per l'autovalutazione, p.8).

Tuttavia, non è stato approfondito in nessun momento l'effettivo ruolo svolto dai dirigenti nei percorsi valutativi realizzati nelle diverse scuole.

Per ciò che riguarda la cultura di valutazione già presente nelle scuole grazie alle esperienze precedenti, durante i due FG organizzati dall'Invalsi i partecipanti hanno affermato che il possedere esperienze precedenti di autovalutazione ha influito positivamente sull'implementazione delle attività del progetto (ad esempio, nella raccolta dati) e sull'accettazione della valutazione esterna come un'occasione per migliorare. Nel FG B si sottolineava, più in generale, che le scuole che hanno aderito al *Vales* avevano già 'tutti i crismi' e con l'adesione si voleva convalidare quello che già succedeva. D'altro canto, i partecipanti del FG A erano tutti d'accordo che il modello *Vales* fosse facilmente utilizzabile anche senza l'esperienza pregressa; inoltre, hanno affermato che rispetto ai modelli quali, ad esempio, il CAF, *Vales* è meno complesso, più 'agile' e più corrispondente al contesto scolastico. Inoltre, il modello *Vales* è stato considerato come facilmente integrabile con i modelli ed esperienze precedentemente sperimentati dalle scuole.

I partecipanti del NG focalizzato sul RA, in particolare per ciò che riguarda la sua coerenza rispetto al reale contesto scolastico, hanno messo in evidenza che autovalutarsi è più difficile quando la scuola è composta da più livelli scolastici, come nel caso degli Istituti comprensivi, e/o da più plessi, in quanto spesso in questo tipo di scuole manca la coesione e la percezione di appartenere a un'unica scuola. Inoltre, secondo quanto emerso durante questa discussione, nelle scuole del secondo ciclo ci sono più difficoltà per quanto concerne la strutturazione e la gestione del *Nucleo di autovalutazione* e il lavoro collegiale al suo interno a causa delle diverse competenze e della motivazione (purtroppo questi aspetti non sono stati ulteriormente esplicitati). È stata avanzata l'ipotesi che forse tali difficoltà siano indipendenti dall'esperienza nel campo dell'autovalutazione e possano, invece, essere associate alla struttura organizzativa delle scuole del secondo ciclo in generale.

### 6.2 Autovalutazione

### 6.2.1 Aspetti comunicativi

Dai dati disponibili non risulta che ci fossero state delle indicazioni particolari da parte dell'Invalsi verso le scuole partecipanti al *Vales* riguardo alla comunicazione dei vari aspetti del progetto alle componenti della comunità scolastica. Tuttavia, nelle indicazioni dell'Istituto fornite ai dirigenti scolastici rispetto alle modalità di somministrazione dei questionari agli insegnanti, studenti e genitori si raccomandava di presentare a questi ultimi il progetto e di 'sensibilizzare' nei confronti dell'indagine con le modalità ritenute dal DS più appropriate. Inoltre, in diversi documenti è stato sottolineato che il *Rapporto di autovalutazione* (RA) era da considerarsi come uno strumento di comunicazione fra 'interno' ed 'esterno', *in primis* perché i valutatori esterni successivamente erano tenuti a leggerlo e a verificare la sua congruità con la realtà della scuola, così come rilevata dai valutatori esterni.

Nel FG A (realizzato dall'Invalsi), i partecipanti hanno raccontato che nella maggior parte dei casi le informazioni sulle attività del progetto sono state diffuse all'interno della scuola (inclusi i genitori) e che questo ha facilitato la partecipazione della comunità nella compilazione dei questionari rivolti a docenti, studenti e genitori, nonché nel reperimento e nella negoziazione dei giudizi. Non di rado la comunicazione è avvenuta anche mediante il sito della scuola. In alcuni casi le informazioni relative al progetto sono state condivise anche con gli enti locali.

Durante il FG B è stato fatto notare che l'efficacia della condivisione delle informazioni sulle attività del progetto dipende dal grado di coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola in generale. Questo risulta più difficile, ad esempio, nei contesti in cui è alta percentuale delle famiglie straniere e/o nella scuola superiore di secondo grado. È stato evidenziato che anche i docenti hanno diversi gradi di 'sensibilità' rispetto alle informazioni messe a disposizione.

In questi momenti di approfondimento è emerso, inoltre, che la condivisione dei dati e indicatori per negoziare i giudizi è stata facilitata dalla creazione di un 'linguaggio comune' grazie al progetto.

# 6.2.2 Approccio partecipativo

Le procedure, gli strumenti e i criteri valutativi del percorso *Vales* sono stati definiti dall'Invalsi. Non ci sono informazioni sul coinvolgimento delle scuole partecipanti nella fase preliminare della definizione di essi. Data la natura sperimentale del progetto, è importante che ci sia una fase di meta-valutazione che comprenda un confronto con i soggetti direttamente coinvolti nelle attività. Come già accennato nel paragrafo precedente, è stata infatti organizzata una riflessione (in forma di FG e NGT) sulla qualità e funzionalità del percorso a cui hanno partecipato i rappresentanti di alcune scuole *Vales*.

Per quanto riguarda il coinvolgimento dei diversi *stakeholders* nel processo autovalutativo, dalle analisi effettuate dall'Invalsi sulla composizione dei Nuclei di autovalutazione è emersa la netta prevalenza della scelta di includere solo i membri del personale scolastico. Dall'altro canto, in entrambi i FG dell'Invalsi i partecipanti hanno parlato della necessità di "aprirsi all'esterno" e includere anche altri soggetti: non solo le figure scolastiche di vario tipo (tra cui Dsga), ma anche le famiglie e soggetti esterni con competenze specifiche. La valutazione non dovrebbe essere "di esclusiva competenza di poche persone", rischiando così di essere autorefenziale. Nel FG B si sosteneva, inoltre, che il lavoro di autovalutazione nel *Nucleo* andasse svolto suddividendosi i compiti (com'è stato appunto fatto in alcune scuole). Anche in un NG (quello dedicato ai diversi aspetti del percorso di autovalutazione *Vales*) è emerso che spesso solo un gruppo ristretto di volontari si occupano delle attività valutative all'interno della scuola, mentre invece bisognerebbe coinvolgere l'intera comunità scolastica.

Come già menzionato precedentemente nel paragrafo 6.1, sono stati preparati dei questionari con i quali rilevare i punti di vista di studenti, genitori e insegnanti sui vari aspetti legati al clima della scuola, da utilizzare nell'autovalutazione e nella stesura del *Rapporto*. Le scuole hanno ricevuto le risposte ai questionari in forma aggregata. La restituzione aggregata suscita il dubbio se i soggetti incaricati di condurre le attività valutative, non potendo analizzare più in dettaglio i diversi punti di vista raccolti, abbiano potuto tenere conto delle opinioni delle diverse componenti della comunità scolastica e approfondire a sufficienza gli aspetti di maggiore interesse a seconda del contesto specifico. Inoltre, non sono stati previsti né forniti sostegni per accompagnare le scuole ad effettuare eventuali ulteriori

approfondimenti di tipo qualitativo (ad esempio, mediante interviste individuali o di gruppo con i vari soggetti della comunità scolastica).

L'ultima sezione del *Rapporto di autovalutazione* era dedicata alle domande sulla composizione dei Nuclei di autovalutazione, sui soggetti che avevano elaborato il *Rapporto* e sugli eventuali problemi o difficoltà riscontrati nella sua compilazione. Grazie alla collaborazione con l'Invalsi, ho potuto studiare le risposte fornite dalle scuole <sup>205</sup>. 12 rispondenti si sono lamentati della restituzione dei dati dei questionari rivolti a studenti, genitori e insegnanti nella maniera aggregata, in quanto questo rende impossibile "valutarli secondo logiche proprie" della scuola. Anche in occasione della discussione condotta nel contesto del NG dell'Invalsi sul RA i partecipanti hanno espresso il loro disaccordo con la scelta di restituire le risposte ai questionari in forma aggregata e hanno evidenziato che andrebbero disaggregati i dati relativi ai diversi indirizzi per facilitare la loro lettura e la definizione degli obiettivi di miglioramento. È stata avanzata anche la proposta di restituire le risposte domanda per domanda.

### 6.2.3 Approccio sistematico

L'Invalsi e il Miur hanno preparato e diffuso un documento intitolato *Valutare le scuole: le logiche generali del progetto Vales* (2012), in cui sono stati introdotti i concetti sottostanti il quadro di riferimento secondo il quale sono stati impostati i temi e i criteri di valutazione (sia interna che esterna, dato che essi corrispondono in entrambi i tipi di valutazione), prendendo come riferimento il contributo delle ricerche sulla *school effectiveness*. Il documento aveva lo scopo di esplicitare il modello di una scuola che funziona 'bene' e con il quale gli istituti partecipanti sono stati invitati a misurarsi, pur tenendo conto del contesto in cui operano nel momento della programmazione delle proprie attività e nel perseguimento di determinati esiti.

Nel NG dell'Invalsi focalizzato sulle *Linee guida*, i partecipanti hanno sottolineato che ai fini di un'autovalutazione efficace è necessario "delineare linee guida ancora più strutturate

<sup>&</sup>lt;sup>205</sup> Ho utilizzato il software QDA Miner che permette di trattare dati di carattere qualitativo.

e scientifiche", in grado di tenere conto le realtà diverse delle scuole, anche se il giudizio generale espresso circa l'utilità di questo strumento era comunque positivo.

Per quanto riguarda l'aspetto della funzionalità, o più specificamente, della rilevanza per le scuole coinvolte degli argomenti selezionati su cui esse dovevano condurre l'autovalutazione, i rappresentanti di alcune scuole *Vales* coinvolti nel FG A e nel NG sul RA organizzati dell'Invalsi erano d'accordo con le aree su cui autovalutarsi, in quanto la struttura del *Rapporto* era 'aderente' alle aree di lavoro della scuola e alla sua organizzazione.

Tuttavia, nello spazio del *Rapporto di autovalutazione* dedicato alle eventuali difficoltà (la *Nota metodologica* inserita nell'ultima sezione del *Rapporto*), trentadue rispondenti hanno criticato la rigidità del format del RA in quanto il numero di caratteri limitato non permetteva di rappresentare la complessità della realtà della scuola. Altri, più genericamente, hanno espresso perplessità circa la descrizione di contesto, processi e relazioni da presentare tramite il *Rapporto*, vale a dire, sulla sua capacità di riflettere la complessa realtà scolastica:

"Le difficoltà trovate nella compilazione del RA nascono dal fatto che i processi individuati nel RA rappresentano solo in parte la complessità dei processi e delle relazioni tra diversi segmenti presenti nella scuola."

"Nonostante l'impegno e l'attenzione crediamo di non essere riusciti a descrivere la complessità delle situazioni in cui si opera."

La preoccupazione delle scuole circa la rappresentazione della propria situazione nel *Rapporto* fa nascere la domanda riguardo all'interpretazione che le scuole hanno dato alla funzione del RA, cioè se esso sia stato percepito come un documento in cui sintetizzare un percorso autovalutativo effettuato dalla scuola oppure se l'autovalutazione sia stata identificata con la compilazione del *Rapporto* stesso. A proposito di questo aspetto, nelle *Linee guida per l'autovalutazione* veniva spiegato che nel *Rapporto* bisognava non soltanto esprimere i giudizi, attribuiti in base ai dati a disposizione, ma anche argomentarli "precisando a quali evidenze ci si riferisce e quale lettura se ne fornisce" (p.7). Questa esplicitazione delle ragioni doveva servire anche a facilitare in seguito il confronto con i valutatori esterni. Rimane da indagare come le scuole abbiano concepito l'autovalutazione, sia in termini dei suoi obiettivi, sia in termini dei soggetti ai quali è stata principalmente indirizzata.

Un interessante elemento relativo alla funzionalità delle procedure e degli strumenti dell'autovalutazione è emerso in un *focus group* da me organizzato (FG 3). Alcuni docenti hanno accennato alla necessità che le procedure valutative fossero flessibili. È stata espressa la preoccupazione per la mancanza di 'discrezionalità' e di 'un reale esercizio di autonomia' con la conseguenza che il personale scolastico si sentiva obbligato a ragionare secondo certi criteri predefiniti. Inoltre, per quanto riguarda questo aspetto, nella *Nota metodologica* del RA un rispondente ha osservato: "C'è una forte attenzione ai dati forniti dall'INVALSI, ma questo tende a far diventare l'autovalutazione più vicina ad una valutazione esterna".

Come riportato nel capitolo precedente, nella letteratura si parla della necessità di tenere conto anche degli aspetti legati alla realizzabilità del percorso di autovalutazione, cioè la sua corrispondenza rispetto alle risorse economiche, professionali e di tempo disponibili nella scuola. Per questa ragione alcuni autori sottolineano che nel pianificare l'autovalutazione bisogna focalizzare l'attenzione su poche priorità strategiche.

Nei momenti di approfondimento condotti dall'Invalsi, come anche dall'analisi delle risposte fornite nello spazio del RA dedicato per descrivere eventuali difficoltà, sono emerse delle criticità riscontrate dalle scuole per quanto riguarda tutte e tre queste categorie di risorse. In più occasioni, le scuole hanno riferito la mancanza di finanziamento dedicato alla remunerazione del personale impegnato nella realizzazione delle attività del progetto (in particolare i membri del Nucleo). Inoltre, sono state individuate delle difficoltà relative alle competenze necessarie per realizzare le attività di autovalutazione: coordinare il Nucleo di autovalutazione, condurre una riflessione comune e trovare un giudizio comune, sia al fine di riportare nel RA la sintesi delle riflessioni condotte all'interno del Nucleo di autovalutazione, caratterizzate dalla presenza di posizioni diverse, sia per definire gli obiettivi di miglioramento. Le difficoltà, in alcuni casi, sono state attribuite alla diversità di contesti e alla conseguente poca coesione all'interno della stessa istituzione scolastica. Non per tutti è stata agevole neanche la definizione di indicatori e valori di riferimento per il miglioramento, anzi, in alcuni casi è stata più difficoltosa della individuazione degli obiettivi stessi. Alcune scuole hanno riportato difficoltà a "interpretare le richieste" riguardo alle risposte da fornire per alcune voci del RA. In alcuni casi la lettura e l'interpretazione dei vari dati forniti è stata problematica. A questo proposito, nel FG A i partecipanti hanno fatto notare che il lavoro di lettura dei dati deve essere fatto dalle persone che hanno competenze statistiche.

Analizzando le risposte alle *Nota metodologica* ho notato che il compito di compilare il *Rapporto di autovalutazione* era concepito dalle scuole come complesso e impegnativo (aggettivi più volte attribuiti a questo processo) e che quindi richiedeva tempo. Per lo più, la scadenza della restituzione dei *Rapporti* compilati cadeva verso la fine dell'anno scolastico in cui le scuole in genere hanno già diversi altri impegni ("una serie di adempimenti didattico-amministrativi da parte del corpo docente"). Il seguente intervento illustra come siano collegate le varie difficoltà organizzative, soprattutto nelle scuole dove questo tipo di percorso presenta una novità:

"Innanzitutto è stato necessario comprendere le precise richieste del format iniziando a ragionare su un discorso di autovalutazione al quale non si era abituati. Inoltre, si è avuta una certa difficoltà nel reperimento dei dati e nel team working, anche a causa dei tempi ristretti e di problemi logistici riferiti agli adempimenti scolastici finali".

Dalle risposte è emerso che le scuole hanno avuto la restituzione di alcuni dati, quali le risposte ai questionari studenti, genitori e insegnanti, necessari per la compilazione del *Rapporto*, solo poco prima della scadenza della consegna del RA.

Il problema delle tempistiche inadeguate (sia perché troppo 'strette', sia perché coincidenti con la fine dell'anno scolastico) è emerso anche nei FG da me condotti<sup>206</sup> e nei NG dell'Invalsi. Inoltre, un partecipante al FG 3 (coordinatore delle attività valutative) si è lamentato anche delle tempistiche insufficienti previste per la realizzazione degli obiettivi di miglioramento, ulteriormente ridotte a causa del ritardo dell'arrivo degli esperti Indire (che dovevano accompagnare le scuole nella definizione del piano di miglioramento).

Il progetto prevedeva la creazione di un apposito gruppo di persone (*Nucleo di autovalutazione*) da incaricare di svolgere le attività a seconda della programmazione propria, ma rispettando le scadenze e le modalità indicati dall'Invalsi. Non era richiesto di formalizzarlo e, infatti, in uno dei NG condotti dall'Istituto (quello sul percorso valutativo) la maggior parte dei partecipanti hanno riportato l'assenza di formalizzazione del *Nucleo*. Tuttavia, tutti erano d'accordo sulla necessità della costituzione del tale gruppo. Anche nelle scuole in cui la

-

<sup>&</sup>lt;sup>206</sup> In un FG è stato riportato che si chiedeva di considerare dei dati, in particolare sulle bocciature e sulle sospensioni, che sarebbero arrivati solo dopo la scadenza prevista per la consegna del Rapporto di autovalutazione.

ricercatrice ha realizzato dei FG è stato riportato di non aver istituzionalizzato o chiaramente definito il *Nucleo*.

Nel FG A dell'Invalsi i partecipanti hanno raccontato che il lavoro del *Nucleo* è stato svolto in una maniera continua e questo è stato considerato un punto forte del progetto. È risultato "come gravoso ma altamente gratificante". Nel FG B è emerso che in alcune scuole esistevano già dei gruppi di lavoro 'per la qualità', incaricati ad analizzare gli esiti delle prove Invalsi e a svolgere l'autovalutazione, che successivamente sono diventati Nuclei di autovalutazione del *Vales*.

Gli strumenti da utilizzare nel percorso sono discussi nel paragrafo successivo in quanto sono stati forniti dall'Invalsi come supporto alle scuole nell'autovalutazione.

### 6.2.4 Supporto esterno

Il processo di autovalutazione di *Vales* è stato pensato come strutturato e sostenuto dall'esterno (Poliandri, 2015). Oltre a delineare il percorso da fare, l'Invalsi ha fornito alle scuole partecipanti i seguenti strumenti e dati: *Linee guida* (secondo le quali redigere il *Rapporto di autovalutazione*), format del *Rapporto di autovalutazione* da compilare e restituire all'Invalsi, fascicolo *Dati di sintesi* tratto dalla piattaforma 'Scuola in chiaro' del Miur (contenenti dati strutturali sulla scuola), esiti delle prove Invalsi di italiano e matematica e rapporti individualizzati dei questionari scuola, studenti, genitori e insegnanti (descritti nel paragrafo 6.1).

Le Linee guida per l'autovalutazione contenevano le finalità dell'autovalutazione, le indicazioni operative, le domande orientative e gli indicatori da utilizzare nelle diverse aree del RA. Si sottolineava la necessità che il processo autovalutativo fosse 'situato' ("attento alle peculiarità della singola istituzione scolastica" (p.6)), plurale ("fondato su una molteplicità di evidenze" (ibidem)), partecipato ("attento al coinvolgimento delle diverse componenti scolastiche" (ibidem)) e proattivo ("orientato allo sviluppo del piano di miglioramento" (ibidem)).

Nel NG condotto dall'Invalsi e dedicato alla discussione sulle *Linee guida*, i partecipanti hanno espresso la loro percezione positiva nei confronti di questo strumento in quanto utile, ben strutturato e stimolante la riflessione sul funzionamento della scuola. Le difficoltà maggiori sono state riscontrate nel ragionamento sugli indicatori concernenti gli esiti, poiché esiste uno "scostamento tra esiti e programmazione" ("programmi non tarati sulle competenze poi richieste agli studenti"). I partecipanti hanno sottolineato che, comunque, ai fini di un'autovalutazione efficace, bisogna delinearle in modo ancora meglio strutturato e scientifico. Le *Linee guida* dovrebbero tenere conto dei contesti differenti, spesso poco coesi (ad esempio, quando sono presenti più livelli e/o più plessi). Anche nel FG A dell'Invalsi i partecipanti hanno rimarcato che le *Linee guida* andrebbero meglio adeguate per le scuole superiori di secondo grado.

Il format del Rapporto di autovalutazione è articolato in tre parti: 'esiti', 'contesto e risorse' e 'processi'. Ognuna di queste sezioni è suddivisa a sua volta in alcune 'aree'. Il RA contiene in totale 18 aree da valutare. Alla maggior parte di queste aree (14) doveva essere attribuito un punteggio (identificante un livello) da 1 a 4. Il contesto (ambiente e capitale sociale) e le risorse della scuola (economiche, materiali e professionali) dovevano essere descritti in modo sintetico, "utilizzando i dati più rilevanti in termini di potenzialità e problemi per la scuola, facendo riferimento a dati ed evidenze" (RA, p.4). Alle aree relative agli esiti e ai processi bisognava assegnare un punteggio, esponendo le relative ragioni, dati ed evidenze nei campi aperti dedicateci. La sezione degli esiti è composta dalle seguenti aree: successo scolastico, competenze di base, equità degli esiti e risultati a distanza. Nella valutazione dei processi della scuola si chiedeva di fare riferimento a due dimensioni: pratiche educative e didattiche (selezione dei saperi, scelte curricolari e offerta formativa; progettazione della didattica e valutazione degli studenti; sviluppo della relazione educativa e tra pari; inclusione, integrazione, differenziazione; continuità e orientamento) e ambiente organizzativo per l'apprendimento (identità strategica e capacità di direzione della scuola (leadership); gestione strategica delle risorse; sviluppo professionale delle risorse; capacità di governo del territorio e rapporti con le famiglie; attività di autovalutazione). Nella sezione dedicata agli obiettivi di miglioramento si richiedeva di indicare gli obiettivi individuati con i relativi indicatori e dati. Questi ultimi erano suddivisi in: situazione attuale, valori di riferimento, risultato atteso e risultato conseguito. Si poteva includere fino a quattro obiettivi. La scuola doveva motivare in

modo esplicito il collegamento fra obiettivi individuati e risultanze interne all'autovalutazione, compilando un riquadro appositamente inserito. La parte finale del RA era dedicata alla *Nota metodologica* in cui si chiedeva di indicare la composizione del *Nucleo di autovalutazione*, i soggetti che hanno elaborato il *Rapporto* e gli eventuali problemi o difficoltà riscontrati nella sua compilazione.

Nello stesso NG in cui sono state discusse le *Linee guida*, è stato preso in considerazione anche il *Rapporto di autovalutazione*. Mentre la sua struttura è stata valutata da quasi tutti i partecipanti come coerente con la modalità di lavorare nella scuola, la maggior parte dei partecipanti hanno evidenziato che ci sono state difficoltà nel sintetizzare le riflessioni del *Nucleo di autovalutazione* e riportarle negli spazi previsti dal RA. Come soluzione si proponeva di realizzare un format di *Rapporto* ancora più dettagliato e standardizzato, in cui fosse più chiaro quali elementi fondamentali debbano essere riferiti. Secondo i partecipanti, questo dovrebbe facilitare la comparabilità e la completezza. Una proposta alternativa era quella di estendere gli spazi del RA perché si potesse "riportare liberamente una sintesi sulle riflessioni".

Come già descritto nel paragrafo precedente, anche nella *Nota metodologica* più volte è stata ribadita dai rispondenti l'insufficienza dello spazio nel RA per rappresentare la situazione della scuola. Inoltre, alcune scuole si sono trovate in difficoltà a "interpretare le richieste" riguardo alle risposte da fornire per alcune voci.

Per quanto riguarda i dati forniti per l'autovalutazione, durante i momenti di approfondimento condotti dall'Istituto in forma di *focus group*, questi dati sono stati commentati in positivo: utili "sia per la lettura sia per la negoziazione del giudizio per il RA", sia "per la costruzione e/o ricostruzione del processo storico interno ed esterno alla scuola". Mentre è stato espresso un giudizio positivo anche verso il fascicolo Scuola in chiaro, si è fatto notare che le informazioni economiche erano "sballate completamente". Inoltre, sono stati riportati dei problemi nella compilazione *on-line* dei questionari, in particolare da parte dei genitori.

Il NG dedicato agli argomenti sulla "Qualità del Feedback per l'Autovalutazione" sono stati discussi i *Rapporti* elaborati a partire dai questionari studenti, genitori, insegnanti e scuola, la restituzione delle prove Invalsi e l'utilizzo dei vari dati nella stesura del RA. Per quanto riguarda la restituzione dei dati provenienti dai primi tre questionari, i partecipanti

erano generalmente d'accordo sulla loro facile lettura, più specificamente sulla facilità di interpretazione della media e della deviazione standard fornite nei *Rapporti*. È stata affermata anche la chiarezza del significato dei vari indicatori. Tuttavia, non è stato agile per tutti leggere il confronto con i dati delle altre scuole ed è stato proposto di suddividerli per macroaree geografiche. È stata, inoltre, sottolineata la necessità di restituire le risposte ai questionari domanda per domanda e non aggregate per aree. Come durante i FG, anche in occasione del NG è stato fatto presente il problema della compilazione *on-line* dei questionari dedicati ai genitori: molti di questi ultimi non hanno compilato il questionario a causa del mancato possesso di una connessione internet.

Rimane il dubbio se gli indicatori costruiti dall'Invalsi sulla base delle risposte ai questionari studenti, genitori e insegnanti sono effettivamente funzionali all'autovalutazione, dato che - come mostrano le analisi condotte dai ricercatori dell'istituto (Poliandri, Quadrelli e Romiti, 2015) - questi indicatori sono stati utilizzati relativamente poco dalle scuole nel pesare i giudizi attribuiti sui processi.

Nell'ambito dello stesso NG è stato valutato positivamente il *Rapporto* dei dati raccolti con il *Questionario Scuola*, soprattutto per quanto riguarda il significato degli indicatori e l'interpretazione delle tabelle presentate. È stato invece criticato il bilanciamento dell'approfondimento di alcuni temi: in alcune parti il *Rapporto* è stato giudicato troppo dettagliato, in altre – troppo poco specifico (ad esempio, riguardo all'area sugli argomenti di formazione degli insegnanti). Anche in questo caso i partecipanti hanno proposto di fornire i dati delle altre scuole raggruppati per macroaree geografiche per facilitare il confronto. Un'ulteriore proposta avanzata riguardava un questionario specifico da compilare da parte della segreteria, focalizzato solo sugli aspetti amministrativi.

Rispetto ai dati delle prove Invalsi, i partecipanti del NG hanno riportato di aver avuto qualche difficoltà tecnica nel reperirli (bisognava farlo sull'apposito sito). Inoltre, hanno espresso il bisogno di un maggior sostegno nel comprendere questi dati. È stata evidenziata dai rappresentanti delle scuole coinvolte nella discussione del NG anche la necessità di avere "un confronto non soltanto per area geografica ma anche per livelli di competenza raggiunti" poiché "questo permetterebbe alle scuole di comprendere quali competenze uno studente dovrebbe raggiungere e quali invece ha raggiunto". Durante lo svolgimento del NG sul processo di autovalutazione e valutazione esterna, l'Invalsi ha chiesto il parere dei

partecipanti rispetto all'affermazione "nel processo di autovalutazione è semplice integrare i dati ricevuti dall'INVALSI con le informazioni che la scuola possiede". Mentre la maggior parte dei partecipanti erano d'accordo con essa, alcuni hanno evidenziato la mancata coincidenza in alcuni casi - tra i dati sugli esiti nelle prove Invalsi e i dati ricavati internamente. Tra i partecipanti sono emersi pareri diversi circa l'importanza dei dati provenienti dall'esterno rispetto a quelli interni.

La maggior parte delle difficoltà avute durante l'autovalutazione, riportate nella *Nota metodologica*, sono relative ai dati, tra cui: la lettura e l'interpretazione dei dati, la quantità dei dati da analizzare, il reperimento dei dati necessari per la stesura del *Rapporto* e la sintesi valutativa tra diversi dati. In alcuni casi, sono stati espressi dei dubbi riguardo all'attendibilità dei dati provenienti dai questionari, a causa della mancanza del controllo dei soggetti che rispondevano (ovvero l'accesso ai questionari (*on-line*) non era riservato, né in alcun altro modo limitato: poteva accederci chiunque e quante volte desiderava). Inoltre, è stata criticata anche la completezza dei dati forniti per la compilazione del *Rapporto*. Infine, qualche rispondente ha riportato di aver trovato delle incongruenze tra i dati forniti dall'Invalsi e i dati in possesso della scuola.

Infine, rispetto all'utilizzo dei vari dati nella stesura del RA, la maggior parte dei partecipanti del NG incentrato sul tema dei dati restituiti alle scuole era d'accordo sulla loro utilità. Sono stati però criticati i tempi troppo stretti e troppo poco flessibili in cui le scuole hanno dovuto compilare e consegnare il *Rapporto* rispetto alla restituzione dei dati da utilizzare per la sua stesura. Infatti, come è già stato accennato, anche nella Nota metodologica una delle problematiche più spesso citate era quella delle tempistiche poco compatibili con quelle della scuola.

Nella fase iniziale del progetto sono stati organizzati dei seminari informativi riguardo all'implementazione del progetto. Non ho a disposizione i dati (se sono presenti) sul riscontro da parte dei partecipanti circa la loro effettiva utilità.

Non era stato previsto nessun tipo di accompagnamento in presenza durante l'impostazione, la raccolta e l'interpretazione dei dati. Nella fase della definizione del Piano di miglioramento, invece, ogni scuola ha avuto il sostegno in presenza da parte degli esperti selezionati e formati dall'Indire.

Nella *Nota metodologica* alcuni rispondenti hanno riportato in modo esplicito l'esigenza di un maggior supporto esterno: "i compilatori avrebbero avvertito il bisogno di azioni di accompagnamento in presenza da parte dei Nuclei, in aggiunta ai materiali resi disponibili *online*."

Per quanto riguarda il sostegno 'tra pari', ovvero all'interno del gruppo delle scuole *Vales*, non ci sono molti dati sulle reti focalizzate sull'aiuto reciproco nell'implementazione delle attività del progetto. Ho trovato *on-line* (sul sito di una scuola coinvolta nel progetto<sup>207</sup>) brevi informazioni sulla costituzione di un accordo delle scuole *Vales* dell'area di Salento<sup>208</sup>. Tuttavia, l'unica attività documentata è l'organizzazione di un incontro-dibattito su "Valutazione d'istituto e piano di miglioramento", tenuto dai rappresentanti dell'Indire il 18 aprile 2015. Non ci sono ulteriori informazioni circa altre attività o risultati raggiunti grazie alla collaborazione in rete.

### 6.2.5 Realizzazione

Come già accennato precedentemente, l'ultima sezione del *Rapporto di autovalutazione* conteneva una *Nota metodologica* in cui si chiedeva di indicare, oltre che gli eventuali problemi o difficolta riscontrati nella compilazione del Ra, la composizione del *Nucleo di atuovalutazione* e il soggetto che aveva elaborato il *Rapporto*. Dalle elaborazioni dell'Invalsi presentate alla conferenza del 25 giugno 2014 è risultato che la percentuale più

<sup>207</sup> www.liceovallone.gov.it/nuovo/?page id=1843

- 1. "Riflessione culturale per la creazione di
  - Modelli organizzativi
  - Logiche e percorsi per la Continuità
  - Logiche e strumenti per la Valutazione
- 2. Formazione del personale della scuola
  - Creare le condizioni per un sistema di formazione che valorizzi le competenze pregresse e permetta la capitalizzazione delle esperienze organizzative, gestionali e didattiche
  - Creare per il personale un ambiente formativo integrato
  - Consentire la condivisione di esperienze, informazioni, scambio di strategie, materiali, strumenti al fine di qualificare le attività di ricerca/documentazione delle scuole in rete
- 3. Realizzazione di progetti di miglioramento
- 4. Utilizzazione di uno spazio web per la condivisione delle progettualità". <a href="https://www.liceovallone.gov.it/nuovo/wp-content/uploads/2015/01/Accordo-di-rete-VALeSalento.pdf">www.liceovallone.gov.it/nuovo/wp-content/uploads/2015/01/Accordo-di-rete-VALeSalento.pdf</a>

<sup>&</sup>lt;sup>208</sup> La rete scolastica sottoscritta il 2 febbraio 2013 e denominata *VALeSalento Progetto sperimentale di valutazione* aveva i seguenti obiettivi:

alta delle scuole (circa il 33%) aveva il Nucleo di autovalutazione di 'dimensioni intermedie' che comprendeva anche il dirigente scolastico. In poco meno di 30% degli istituti, il gruppo incaricato di svolgere questa attività era 'ristretto' e anch'esso comprendeva il DS. I Nuclei a cui non hanno partecipato i dirigenti erano molto meno numerosi. In alcuni (pochi) istituti (circa il 2%) i gruppi erano allargati anche a componenti esterne.

Dall'analisi descrittiva effettuata dall'Invalsi sui livelli che le scuole si sono assegnate nei Rapporti di autovalutazione è emerso che il livello medio attribuito alla macroarea 'esiti' è 2,69, mentre l'ambiente organizzativo è valutato con il livello medio 2,87 e i processi didattici con 2,93 (Quadrelli et al., 2014). Esplorando i livelli medi delle singole aree si nota che le due aree in media meglio valutate sono la capacità di direzione (3,12) e la gestione delle risorse (3,06), mentre quelle con la valutazione più bassa sono quelle dell'equità degli esiti (2,36) e degli esiti a distanza (2,58). L'Istituto ha evidenziato la differenza tra i due cicli di istruzione: le scuole del primo ciclo erano più propense ad attribuire livelli più alti per tutte le aree, specialmente per quanto riguarda successo scolastico, progettazione e valutazione degli studenti e sviluppo professionale. L'Invalsi, notando la tendenza delle scuole ad assegnare livelli simili per queste ultime due aree, ha avanzato l'ipotesi che ci fosse una "relazione tra l'investimento nella formazione del personale e la qualità della progettazione didattica a valutazione degli studenti" (Ibidem, p.6). Inoltre, come già accennato nel paragrafo 6.1, le scuole definite come 'strutture aperte con leadership organizzativa' si sono generalmente assegnate i punteggi più alti, mentre le scuole della categoria 'learning organization instabile' si sono attribuite i livelli più basse in tutte le aree.

L'Invalsi ha effettuato anche un'analisi mirata a rilevare la qualità del percorso autovalutativo realizzato dalle scuole *Vales*. Sono stati analizzati i RA compilati da un sottocampione <sup>209</sup> di 153 scuole *Vales*, utilizzando i *software* QDA Miner e SPSS. Nello specifico, i ricercatori dell'Istituto si sono proposti di valutare la completezza <sup>210</sup> e l'accuratezza dell'uso degli indicatori<sup>211</sup>, la qualità dell'analisi<sup>212</sup> e "la capacità di definire

\_

<sup>&</sup>lt;sup>209</sup> "Si tratta di un campione causale proporzionale rispetto alle macroaree geografiche" (Quadrelli *et al.*, 2014, p.11).

<sup>&</sup>lt;sup>210</sup> Con la completezza l'Invalsi intende "il grado di utilizzo da parte delle scuole degli indicatori messi a disposizione e di altre evidenze prodotte dalle scuole stesse" (Poliandri, Quadrelli e Romiti, 2015, p.20).

<sup>&</sup>lt;sup>211</sup> Con l'accuratezza si faceva riferimento alla lettura dei dati da parte della scuola in relazione ai valori di riferimento (*Ivi*).

<sup>&</sup>lt;sup>212</sup> "[i]l livello di approfondimento della situazione della scuola nelle diverse aree" (*Ivi*), evidenziando punti di forza e di debolezza o la specificità del contesto (Quadrelli *et al.*, 2014).

obiettivi di miglioramento chiari, circoscritti e coerenti con le aree di criticità individuate nel percorso autovalutativo" (p.20). Dallo studio effettuato dall'Invalsi è emersa la generale difficoltà delle scuole a realizzare un'analisi approfondita, basata sulle evidenze empiriche, così come richiesto per la compilazione nei RA. Tuttavia, si nota un'alta variabilità nell'utilizzo degli indicatori nella valutazione delle diverse aree proposte. Ad esempio, l'utilizzo di tutti gli indicatori proposti varia dal 5,3% delle scuole nell'area 'sviluppo professionale delle risorse' al 63,4% delle scuole nell'area 'successo scolastico'. Una sola scuola non ha incluso nessun dato nell'area 'capacità di governo del territorio e rapporti con le famiglie', invece, il 70,2% delle scuole non ha incluso dati nell'area 'inclusione, integrazione, differenziazione'. L'Invalsi riporta che nella maggior parte delle aree in cui le scuole hanno descritto le proprie attività senza considerare i risultati raggiunti attraverso di esse, "si sono assegnate livelli medio-alti" (Quadrelli et al., 2014, p.16). In media, nella macroarea relativa agli esiti le scuole erano più propense ad utilizzare i dati rispetto alle due macroaree riguardanti i processi. Al fine di attribuire i livelli alle aree relative agli esiti degli studenti, "circa il 40% delle scuole ha utilizzato tutti i dati messi a disposizione per esprimere un giudizio sulla propria situazione e una quota simile ne ha utilizzati alcuni" (Poliandri, Quadrelli e Romiti, 2015, p.20). I dati a cui le scuole dovevano riferirsi provenivano soprattutto dal Miur (rispetto al successo scolastico e ai risultati a distanza degli studenti) e dalle prove Invalsi. Nelle aree della sezione dedicata ai processi, gli indicatori sono stati utilizzati in maniera relativamente minore (con la variabilità da un'area all'altra più alta rispetto alle aree degli esiti) e ci sono più scuole che non hanno fatto riferimento ad alcun indicatore (il 35,2%, mentre solo il 14,9% delle scuole non hanno incluso nessun indicatore esponendo le analisi degli esiti). Le aree di questa sezione dovevano essere analizzate focalizzandosi sugli indicatori costruiti dall'Invalsi sulla base delle risposte ai questionari scuola, insegnanti, studenti e genitori. È utile citare l'ipotesi di spiegazione data dall'istituto:

"Queste differenze possono essere spiegate in parte con riferimento ai problemi di accessibilità dei dati, ma sembrano riconducibili anche alla difficoltà di lettura di alcuni indicatori complessi, oltre che alla percezione di scarsa significatività di alcuni indicatori da parte di una quota delle scuole" (ivi).

Analoga tendenza si nota anche per quanto riguarda la capacità o l'intenzione delle scuole di effettuare confronti con i valori di riferimento delle altre scuole o con le medie locali

e nazionali nell'interpretazione dei propri dati. Ad esempio, in media, nella macroarea 'processi' solo il 15,2% delle scuole hanno fatto dei confronti. Un'ulteriore analisi ha mostrato che "[q]uanto più le scuole sono state scrupolose nell'utilizzare i dati messi a disposizione, tanto più hanno effettuato confronti con la situazione delle altre scuole o con le medie locali e nazionali" (Quadrelli *et al.*, 2014, p.21).

Il 40% delle scuole ha utilizzato dati ed evidenze rilevati da esse stesse, grazie soprattutto ai sistemi di monitoraggio e valutazione adottati a livello di singola scuola. Questo dato conferma il fatto che una parte consistente delle scuole che hanno fatto parte al progetto avevano già dell'esperienza nelle attività valutative <sup>213</sup>. L'Invalsi sottolinea la promettente possibilità di integrare le nuove attività valutative sperimentate col *Vales* con i sistemi di autovalutazione già presenti. Dall'altra parte, però, il 67,3% delle scuole non ha fatto nessun riferimento agli indicatori proposti nella spiegazione del livello che si sono assegnate nell'area 'attività di autovalutazione'. Dunque, una parte delle scuole in cui tali attività erano già svolte precedentemente, nell'autoriflessione su questi processi non hanno voluto o saputo includere dati concreti.

La profondità dell'analisi effettuata dai partecipanti varia, ma leggermente di meno, rispetto alla completezza e accuratezza nell'uso dei dati. Nelle aree afferenti ai processi la quota delle scuole capaci di condurre un'analisi articolata è risultata più elevata (mediamente poco più del 50% delle scuole) rispetto a quelle degli esiti (in media poco più del 40%). L'Invalsi riporta che non sempre le scuole in grado di presentare in modo approfondito e articolato le proprie analisi avevano riportato anche gli indicatori a cui fare riferimento in merito. Questo aspetto è stato interpretato come presenza di autoreferenzialità in quella parte di scuole che, nell'effettuare l'analisi, anche se "in grado di evidenziare punti di forza e di debolezza" (*Ibidem*, p.22), si sono basate soprattutto "sulla descrizione delle attività svolte e sulla propria percezione della qualità delle stesse" (*Ivi*).

.

<sup>&</sup>lt;sup>213</sup> Non si riesce però a sapere qual è la percentuale esatta delle scuole *Vales*, poiché, come già accennato precedentemente, questo dato proviene dal questionario scuola e le risposte aggregate restituite comprendono anche le risposte delle scuole che non hanno potuto proseguire nella realizzazione delle successive fasi del progetto e anche quelle delle scuole che nell'anno scolastico 2012/2013 avevano avuto l'immissione in ruolo di un neo-dirigente. Su tutte le scuole che avevano compilato il questionario, circa 46% hanno risposto di aver avuto delle esperienze di valutazione d'istituto (interna o autovalutazione) nell'anno scolastico precedete.

Mettendo insieme le tre dimensioni di qualità autovalutativa individuati, vale a dire i livelli di completezza, accuratezza e qualità dell'analisi in ciascuna area del RA, è stato costruito un indice sintetico della qualità complessiva dell'autovalutazione delle scuole ed è stato calcolato il valore per ognuno dei tre modelli di scuola individuati dall'Invalsi, presentati nel paragrafo 6.1. Secondo i risultati di queste elaborazioni <sup>214</sup>, la 'struttura aperta con *leadership* diffusa' presenta il più alto livello di capacità di autovalutazione (41,6), mentre gli altri due modelli hanno valori dell'indice di qualità molto simili (struttura non coordinata con *leaderhip* diffusa: 34,0; *learning organization* instabile: 35,3). Si conclude che in generale i livelli di qualità dell'autovalutazione delle scuole *Vales* sono da considerarsi medio-bassi.

I ricercatori dell'Istituto hanno inoltre verificato se le aree a cui sono stati attribuiti i punteggi più bassi (1 o 2) corrispondono alle aree in cui sono stati individuati gli obiettivi di miglioramento. Dall'analisi è emerso che le scuole hanno individuato gli obiettivi di miglioramento per lo più in modo coerente con le aree di criticità rilevate durante l'autovalutazione. Tuttavia, è stata riscontrata la difficoltà degli istituti di articolare in modo operativo gli obiettivi:

"La maggior parte delle scuole ha mostrato scarsa capacità di focalizzare obiettivi di miglioramento circoscritti e valutabili, e non è stata in grado di individuare indicatori coerenti con gli obiettivi di miglioramento. Nella maggior parte dei casi le formulazioni dei risultati attesi sono coerenti con gli obiettivi individuati, ma sono espresse per lo più in termini generali e non misurabili o valutabili" (ivi, p.21).

Questa difficoltà però, secondo i ricercatori, non risulta strettamente legata alla qualità complessiva dell'autovalutazione in termini di completezza, accuratezza e approfondimento del percorso (Quadrelli *et al.*, 2014). L'Invalsi ha avanzato l'ipotesi che tale limite nella qualità dell'articolazione degli obiettivi di miglioramento può essere dovuto a mancanze organizzative che potevano ostacolare il reperimento delle informazioni in determinate aree da valutare. A sostegno della supposizione è stato argomentato che

"nei modelli di scuole che presentano maggiori difficoltà sul versante del coordinamento interno e della gestione/organizzazione della scuola, i livelli complessivi della qualità dell'autovalutazione sono più bassi" (*ivi*, p.33).

<sup>&</sup>lt;sup>214</sup> L'indice ha il *range* teorico di 0-82, *range* effettivo di 10-59, la media di 35,6 e la deviazione standard di 9,6 punti.

Un'altra ipotesi presentata riguarda la motivazione delle scuole nei confronti del percorso autovalutativo, la quale poteva influire sull'impegno dei partecipanti nell'affrontarlo.

Circa la metà delle scuole (142 su 283 che hanno compilato il campo della *Nota metodologica*) ha indicato di aver infatti avuto delle difficoltà durante la compilazione del *Rapporto*. Come già riportato precedentemente, le problematiche riferite erano legate a dati, tempistiche, rigidità del format del *Rapporto di autovalutazione*, capacità di sintesi delle riflessioni e/o della propria situazione, l'"interpretare le richieste" per la compilazione del RA definire gli obiettivi di miglioramento, lavoro del *Nucleo* e fondi.

L'Istituto ha, inoltre, indagato sul legame tra la dimensione del *Nucleo di autovalutazione* della scuola e della qualità complessiva del percorso svolto. È stata trovata la tendenza ad avere Nuclei di dimensioni intermedie con la partecipazione del DS o di dimensioni allargate (indipendentemente dalla presenza del DS) nelle scuole con l'autovalutazione giudicata più di qualità.

Concludendo la discussione dei risultati delle analisi sulla qualità dell'autovalutazione delle scuole, l'Invalsi ha proposto di sostenere queste ultime migliorando gli strumenti e i protocolli al fine di rinforzare l'efficacia dell'autovalutazione.

Nel NG realizzato dall'Invalsi e incentrato sul RA e sulle *Linee guida per l'autovalutazione*, gli argomenti riguardanti la semplicità o meno della definizione degli obiettivi di miglioramento e degli indicatori e valori di riferimento per il miglioramento hanno suscitato il maggior disaccordo tra i partecipanti rispetto ad altri temi discussi. Tuttavia, non sono state approfondite le ragioni delle difficoltà riscontrate dalle scuole nella "'proceduralizzazione' del raggiungimento degli obiettivi". Per quanto riguarda, invece, la difficoltà nel definire gli obiettivi verificatasi in alcuni casi, i partecipanti del gruppo hanno evidenziato la presenza del problema di "individuare un'idea condivisa" all'interno della scuola, specialmente quella costituita dagli ordini differenti. Si è proposto, dunque, di disaggregare la definizione degli obiettivi per indirizzo e di conseguenza anche i dati forniti alla scuola.

#### 6.2.6 Risultati

Nei momenti di riflessione organizzati dall'Invalsi (FG e NG) sono stati evidenziati alcuni risultati dell'autovalutazione realizzata secondo il percorso *Vales*.

Innanzitutto, nonostante dalle analisi dell'Istituto è emerso che in alcuni casi le scuole hanno difficoltà ad impostare nei *Rapporti di autovalutazione* gli obiettivi di miglioramento articolati, secondo i partecipanti del FG A, il processo sembra aver realizzato la propria funzione informativa: le scuole hanno dichiarato di utilizzare i dati emersi dall'autovalutazione per pianificare o implementare cambiamenti e più in generale per avere una visione più ampia e più unitaria della scuola. Inoltre, l'affermazione "il percorso di autovalutazione proposto dall'INVALSI ha una valenza formativa per la scuola" ha riscosso l'accordo da parte di quasi tutti i partecipanti al NG dedicato agli argomenti relativi al processo di autovalutazione e valutazione esterna, in cui essa è stata posta dai ricercatori.

Diverse volte durante i FG e gli NG condotti dall'Invalsi i partecipanti hanno espresso una generale soddisfazione del percorso. Diversi partecipanti<sup>215</sup> hanno fatto riferimento al progetto come strumento di comunicazione, sia verso l'interno che verso l'esterno. Ad esempio, alcuni hanno parlato del fatto che l'autovalutazione ha facilitato la condivisione dei dati della scuola grazie alla creazione di un "linguaggio di autovalutazione condiviso" (FG A).

Per quanto riguarda la dimensione culturale, nel FG A è stato riferito l'aumento della consapevolezza della *mission* dell'istituto da parte di tutti i suoi operatori e l'incoraggiamento a prevedere le priorità strategiche di lungo termine. Durante il NG sugli strumenti è emerso che l'esperienza del progetto "ha obbligato le scuole a riflettere su problematiche legate alla 'coesione' tra più livelli, tra più plessi, tra più contesti".

Inoltre, la partecipazione al progetto sembra aver favorito la collaborazione interna. Ad esempio, nel FG A è stato raccontato dai partecipanti che si sono formati dei gruppi di approfondimento di varie tematiche (per competenze, per dipartimento disciplinari, interclassi parallele) e nel FG B è emerso un caso della scuola in cui si è iniziato a lavorare per dipartimenti. Un altro partecipante di quest'ultimo FG ha riferito, invece, che è stata incoraggiata anche la collaborazione esterna con le aziende del territorio. In entrambi i FG i

<sup>&</sup>lt;sup>215</sup> Sia quelli del FG A, sia quelli del NG sul processo di autovalutazione e valutazione esterna.

partecipanti hanno affermato una maggiore collaborazione con i genitori (ad esempio, mediante l'avvio delle iniziative per incrementare la partecipazione dei genitori nella vita della scuola).

In entrambi i FG è emerso che il percorso autovalutativo ha contribuito a sviluppare le politiche di formazione del personale. Ad esempio, nel FG A è stato riportato che siccome durante il percorso autovalutativo erano emerse delle difficoltà nella lettura dei risultati delle prove Invalsi, sono state avviate iniziative di potenziamento di tali competenze.

Durante il FG B è stato raccontato che sono state attivate delle iniziative di riorganizzazione scolastica, ad esempio relativamente alla composizione delle classi e agli orari delle lezioni oppure al miglioramento del potenziamento delle eccellenze.

Nel FG A si è parlato anche del vantaggio apportato dal percorso riguardo alla valorizzazione del ruolo del dirigente scolastico in quanto questo tipo di attività facilita il DS nel governo della scuola.

Nello stesso FG è stata riportata, inoltre, la diminuzione progressiva della resistenza verso le attività di valutazione della scuola, invece nel FG B - il miglioramento delle procedure e/o strumenti interni di autovalutazione (ad esempio, elaborazione delle griglie sugli apprendimenti con lo scopo di facilitare una comparazione fra le classi).

Nella letteratura presentata nel capitolo 5 si sottolinea la necessità che il processo valutativo risulti in un piano d'azione concreto. Nel caso del *Vales*, secondo quanto previso dal progetto, le scuole hanno individuato degli obiettivi di miglioramento, li hanno indicati nel RA e, in seguito alla conclusione delle attività valutative sia interne, che esterne, hanno sviluppato un piano di miglioramento. Nella fase della definizione del piano di miglioramento, la scuola è stata accompagnata da un esperto formato dall'Indire. Dunque, il percorso di valutazione doveva necessariamente risultare in un piano d'azione concreto. Tuttavia, non ci sono dati sull'effettivo adempimento degli istituti a questa richiesta.

### 6.3 Valutazione esterna

### 6.3.1 Comunicazione

Le comunicazioni tra la scuola e il *team* di valutatori dovevano avvenire secondo le indicazioni fornite nelle *Linee guida per i valutatori*. Nella fase preparatoria-organizzativa, oltre alla data della visita, si doveva comunicare come questa sarebbe stata organizzata (compresi i soggetti da intervistare e le aree di osservazione) e richiedere alcuni materiali della scuola (POF, Programma annuale e Relazione di accompagnamento del dirigente scolastico al Programma annuale, Rapporto di autovalutazione, Fascicolo scuola in chiaro). All'inizio della visita, inoltre, dovevano essere illustrate le sue finalità e presentato quanto era emerso dalla lettura preliminare dei documenti e dati della scuola. Lo scopo di questo incontro era quello di

"a) segnalare al gruppo eventuali inesattezze o incompletezze nel RA; b) fare domande di approfondimento e chiedere ulteriori integrazioni; c) presentare le considerazioni emerse dallo studio dei dati sui RISULTATI in un'ottica di trasparenza con le scuole e chiedere eventuali approfondimenti; d) concordare quali persone incontrare nel resto della visita e quali ulteriori materiali" (p.31).

La restituzione degli esiti della valutazione esterna è avvenuta attraverso due diverse modalità a seconda dell'area geografica in cui era collocata la scuola: gli istituti del Sud hanno avuto la visita di restituzione durante la quale sono stati comunicati gli esiti presentati nel *Rapporto di valutazione esterna* (RV), invece a tutte le altre scuole il RV è stato inviato via posta elettronica da parte dell'Invalsi<sup>216</sup>.

Le rubriche di valutazione utilizzate dai valutatori esterni non sono state condivise con le scuole.

Non sembra che fossero stati raccolti i dati sulla chiarezza ed esaustività delle informazioni fornite dai valutatori alle scuole dal punto di vista di queste ultime.

<sup>&</sup>lt;sup>216</sup> La differenza nella restituzione dei *Rapporti* probabilmente è dovuta alla differenza dei finanziamenti destinati all'implementazione del progetto *Vales* a seconda dell'area geografica in cui si trovano le scuole.

### 6.3.2 Reciprocità valutatori - valutati

Le parti interessate alle attività valutative del *Vales*, tra cui *in primis* le scuole partecipanti, non sono state coinvolte nell'identificazione e nello sviluppo delle norme e dei criteri di valutazione, né nella progettazione del percorso.

Per quanto riguarda la trasparenza rispetto alle modalità di lavoro e ai criteri adottati, come ripotato nel precedente paragrafo, ai valutatori esterni è stato indicato quali dettagli relativi alle visite essi avrebbero dovuto comunicare alle scuole. Inoltre, sono stati predisposti dall'Invalsi alcuni format di lettere elettroniche che i valutatori dovevano inviare ai dirigenti scolastici.

È da notare che nelle linee guida fornite ai valutatori esterni era prevista l'interlocuzione tra la scuola e il *team* esterno nel validare e precisare le priorità strategiche riguardanti interventi migliorativi che la scuola deve intraprendere in seguito. L'interlocuzione poteva avvenire sia durante le visite, sia nel momento della restituzione degli esiti di valutazione esterna. Ci sono pochi dati disponibili rispetto al riscontro da parte delle scuole circa il rapporto instaurato e l'eventuale dialogo avvenuto. Nel NG dell'Invalsi sul processo di autovalutazione e valutazione esterna si è accennato alla creazione di un clima positivo durante le visite ed empatia e apertura percepite da parte del valutatore di profilo esterno al mondo della scuola. Invece, durante il FG 1 (condotto da me), è stato sottolineato che "non c'è stata nessuna collaborazione, solo la comunicazione".

Non sembra che fossero state previste delle procedure di valutazione dell'operato dei valutatori esterni.

### 6.3.3 Quadro di riferimento

Il quadro di riferimento della valutazione esterna è sostanzialmente lo stesso predisposto per l'autovalutazione delle scuole *Vales*.

6.3.4 Compatibilità della preparazione alla visita con le attività ordinarie scolastiche

Durante il NG condotto dall'Invalsi sul processo di autovalutazione e valutazione esterna è stato chiesto se i partecipanti erano d'accordo con la seguente affermazione: "L'articolazione della visita dei valutatori esterni è sostenibile con le attività correnti della scuola". Non tutti hanno espresso questo accordo ma non c'è stato un approfondimento in merito.

### 6.3.5 Realizzazione: i valutatori esterni e le visite

Sono stati scelti due diversi profili professionali per condurre le visite e valutare la scuola dall'esterno: un esperto proveniente dal mondo della scuola (dirigente scolastico (A1) o docente (A2)) e un esperto di ricerca qualitativa (B1) o nell'ambito di gestione e funzionamento delle organizzazioni (B2). Era stato previsto che tutti gli esperti selezionati dovessero avere esperienze e conoscenze legate alla valutazione 217. L'abbinamento dei valutatori previsto dal protocollo doveva essere fatto nel seguente modo: un valutatore del profilo A1 doveva svolgere la sua attività con uno del profilo B1 (e viceversa), mentre un valutatore del profilo A2 la doveva svolgere con uno del profilo B2. La scelta è stata giustificata con l'intento di bilanciare le competenze di valutazione delle organizzazioni (prevalentemente possedute dai valutatori di profili A1 e B2) con le competenze più strettamente legate alla gestione di strumenti pedagogici e/o qualitativi (profili A2 e B1). Ai valutatori del profilo A è stato affidato il compito di coordinare il rapporto con la scuola, nonché di comunicazione con l'Invalsi circa i vari dettagli del lavoro dei team. I valutatori B, invece, sono stati incaricati della funzione della gestione degli strumenti e dunque della responsabilità della completezza dei dati raccolti. La formulazione del giudizio sulle varee aree doveva essere fatta di comune accordo dei valutatori di entrambi i profili.

-

<sup>&</sup>lt;sup>217</sup> Gli esperti del profilo A dovevano aver maturato esperienza nella valutazione esterna e autovalutazione della scuola, mentre gli esperti del profilo B1 dovevano saper valutare progetti e interventi e gli esperti del profilo B2 dovevano essere in grado di analizzare e valutare organizzazioni (formative e non formative).

I valutatori del progetto *Vales* sono stati formati insieme a quelli del progetto VM. Il programma di formazione comprendeva sia incontri di presentazione di vari strumenti e protocolli dei progetti, sia i momenti di lavoro in gruppi in cui venivano simulate la lettura dei dati, la conduzione delle interviste e la compilazione delle griglie e delle rubriche di valutazione. Inoltre, è stato previsto uno spazio per il confronto e per un chiarimento finale. Alla fine del percorso formativo di quattro giorni è stato somministrato un test con il quale in seguito sono stati selezionati in totale 430 valutatori per entrambi i suddetti progetti.

L'Invalsi ha fornito ai valutatori esterni i seguenti strumenti:

- le *Linee guida del valutatore* (dove è articolato il protocollo di visita e le procedure di valutazione),
- la Griglia per la lettura dei dati di contesto e processo prima della visita e la Griglia per lettura dei risultati prima della visita (come supporto a ciascun valutatore nella lettura delle diverse fonti informative),
- la *Griglia per la conduzione della visita processi* (per aiutare il valutatore di registrare le informazioni emerse durante la visita, integrandole con quelle raccolte prima della visita sui processi, al fine di avere una vasta gamma di elementi da utilizzare per esprimere i giudizi valutativi a conclusione della visita),
- le *Rubriche di valutazione* per l'espressione dei giudizi valutativi dopo la visita relativamente al contesto, processi e risultati (l'obiettivo delle rubriche di valutazione era quello di aiutare i Team a esprimere un parere orientato da indicazioni in grado di supportare empiricamente l'espressione del giudizio);
- la Scheda per l'individuazione degli obiettivi di miglioramento in cui i team hanno indicato, negoziando con la scuola, gli obiettivi di miglioramento individuati sulla base della analisi degli elementi di criticità del servizio offerto;
- il format di *Rapporto di valutazione*<sup>218</sup>, successivamente redatto dai team per ciascuna istituzione scolastica visitata.

I materiali che i valutatori dovevano consultare: il POF, il Programma Annuale e la relazione di accompagnamento, i Rapporti relativamente ai dati dai questionari Scuola, Studenti, Insegnanti e Genitori, il RA e altri eventuali documenti forniti dalla scuola. Inoltre, avevano accesso agli esiti delle prove Invalsi delle scuole assegnate.

<sup>&</sup>lt;sup>218</sup> Il *Rapporto di valutazione* esterna fa riferimento alle stesse dimensioni del RA.

Dunque, è stata prevista una regolamentazione abbastanza precisa delle visite, fornendo protocolli e strumenti dettagliati. Si nota poco margine di manovra lasciato in mano ai valutatori. Si può ipotizzare che questa scelta può essere stata fatta tenendo conto del carattere sperimentale del progetto e del tipo di formazione fornita ai valutatori (in termini sia del tempo, sia delle attività).

Per quanto riguarda i dati sul reale svolgimento delle visite, durante un NG realizzato dall'Invalsi, in cui è stato toccato anche il tema delle visite di valutazione esterna, è emerso un accordo unanime circa il clima positivo instauratosi tra i valutatori e la scuola. È stato riportato che "i valutatori vengono considerati generalmente competenti e ben assortiti". È stata commentata in positivo anche la scelta di includere un valutatore esterno al mondo della scuola in quanto è risultato più 'empatico' e "aperto a conoscere e capire i meccanismi interni".

D'altro canto, la durata della visita è stata valutata da tutti i partecipanti come troppo breve per approfondire quello che succede nella scuola. Inoltre, l'agenda della visita così intensa e precisamente strutturata "qualche volta strideva con i tempi e l'organizzazione scolastica". Un altro punto problematico evidenziato era l'approccio del cercare conferme o 'disconferme' rispetto a quanto scritto nel RA o in altri documenti (ad esempio, il POF), piuttosto che cercare di capire la situazione. Anche nei *focus group* realizzati dalla ricercatrice è emersa la percezione di una mancanza di comprensione e chiusura da parte dei valutatori esterni rispetto ad alcuni aspetti specifici del lavoro della scuola. Alcuni partecipanti hanno avanzato l'ipotesi che questo poteva essere dovuto alla rigidità dei documenti che i valutatori avevano da compilare secondo il protocollo.

Un punto debole sottolineato sia in un FG condotto dall'Invalsi, sia in un FG realizzato da me, riguardante le interviste di valutazione esterna, è stato il fatto che era una persona della scuola (il DS o il coordinatore) a scegliere i soggetti (docenti e genitori) da intervistare poiché "è chiaro che si scelgono i migliori". Questa tendenza, come sottolineato da alcuni, è in contrapposizione con la logica di miglioramento ed è stata spiegata con la mancanza di una cultura di valutazione.

Non si hanno informazioni sull'eventuale approfondimento effettuato circa l'adeguatezza degli strumenti forniti ai valutatori esterni e i protocolli che essi dovevano seguire. Non è stata ulteriormente indagata la loro effettiva capacità di svolgere le visite,

formulare i giudizi e restituire i risultati della valutazione, soprattutto dal punto di vista delle scuole stesse (i commenti raccolti sono piuttosto limitati). Infine, sarebbe da esaminare più a fondo l'appropriatezza della modalità di selezione delle figure dei valutatori (inclusa la valutazione dell'esperienza posseduta nell'ambito) e del loro percorso formativo.

### 6.3.6 Risultati

L'Invalsi ha verificato la corrispondenza dei giudizi espressi dei valutatori esterni con quelli che le scuole si erano assegnate. Nel 54% dei casi essi corrispondono, nel 27% dei casi i valutatori esterni hanno attribuito livelli superiori e nel 18% dei casi sono stati dati giudizi inferiori.

Nel FG B (condotto dall'Invalsi), è stato messo in rilievo il fatto che sono state proprio le interviste di valutazione esterna a suscitare l'interesse verso le attività valutative in atto nella scuola e a innescare un processo di autovalutazione e 'autodisciplina'. In modo simile, il coordinatore dei processi valutativi nella scuola in cui ho organizzato il terzo *focus group* (FG 3) ha affermato che nella scuola si è notata una maggiore diffusione dell'idea e della cultura della valutazione scolastica, nonché della terminologia relativa. Tuttavia, le attività dei valutatori esterni non sono state accettate positivamente da tutti: è stata riportata un'assoluta chiusura e un rifiuto totale della valutazione esterna da parte di alcuni docenti della scuola.

Durante il NG focalizzato sul processo di autovalutazione e valutazione esterna è stata discussa l'eventuale novità della prospettiva offerta nel *Rapporto di valutazione esterna* in quanto questo era ritenuto un punto importante da parte dell'Istituto. Tutti i partecipanti erano d'accordo sul fatto che la valutazione esterna aveva offerto un punto di vista nuovo e utile alla scuola ("un confronto è sempre utile"). Anche in due FG da me condotti è emerso il giudizio sull'importanza per la scuola del confronto con il punto di vista esterno. Durante il FG 2, nonostante fosse criticato il fatto che nel *Rapporto di valutazione* i valutatori esterni hanno un po' 'mischiato' le informazioni ricevute, i partecipanti hanno riportato che il *Rapporto* è servito "per dare un significato al lavoro un po' di tutti" e per "rassicurare che stiamo andando sulla direzione giusta, stiamo lavorando bene". Nel FG 3, invece, è stata espressa una

prospettiva leggermente differente, ma comunque relativa all'utilità del confronto: è stato affermato che il principale risultato positivo apportato dalla valutazione esterna era "la consapevolezza che c'è da fare qualcosa".

Un interessante risultato riportato durante la discussione del suddetto NG riguardava la creazione di una coesione interna, "di un clima di comunicazione e collaborazione finalizzato alla preparazione per la visita esterna". Questo rimanda a quanto descritto nel capitolo precedente sui riferimenti teorici: la valutazione esterna può avere un impatto sulla scuola ancora prima della visita valutativa. Tuttavia, perché si instauri veramente un meccanismo di *setting expectations*, le scuole dovrebbero avere presente gli standard di qualità su cui vengono valutate. Invece, nel primo FG da me realizzato (FG 1) i partecipanti hanno espresso la mancanza di chiarezza rispetto alle aspettative dei valutatori esterni, vale a dire non avevano chiaro qual è il modello della 'scuola che funziona' secondo il quale i valutatori misurano le scuole.

# PARTE SECONDA RICERCA EMPIRICA

# 7. Presentazione della ricerca sul campo: finalità, disegno e procedure

Gli obiettivi della parte empirica della ricerca sono stati individuati sulla base della rassegna della letteratura sulla valutazione efficace della scuola, presentata nei capitoli precedenti (in particolare nel capitolo 5), e in rapporto all'effettiva disponibilità dei dati sul progetto *Vales*, inclusi i risultati delle analisi effettuate dall'Invalsi su determinati aspetti della sua implementazione discussi nel capitolo precedente.

Si può notare una generale abbondanza e varietà dei dati disponibili sul progetto, ma allo stesso tempo emerge la mancanza di dati su alcuni aspetti ritenuti importanti nella letteratura, specialmente in relazione alla percezione delle scuole rispetto all'utilità e all'adeguatezza del percorso delineato. Si ricorda che nei diversi contributi teorici presi in considerazione si sottolinea il ruolo dell'atteggiamento positivo e della soddisfazione della scuola rispetto alle attività di valutazione, sia quelle condotte dal personale interno, sia quelle realizzate dai soggetti esterni.

Sarebbero, quindi, da approfondire, in primo luogo, gli aspetti motivazionali che hanno spinto le scuole ad aderire al progetto in quanto essi possono permettere di capire quale funzione gli istituti (o, perlomeno, i capi d'istituto <sup>219</sup>) attribuiscano alle attività valutative. Ciò ha a che fare con le modalità di realizzazione di questi processi, nonché con l'utilizzo dei risultati emersi. Altri elementi da indagare più a fondo sono il sostegno, l'interesse e la partecipazione effettivi ai processi di valutazione (autovalutazione e valutazione esterna) da parte del personale della scuola; la percezione dell'utilità e della funzionalità degli strumenti e più generalmente del percorso autovalutativo, come anche delle visite e del *Rapporto di valutazione esterna*; la compatibilità del percorso con le risorse professionali interne e con i ritmi della scuola e al contempo l'impegno e la capacità della scuola di far diventare queste attività parte delle sue attività 'ordinarie'; la necessità percepita di un maggior sostegno esterno alle attività di autovalutazione e le eventuali iniziative

-

<sup>&</sup>lt;sup>219</sup> Si ricorda che sono stati i dirigenti scolastici a promuovere l'adesione al *Vales* nei propri istituti.

intraprese dalle scuole stesse per ottenerlo; la condivisione delle attività e dei risultati del progetto all'interno e all'esterno della scuola; la competenza dei valutatori di entrambi i profili percepita dalle scuole, in termini di conoscenze e capacità necessarie per svolgere tale ruolo, incluse le capacità di rapportarsi con la scuola in modo percepito come adeguato; la soddisfazione del percorso e i risultati in termini di cambiamenti degli aspetti motivazionali, relazionali, decisionali e gestionali e di azioni di sviluppo suscitati dalla partecipazione nel progetto.

Di conseguenza, con lo scopo di indagare quali sono le condizioni in grado di contribuire a rendere più efficace e condivisibile da parte del personale scolastico il processo di autovalutazione e di valutazione esterna delle scuole, si è deciso di orientare la ricerca verso la rilevazione delle percezioni dei soggetti direttamente coinvolti nella realizzazione del progetto *Vales* al livello delle scuole, con particolare riferimento alla sua implementazione, alla sua efficacia e ai risultati conseguiti (oltre che sui cambiamenti eventualmente indotti all'interno delle scuole).

Come è già stato anticipato nel precedente capitolo, la ricerca è stata svolta all'interno di una collaborazione scientifica con il gruppo di ricerca dell'Invalsi dell'Area Valutazione delle scuole impegnato in un più ampio studio di *follow up* sul progetto *Vales*.

Sono stati utilizzati metodi di raccolta dati quantitativi (questionario) e qualitativi (interviste individuali e *focus group*). Le attività della ricerca si sono articolate nelle seguenti fasi:

- 1. Preparazione del questionario per la rilevazione dei dati (dicembre 2014 marzo 2015):
  - a. individuazione degli temi specifici da approfondire e formulazione delle possibili domande;
  - b. ridefinizione del questionario con il gruppo di ricerca dell'Invalsi, in funzione di una revisione dei temi e delle domande da includere nel questionario, nel rispetto degli obiettivi scientifici di entrambe le parti e dei limiti di lunghezza accettabili dello strumento.
- 2. Somministrazione del questionario ai dirigenti scolastici delle scuole che hanno preso parte al progetto *Vales* (24 marzo 15 aprile 2015).

- 3. Elaborazione dei dati raccolti (maggio novembre 2015):
- a. sistemazione del database delle risposte insieme al gruppo di ricerca dell'Invalsi;
- b. realizzazione delle analisi descrittive, di affidabilità e delle analisi fattoriali esplorative con il gruppo di ricerca dell'Invalsi;
  - c. realizzazione individuale delle analisi delle correlazioni;
- d. individuazione, insieme all'Invalsi, di alcune scuole dove condurre le visite per un approfondimento qualitativo dei risultati emersi dalla somministrazione del questionario.
- 4. Approfondimento qualitativo (settembre dicembre 2015):
- a. definizione con il gruppo di ricerca degli aspetti da approfondire durante le interviste e i *focus group*;
- b. conduzione delle interviste individuali con i DS e dei *focus group* con i membri dei Nuclei di autovalutazione delle scuole *Vales* selezionate;
- c. redazione di una sintesi dettagliata e analisi delle risposte e discussioni registrate.

Si è deciso di esaminare i punti di vista di soggetti diversi (dirigenti scolastici e docenti), poiché l'atteggiamento nei confronti della autovalutazione e della valutazione esterna può essere differente a seconda della funzione ricoperta nella scuola. Ad esempio, i DS tendono ad essere più positivi degli insegnanti rispetto all'autovalutazione (Vanhoof, De Maeyer e Van Petegem, 2011). Secondo gli autori, poiché solitamente questo tipo di attività spettano maggiormente ai soggetti responsabili della gestione della scuola (quindi, ai capi d'istituto), questa differenza di percezione può essere dovuta più al grado e modo di essere coinvolti nell'autovalutazione che al ruolo ricoperto o alle differenti caratteristiche personali.

Tuttavia, con il gruppo di ricerca dell'Invalsi si è scelto di indagare le opinioni dei docenti soltanto nella fase di approfondimento qualitativo. Questo perché la numerosità dei componenti i Nuclei di autovalutazione è diversa da una scuola all'altra; in più, a causa del turnover del personale, in alcuni istituti si rischiava di non trovare più tutti i membri del Nucleo. Infine, come è emerso dai dati già disponibili sul progetto, non sempre i Nuclei erano

stati formalizzati e avevano mantenuto una composizione stabile nei diversi momenti dell'implementazione del progetto. Di conseguenza, non era possibile individuare a priori il numero di soggetti per scuola cui somministrare il questionario. Per quanto riguarda, invece, i *focus group*, non era necessario avere un numero identico di partecipanti in ogni scuola, trattandosi di un strumento qualitativo di rilevazione dei dati.

# 8. Questionario

## 8.1 Scelta e struttura dello strumento

Come esposto nel capitolo precedente, l'obiettivo della ricerca sul campo è stato quello di rilevare le percezioni del personale delle scuole coinvolto nella realizzazione del progetto *Vales* rispetto alle sue modalità di implementazione, alla sua efficacia e ai risultati ottenuti. La prima fase è consistita nella preparazione e somministrazione di un questionario *online* rivolto ai dirigenti scolastici di tutte le scuole del progetto *Vales* e nell'analisi<sup>220</sup> dei dati raccolti.

Si è scelto di utilizzare il questionario come strategia con cui raccogliere informazioni, utile per misurare o rilevare in modo generalizzato determinati aspetti (Cohen, Manion e Morrison 2007). Questo tipo di strumento permette di ottenere dati in maniera strutturata e standardizzata (la grande maggioranza delle domande inserite sono a risposta chiusa) e dunque di comparare e analizzare più facilmente le risposte fornite, anche nel caso di un alto numero di rispondenti. La scelta della somministrazione *on-line* del questionario ha numerosi vantaggi rispetto all'opzione di un questionario cartaceo, tra cui quelli relativi alla comodità, ai minori costi, al tempo necessario per la sua somministrazione, al più alto tasso di risposte, ai diversi modi di ottimizzare l'interfaccia e così facilitare la compilazione (ad esempio, guidando i rispondenti attraverso una *automated navigation*), alla riduzione degli errori umani, alla restituzione comoda e veloce delle risposte.

Tuttavia, bisogna tenere in considerazione alcuni limiti e possibili rischi legati a questo tipo di strumento e ad alcune particolari scelte adoperate per questo specifico questionario. Innanzitutto, dato il numero relativamente alto di rispondenti, il questionario è piuttosto strutturato, quindi la delimitazione delle risposte mediante alternative predefinite comporta il rischio di tralasciare altre possibilità di risposta, influenzare le risposte originali e offrire

<sup>&</sup>lt;sup>220</sup> Tutte le analisi quantitative (descrittive, di affidabilità, fattoriali esplorative e correlazioni) sono state condotte utilizzando il software SPSS, versione 21.

risposte di non uguale significato per tutti<sup>221</sup> (Corbetta, 2003). Inoltre, non è stato condotto uno studio preliminare esplorativo, né lo strumento definito è stato revisionato da nessun capo d'istituto prima che fosse somministrato a tutti i rispondenti<sup>222</sup>. Il questionario, pur consentendo di raccogliere informazioni preziose, non permette di approfondire le ragioni sottostanti alle risposte date, né, più in generale, di esplorare più a fondo alcuni costrutti. Come è già stato spiegato nel capitolo 7, si è raccolto soltanto il punto di vista dei dirigenti scolastici. Inoltre, il soggetto che somministra (in questo caso il soggetto che figurava in primo piano era l'Invalsi<sup>223</sup>) può influenzare le risposte tramite il fattore della desiderabilità sociale. Può essere presente anche il rischio di mancanza di opinione dei rispondenti circa alcuni aspetti indagati tramite il questionario, che porta a scegliere 'a caso' le risposte oppure fa nascere in quel momento opinioni (volatili), per la pressione a rispondere<sup>224</sup>. Infatti, "[l]a tecnica del questionario non è capace di distinguere le opinioni intense e stabili da quelle deboli e volubili" (*Ibidem*, p. 140). Non in tutti i casi è stato possibile verificare le informazioni riguardanti i dati oggettivi<sup>225</sup>. È da sottolineare anche l'influenza dell''effetto memoria': le domande del questionario si riferivano principalmente a fatti successi in anni scolastici precedenti e a percezioni avute in passato<sup>226</sup>. Per quanto riguarda i limiti legati alla scelta di somministrarlo on-line, sono da notare le possibili distorsioni nelle interpretazioni delle domande da parte dei rispondenti, senza che la presenza del somministratore possa

<sup>&</sup>lt;sup>221</sup> Bisogna però ricordare che anche la codifica a posteriori delle risposte fornite alle domande aperte implica dei limiti, quali, ad esempio, la possibile forzatura della risposta originale (Corbetta, 2003).

<sup>&</sup>lt;sup>222</sup> Si noti, tuttavia, che nel lavoro di costruzione del questionario ho tenuto conto degli elementi emersi durante la revisione-validazione del questionario preparato prima dell'avvio della collaborazione con l'Invalsi. Come è già stato descritto nel capitolo 6, avevo condotto tre *focus group* con i soggetti coinvolti nelle attività del *Vales*.
<sup>223</sup> Le scuole sono state contattate dall'Invalsi tramite posta elettronica. Più specificamente, l'Istituto ha inviato una lettera elettronica all'indirizzo della posta elettronica della scuola, in cui invitava i dirigenti scolastici a partecipare alla rilevazione compilando il questionario, cui si poteva accedere mediante un link indicato. Circa a metà del lasso di tempo concesso per la compilazione, i capi d'istituto, dai quali non erano ancora pervenute le risposte, sono stati ricontattati e sollecitati a rispondere al questionario.

<sup>&</sup>lt;sup>224</sup> Il sistema attraverso il quale era somministrato il questionario imponeva il vincolo a rispondere a quasi tutte le domande che spettavano a quel rispondente (a seconda delle sue risposte a domande filtro). Tuttavia anche se non erano previste risposte del tipo 'non so' o 'non ho opinione', le domande tipo Likert avevano cinque alternative di risposta e quella intermedia era definita 'né in accordo/né in disaccordo'.

<sup>&</sup>lt;sup>225</sup> Si tratta, ad esempio, delle domande 8 e 9 sull'avvio delle azioni di sviluppo sulla base degli esiti dell'autovalutazione già a partire dall'anno scolastico 2013/2014, prima della visita dei valutatori esterni. Invece, sono state verificate, ad esempio, le risposte fornite riguardo alle visite di restituzione poiché queste ultime erano state previste soltanto per le scuole delle regioni PON (sono le regioni sostenute con Fondi strutturali dell'Unione europea secondo i programmi operativi sovraregionali), ovvero, in Campagna, Puglia, Calabria e Sicilia.

<sup>&</sup>lt;sup>226</sup> Il questionario è stato somministrato tra la fine del marzo e la prima metà di aprile, mentre l'adesione al progetto aveva avuto luogo nell'a.s. 2011/2012, l'autovalutazione nell'a.s. 2012/2013 e la valutazione esterna nell'a.s. 2013/2014 (più precisamente, le visite erano state svolte nel secondo semestre di quell'anno scolastico).

consentire un loro eventuale chiarimento. Inoltre, non si può garantire che in tutti i casi il soggetto che ha effettivamente compilato il questionario sia stato proprio il dirigente scolastico, anche se che l'Invalsi aveva esplicitamente richiesto ai DS di rispondere in prima persona, proprio perché l'interesse era rivolto alla rilevazione delle loro percezioni e non di 'fatti'<sup>227</sup>.

Il questionario è stato sviluppato in collaborazione con il gruppo di ricerca dell'Invalsi a partire dalla versione precedentemente elaborata da me. È composto da 6 sezioni comprendenti complessivamente 34 domande. Le prime tre sezioni del questionario corrispondono alle prime tre fasi del progetto *Vales* <sup>228</sup>: adesione (domande 1-3), autovalutazione (domande 4-9) e valutazione esterna (domande 10-22). La quarta sezione è dedicata agli esiti del progetto (domande 23-26). La quinta sezione è rivolta ai dirigenti scolastici che sono entrati in servizio nella scuola a partire dall'anno scolastico in cui è stato somministrato il questionario (quindi 2014/2015) ma che non erano nella scuola quando il progetto *Vales* è stato realizzato (domande 27-32). L'ultima sezione è destinata a raccogliere alcune informazioni sul profilo del DS (domande 33-34).

Per quanto riguarda la tipologia delle domande, la grande maggioranza di esse è a risposta chiusa e vi sono sia risposte dicotomiche ('si'/'no'), sia a scelta multipla, sia a scala Likert. In quest'ultimo caso, sono state previste cinque alternative di risposta<sup>229</sup> che cambiano a seconda della formulazione della domanda<sup>230</sup>. Sono incluse anche otto domande aperte e cinque domande filtro. Tre delle prime servono per specificare l'alternativa 'altro', per rendere esaustiva la lista che precede. In altre due si invita a elencare azioni di sviluppo

.

Non si esclude la possibilità che alcuni DS abbiano attribuito questo compito, ad esempio, ai loro collaboratori o alle persone che avevano compilato il *Rapporto di autovalutazione*.

<sup>&</sup>lt;sup>228</sup> Non è stata inclusa la fase di definizione del piano di miglioramento e di sviluppo delle azioni previste nel piano.

<sup>&</sup>lt;sup>229</sup> I ricercatori dell'Invalsi hanno preferito utilizzare il formato a cinque alternative di risposta piuttosto che quello a quattro in funzione di raccordo con altri simili strumenti di rilevazione utilizzati dall'Istituto.

<sup>&</sup>lt;sup>230</sup> In alcune di queste domande le alternative di risposta sono indicate con espressioni verbali per ognuna delle cinque posizioni, in altre sono indicate solamente le due posizioni estreme e le tre rimanenti posizioni di mezzo hanno un'espressione numerica (2, 3, 4). I tipi di alternative di risposta utilizzati nel questionario sono i seguenti:

<sup>1) &#</sup>x27;pienamente d'accordo', 'd'accordo', 'né in accordo/né in disaccordo', 'in accordo', 'per nulla d'accordo' (domande 2, 6, 19, 24, 25, 30, 31)

<sup>2) &#</sup>x27;moltissimo' – 'per nulla' (domande 11, 14)

<sup>3) &#</sup>x27;in modo completo – 'per nulla' (domande 12, 15)

<sup>4) &#</sup>x27;moltissime' - 'nessuna' (domanda 13)

<sup>5) &#</sup>x27;pienamente positiva' – 'per nulla positiva' (domande 16, 17)

<sup>6) &#</sup>x27;pienamente' – 'per nulla' (domande 18, 22)

avviate grazie alla partecipazione al progetto (prima della valutazione esterna (D09) e dopo (D23)). Altre due domande aperte sono state inserite perché i rispondenti potessero aggiungere eventuali commenti e note sulla partecipazione della scuola al *Vales*. Infine, la penultima domanda del questionario richiede di inserire una risposta 'univoca' (anni di servizio). Tre domande filtro sono inserite all'inizio delle prime tre sezioni e servono a indirizzare a un'altra sezione i rispondenti a cui non spetta rispondere alle domande di quella sezione. In questo modo il DS che seleziona l'alternativa 'si', può continuare a rispondere alle domande della sezione, invece, se la sua risposta è 'no', il sistema lo rinvia automaticamente alla sezione successiva (nel caso della domanda filtro della terza sezione, il rispondente viene rinviato alla quinta sezione dedicata ai neo-dirigenti). Altre due domande filtro (D08 e D20) sono all'interno delle sezioni e servono per selezionare i rispondenti a cui indirizzare una sola domanda, posta immediatamente dopo.

Tab. 8.1 La struttura del questionario in sintesi

Aspetti indagati	Tipologia della domanda	Numero degli item all'interno
		della domanda
Sezione I Adesione al progetto		
1. Presenza del DS in questa fase	Dicotomica – filtro	1
2. Fattori motivazionali del DS	Scala	9
3. Volontà di aderire da parte dei docenti	Scala	1
Sezione II Autovalutazione		
4. Presenza del DS in questa fase	Dicotomica – filtro	1
5. Azioni di sostegno al lavoro del Nucleo di	Dicotomica <sup>231</sup> , inclusa	8
autovalutazione	l'alterativa 'altro' <sup>232</sup>	
6. Utilità degli strumenti e del percorso e	Scala	6
compatibilità degli impegni e risorse		
7. Iniziative adottate per la presentazione del	Dicotomica <sup>233</sup> , inclusa	7
Rapporto di autovalutazione	l'alternativa 'altro' <sup>234</sup>	
8. Avvio di azioni di sviluppo prima della	Dicotomica – filtro per la	1
valutazione esterna	domanda 9	
9. Azioni di sviluppo avviate prima della	Aperta	1
valutazione esterna		
Sezione III Valutazione esterna		
10. Presenza del DS in questa fase	Dicotomica – filtro	1
11. Grado di impegno richiesto per la	Scala	1
preparazione della documentazione		
12. Comunicazione dei dettagli organizzativi da	Scala	3
parte dei valutatori		
13. Difficoltà organizzative e di coinvolgimento del	Scala	5
personale docente e dei genitori		
14. Atteggiamento del personale scolastico	Scala	3
15. Completezza delle informazioni raccolte dai	Scala	1
valutatori esterni		
16. Opinione sul valutatore del profilo A	Scala	4
17. Opinione sul valutatore del profilo B	Scala	4

<sup>&</sup>lt;sup>231</sup> La domanda conteneva 8 item in formato dicotomico (si chiedeva di rispondere 'si' o 'no' a ogni item), relative allo stesso stimolo: "Durante la fase di autovalutazione, quali azioni di sostegno al lavoro del Nucleo di autovalutazione ha adottato la scuola?"

<sup>&</sup>lt;sup>232</sup> Se si rispondeva all'ottavo e ultimo item 'altro' con la risposta 'si', si doveva compilare l'apposito campo aperto esplicitando quali altre azioni di sostegno erano state avviate.

<sup>&</sup>lt;sup>233</sup> La domanda conteneva 7 item in formato dicotomico (si chiedeva di rispondere 'si' o 'no' a ogni item), relative allo stesso stimolo: "Quali iniziative ha adottato la sua scuola per la presentazione del Rapporto di autovalutazione?"

<sup>&</sup>lt;sup>234</sup> Se si rispondeva al settimo e ultimo item 'altro' con la risposta 'si', si doveva compilare l'apposito campo aperto esplicitando quali altre iniziative erano state adottate.

18. Adeguatezza della scelta di affidare la	Scala	1
valutazione a una coppia esperti con profili		
professionali diversi		
19. Rapporto di valutazione	Scala	9
20. Presenza visita di restituzione del Rapporto	Dicotomica – filtro per le	1
	domande 21 e 22	
21. Soggetti coinvolti nella visita di restituzione <sup>235</sup>	A scelta multipla <sup>236</sup> e	1
	l'alternativa 'altro' <sup>237</sup>	
22. Utilità della visita di restituzione	Scala	1
Sezione IV Esiti del progetto		
23. Eventuali collaborazioni, cambiamenti e azioni	Aperta	1
di sviluppo avviati oltre il Piano di miglioramento		
24. Accettazione degli esiti del percorso valutativo	Scala	4
da parte della scuola e la loro utilità		
nell'implementazione delle attività del Snv		
25. Effetti della partecipazione sul DS	Scala	4
26. Eventuali ulteriori commenti	Aperta	1
Sezione V Dirigenti presenti nelle scuole Vales a		
partire dal corrente anno scolastico		
27. Se ha letto il Rapporto di autovalutazione	Dicotomica	1
28. Utilità del RA per comprendere il	Scala	1
funzionamento della scuola		
29. Se ha letto il Rapporto di valutazione	Dicotomica	1
30. Rapporto di valutazione	Scala	4
31. Accettazione degli esiti del percorso valutativo	Scala	4
da parte della scuola e la loro utilità		
nell'implementazione delle attività del Snv		
32. Eventuali ulteriori commenti	Aperta	1
Sezione VI Profilo del dirigente scolastico		
33. Anni di incarico in tutta la carriera e nella	Aperta <sup>238</sup>	2
presente scuola		
	A scelta multipla <sup>239</sup>	

<sup>&</sup>lt;sup>235</sup> Per precisione, si chiedeva "in che modo è stata effettuata questa restituzione" e le alternative di risposta tra cui sceglierne una erano le seguenti:

<sup>&</sup>quot;a. Presentazione al solo dirigente

b. Presentazione al dirigente e al suo staff

c. Presentazione al Collegio dei docenti

d. Presentazione ai rappresentati dei docenti e agli ATA

e. Presentazione al Consiglio di Istituto

f. Altro (specificare)".

<sup>&</sup>lt;sup>236</sup> Con una possibilità di risposta.

<sup>&</sup>lt;sup>237</sup> Se si selezionava il sesto e ultimo item 'altro', si doveva specificare, nell'apposito campo aperto, in quale altro modo era stato presentato il Rapporto di valutazione durante la visita di restituzione.

<sup>&</sup>lt;sup>238</sup> Bisognava inserire valori numerici (numero di anni).

<sup>&</sup>lt;sup>239</sup> Con una possibilità di risposta.

### 8.2 Analisi delle scale

Al fine di verificare la consistenza interna dello strumento, ciascuna delle 12 scale presenti nel questionario è stata sottoposta alle analisi di affidabilità e ad analisi fattoriali esplorative (AFE)<sup>240</sup>. Al fine di avere un quadro più completo, è stato effettuato uno studio della distribuzione delle risposte<sup>241</sup>.

Con lo scopo di valutare il grado di coerenza interna tra gli item delle scale è stata calcolata l'alfa di Cronbach per ogni scala (Cronbach, 1951). La maggior parte delle scale presenta una buona o ottima coerenza interna secondo i criteri standard di accettabilità<sup>242</sup> (Nunnally e Bernstein, 1994) (tabella 8.2). La domanda 2 ha un valore di alfa sufficiente (0.686) e solo la domanda 14 presenta un valore insufficiente (0.458).

Tab. 8.2 Valori di alfa di Cronbach delle scale del questionario

Scale	Alpha di Cronbach
2. Fattori motivazionali del DS	0.69
6. Utilità degli strumenti e del percorso e compatibilità degli impegni e risorse	0.73
12. Comunicazione dei dettagli organizzativi da parte dei valutatori	0.90

<sup>&</sup>lt;sup>240</sup> Tutte le analisi qui presentate sono state effettuate insieme al gruppo di ricerca dell'Invalsi.

I risultati delle analisi dettagliate per ogni scala sono riportati nelle tabelle allegate in appendice.

<sup>&</sup>lt;sup>241</sup> Nell'ottica di esplorare le caratteristiche della distribuzione degli item sono stati eseguiti i test di normalità di Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. I risultati hanno mostrato che nessuna scala presenta una distribuzione normale degli item. Inoltre, sono stati esaminati i valori degli indici di asimmetria e curtosi, i quali in diversi casi non sono risultati prossimi a zero e non conformi ai criteri proposti da Curran (Curran *et al.*, 1996). (Secondo l'autore, il valore dell'indice di asimmetria di una distribuzione normale dovrebbe rientrare nell'intervallo [-2;2] e il valore dell'indice di curtosi dovrebbe essere tra -7 e 7.) Infine, le percentuali dei rispondenti che hanno selezionato il valore minimo della scala (*floor*) e il valore massimo (*ceiling*) mettono in dubbio la capacità discriminante di alcuni item. Si tratta, in particolare, dei casi in cui le percentuali dei dirigenti che hanno risposto scegliendo il massimo valore possibile (*ceiling*) sono molto alte e arrivano a toccare o addirittura superare il 70%, e, invece, i valori di *floor* sono prossimi a zero.

<sup>&</sup>lt;sup>242</sup> La scala è ritenuta sufficientemente affidabile se ha un valore di alfa di Cronbach pari o superiore a 0.7. Tuttavia, bisogna sottolineare che l'indice risente della numerosità degli item della scala: più è alto il numero degli item, più è alto il valore dell'alfa. Dall'altro canto, un coefficiente molto alto (superiore a 0.9) può segnalare il fatto che diversi item stanno misurando lo stesso aspetto.

13. Difficoltà organizzative e di coinvolgimento del personale docente e dei genitori	0.76
14. Atteggiamento del personale scolastico	0.46
16. Opinione sul valutatore del profilo A	0.94
17. Opinione sul valutatore del profilo B	0.94
19. Rapporto di valutazione	0.89
24. Accettazione da parte della scuola e utilità degli esiti del percorso valutativo	0.78
25. Effetti della partecipazione sul DS	0.84
30. Rapporto di valutazione	0.79
31. Accettazione da parte della scuola e utilità degli esiti del percorso valutativo	0.82

Coefficiente alfa di Cronbach < 0.7 in grassetto.

Oltre all'alfa relativa a ciascuna scala, sono state valutate anche le variazioni dell'alfa procedendo alla eliminazione successiva dei singoli item, in modo da individuare eventuali miglioramenti della coerenza interna. Soltanto in un caso, quello della scala della domanda 14, l'eliminazione di un item (item b<sup>243</sup>) determina un aumento dell'alfa sufficiente rispetto alla soglia raccomandata di 0.25: il valore dell'alfa sale da 0.46 a 0.71. Tuttavia, se si elimina uno dei tre item della scala, il numero degli item rimasti non permette di formare una scala.

È stato effettuato anche il calcolo delle correlazioni item-totale per vedere se tutti gli item misuravano il costrutto sottostante (Nunnally e Bernstein, 1994). Coefficienti bassi (inferiori a 0.20) indicano item potenzialmente non associati alla scala e quindi peggiorativi per l'affidabilità della scala stessa. Due dei nove item della domanda 2 hanno coefficienti

Nelle analisi si utilizza l'item b ricodificato in positivo.

175

<sup>&</sup>lt;sup>243</sup> L'item b aveva una formulazione differente rispetto agli item a e c in quanto era espresso in negativo:

<sup>&</sup>quot;14. In occasione della visita di valutazione esterna, indichi in che misura il personale della scuola ha mostrato: (Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Moltissimo ed 1 Per nulla.)

a. disponibilità a collaborare con il team di valutazione esterna;

b. perplessità nei confronti della presenza del team di valutazione esterna;

c. interesse per l'attività del team di valutazione esterna."

item-totale inferiori a 0.30, ma comunque superiori a 0.20. Soltanto l'item b della domanda 14 presenta un coefficiente al di sotto di 0.20.

Complessivamente, si può dire che - secondo i risultati delle analisi di affidabilità - quasi tutte le scale del questionario presentano una buona coerenza interna<sup>244</sup>, ad eccezione della domanda 14 che in un'eventuale futura revisione e riutilizzo dello strumento dovrebbe essere modificata.

# 8.3 Analisi descrittiva delle risposte

La somministrazione ha avuto un tasso di adesione di circa 94%: il questionario è stato compilato da 269 dirigenti scolastici su 287. In 6 casi i dirigenti non hanno fornito risposte a tutte le domande<sup>245</sup>.

Dal calcolo delle frequenze di risposta è emerso che, in generale, le opinioni e percezioni espresse dai capi d'istituto sono positive o molto positive (più specificamente, la maggior parte delle risposte alle domande a scala Likert sono concentrate sui due livelli più alti di accordo). Nell'interpretazione di questa forte tendenza a riportare opinioni positive e molto positive è da tenere conto della possibile influenza del fattore della desiderabilità sociale<sup>246</sup>.

Di seguito vengono presentati i risultati delle analisi descrittive. Anche se le domande sul profilo del dirigente scolastico facevano parte dell'ultima sezione del questionario, qui

<sup>245</sup> Un DS ha risposto solamente alle prime 5 domande, altri due hanno risposto fino alla domanda 8 (inclusa), un dirigente ha risposto fino alla domanda 23 (inclusa) e in due casi i DS non hanno risposto a una sola domanda – l'ultima.

<sup>&</sup>lt;sup>244</sup> Sono state condotte anche le analisi fattoriali esplorative per verificare l'eventuale presenza di più fattori latenti nelle scale costruite come unidimensionali. Dai risultati è emerso che soltanto due scale (domande 2 e 19) sono caratterizzate da una struttura multifattoriale. Tuttavia, poiché queste due domande hanno valori di alfa che indicano una coerenza interna sufficiente, nelle analisi delle correlazioni successivamente effettuate, le due scale sono state utilizzate con tutti gli item che le compongono.

<sup>&</sup>lt;sup>246</sup> Ho indagato se sussiste una differenza nei *pattern* di risposta a seconda del momento in cui i DS si sono coinvolti o sono stati coinvolti nel progetto (vale a dire, tenendo conto del fatto se è stato il DS stesso che risponde ad aderire al progetto o se è arrivato nella fase dell'autovalutazione, oppure se è stato presente solo alla valutazione esterna). Ho selezionato e analizzato dieci item del questionario per verificare se, ed eventualmente come, variassero le risposte. Non sono emerse particolari differenze nella distribuzione delle risposte.

vengono riportate all'inizio della presentazione perché consentono di descrivere la popolazione sulla quale è avvenuta la rilevazione.

### 8.3.1 Profilo dei dirigenti scolastici e distribuzione geografica delle scuole

I DS che hanno risposto al questionario e che erano presenti fin dall'inizio del progetto (ovvero dalla fase dell'adesione) sono 163, i DS che sono arrivati nella fase di autovalutazione sono 27, i DS presenti nella scuola solo dall'anno delle visite di valutazione esterna sono 35 e i neo-dirigenti (vale a dire, presenti dall'anno scolastico in cui è stato somministrato il questionario (2014/2015)) sono 44<sup>247</sup> (grafico 8.1).

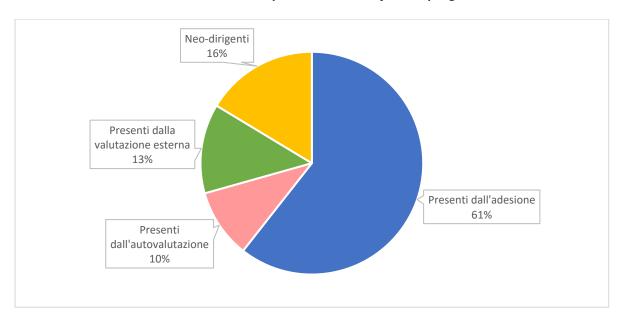


Grafico 8.1 Presenza dei DS nella scuola rispetto alle diverse fasi del progetto

La media di anni di incarico come dirigente scolastico in tutta la carriera è di circa 10 anni e quella come dirigente nella scuola *Vales* di circa 6 anni<sup>248</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>247</sup> Un dirigente scolastico era presente nelle prime due fasi, ma non nella fase della valutazione esterna, perciò ha risposto anche all'ultima sezione dedicata ai neo-dirigenti. Di conseguenza, nelle analisi il numero totale dei rispondenti dell'ultima sezione è 45.

<sup>&</sup>lt;sup>248</sup> La mediana, rispettivamente, è di 8 e di 5 anni di incarico come DS.

Per quanto riguarda il tipo di incarico, l'89,7% sono titolari, il 9,5% reggenti e lo 0,8% incaricati.

Corrispondentemente alla distribuzione geografica della totalità delle scuole *Vales*<sup>249</sup>, circa il 70% delle scuole si trovano nelle regioni del Mezzogiorno (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna), il 10% nel Centro (Toscana, Umbria, Marche e Lazio) e circa il 20% nel Nord (Valle D'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli-Venezia Giulia e Emilia-Romagna) d'Italia<sup>250</sup>.

### 8.3.2 Adesione al progetto

Nella domanda 2 (composta di 9 item) sugli aspetti che avevano influito sulla scelta del DS di aderire al progetto *Vales*, gli item che hanno riscosso la maggior parte di risposte di massimo accordo sono il primo ("Avviare un percorso di autovalutazione") con il 71,8% e l'ultimo ("Arricchire il profilo professionale dei docenti") con il 68,7% (grafico 8.2). Tuttavia, dalle risposte emerge che generalmente tutti i fattori elencati hanno contribuito alla decisione del DS di partecipare al percorso valutativo. L'aspetto che in certa misura si differenzia dagli altri rispetto al livello di accordo raccolto è quello relativo all'integrazione delle risorse economiche della scuola con quelle fornite per il progetto: circa un quarto di rispondenti ha scelto l'opzione "né in accordo/né in disaccordo" e il 17,2% ha espresso disaccordo.

L'item 2.d ("Comprendere i risultati delle prove Invalsi") ha raccolto la percentuale più alta delle risposte "d'accordo" (47,2%) e la percentuale più bassa delle risposte "pienamente d'accordo" (26,4%) rispetto agli altri item. Questo può voler dire che molte scuole (o almeno molti dirigenti) avvertivano il bisogno di capire quali aspetti del funzionamento della scuola

\_

<sup>&</sup>lt;sup>249</sup> Inizialmente erano state selezionate per la partecipazione a tutte le fasi del progetto 200 scuole delle regioni PON (Campagna, Puglia, Calabria e Sicilia) e 100 scuole nelle rimanenti regioni d'Italia.

<sup>&</sup>lt;sup>250</sup> Analizzando la distribuzione secondo la categorizzazione dell'Istituto nazionale di statistica (Istat), il 49,8% delle scuole i cui dirigenti hanno risposto al questionario si trova nell'area geografica Sud (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata e Calabria) , il 19,7% nelle Isole (Sicilia e Sardegna) )il 10% nel Centro (Toscana, Umbria, Marche e Lazio), l'8,2% nel Nord est (Provincia Autonoma di Bolzano, Provincia Autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia e Emilia-Romagnae il 12,3% nel Nord ovest (Valle D'Aosta, Piemonte, Liguria e Lombardia)

potessero spiegare i risultati degli alunni della scuola nelle prove Invalsi, anche se questa non era la ragione principale della partecipazione al progetto.

Nel momento della formulazione delle domande per il questionario, ci si aspettava che i DS delle scuole senza nessun percorso di autovalutazione avrebbero indicato il primo item come fattore motivazionale di partecipazione al *Vales*, mentre i DS delle scuole con pratiche di autovalutazione già esistenti sarebbero stati d'accordo in percentuale maggiore con il secondo item. I risultati evidenziano che più dell'80% dei rispondenti ha espresso accordo rispetto a entrambi gli item. Dunque non c'è un dato certo che permetta di distinguere le scuole che avevano già avviato pratiche di autovalutazione da quelle che si accingevano a farlo con il percorso *Vales*.

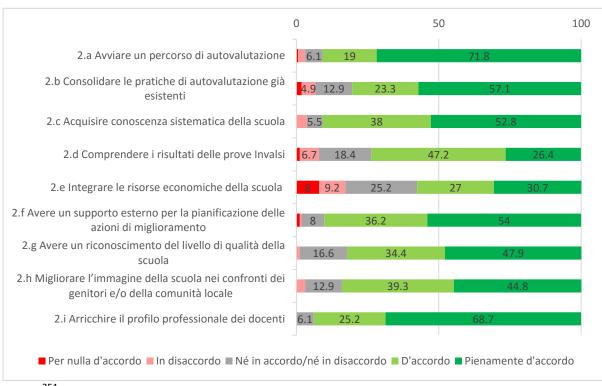


Grafico 8.2 Fattori motivazionali dell'adesione

N=163<sup>251</sup>

-

<sup>&</sup>lt;sup>251</sup> Dati relativi a 163 DS che erano presenti nella fase dell'adesione al progetto *Vales* e che hanno fornito risposte a questa domanda.

Rispetto alla domanda sulle difficoltà eventualmente riscontrate nell'ottenere l'adesione del Collegio docenti alla partecipazione al progetto, in più della metà delle scuole (il 65%) risulta che non ci sono state difficoltà. Nei rimanenti istituti non è stato del tutto facile raggiungere l'accordo sulla questione. Soltanto in una scuola sono state riscontrate 'moltissime' difficoltà.

#### 8.3.3 Autovalutazione

La domanda 5 chiedeva ai capi d'istituto quali azioni di sostegno al lavoro del Nucleo di autovalutazione avesse adottato la scuola. Sono state indicate sette possibili risposte tra cui scegliere<sup>252</sup> con la possibilità di indicarne altre. Nella maggior parte dei casi i rispondenti hanno indicato che nella scuola sono stati adottati almeno due tipi di azioni di sostegno: più della metà dei dirigenti ha dichiarato che nella propria scuola sono stati costituiti dei gruppi di lavoro su aree specifiche del RA (88,9%) e che ci sono stati dei seminari di informazione sull'autovalutazione rivolti ai docenti (65,3%) (grafico 8.3). Gli item selezionati con minore frequenza riguardano le azioni di coinvolgimento di soggetti esterni: USR (45,8%), esperti esterni (28,4%), genitori (24,2%), altre scuole (8,4%) e università (3,7%).

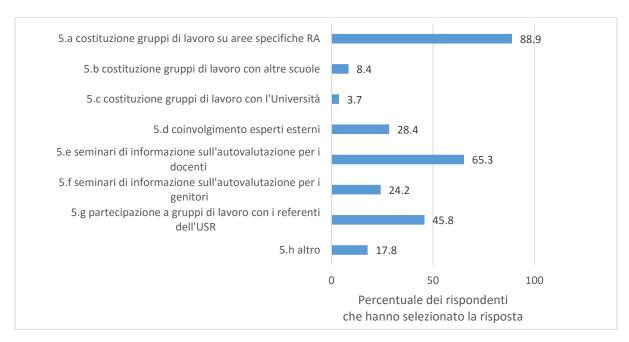


Grafico 8.3 Azioni di sostegno al lavoro del Nucleo di autovalutazione

<sup>&</sup>lt;sup>252</sup> A ogni item bisognava rispondere 'si' o 'no'. Non sono stati imposti vincoli di quantità delle risposte da selezionare.

Per quanto concerne la percezione dei DS circa il percorso di autovalutazione svolto dalla scuola nell'ambito del progetto *Vales*, le opinioni espresse sono principalmente positive (grafico 8.4). L'affermazione che ha raccolto meno sostegno rispetto alle altre ('solo' il 38,4% dei rispondenti era d'accordo con essa e il 16,8% pienamente d'accordo) si riferisce alla compatibilità degli impegni richiesti per l'elaborazione del RA con quelli ordinari dell'istituto. Più di un quarto dei dirigenti hanno detto che gli impegni non erano né compatibili, né incompatibili.

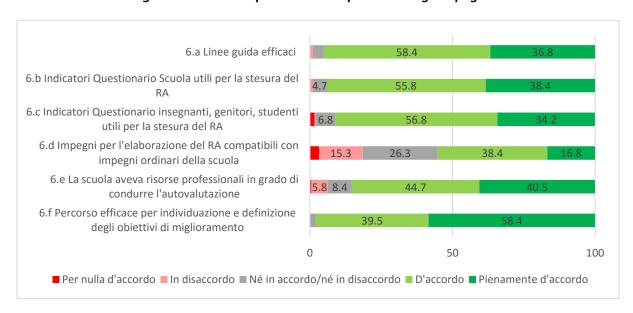


Grafico 8.4 Utilità degli strumenti e del percorso e compatibilità degli impegni e risorse

N=189

La tendenza a condividere con i soggetti esterni il percorso di autovalutazione in misura relativamente limitata emerge anche dall'analisi delle risposte alla domanda 7 sulle iniziative adottate per la presentazione del RA: mentre il *Rapporto* è stato presentato al Collegio dei docenti e al Consiglio d'Istituto nella quasi totalità delle scuole, solo in poco più della metà degli istituti questo è stato fatto nelle riunioni con i genitori (grafico 8.5). Addirittura un terzo di scuole *Vales* non ha pubblicato il RA sul proprio sito web. Soltanto nel 14,7% dei casi sono state organizzate delle riunioni con l'Usr allo scopo di presentare il *Rapporto*.



Grafico 8.5 Iniziative adottate dalla scuola per la presentazione del RA

N=189

Il 76,8% dei capi d'istituto ha dichiarato che nella propria scuola sono state avviate azioni di sviluppo sulla base degli esiti dell'autovalutazione già a partire dall'anno scolastico 2013/2014, prima della visita dei valutatori esterni.

### 8.3.4 Valutazione esterna

Per ciò che concerne la fase preliminare alla visita di valutazione esterna, la maggior parte dei rispondenti (il 39,4%) ha indicato un livello medio di impegno richiesto, mentre soltanto l'8,1% dei dirigenti ha affermato che la preparazione della documentazione non è stata per nulla impegnativa (grafico 8.6).

Grafico 8.6 Quanto è stata impegnativa la preparazione della documentazione

N=221

Più del 90% dei capi d'istituto ha affermato di essere stato informato in modo completo o quasi completo sui vari aspetti della visita di valutazione esterna (grafico 8.7).

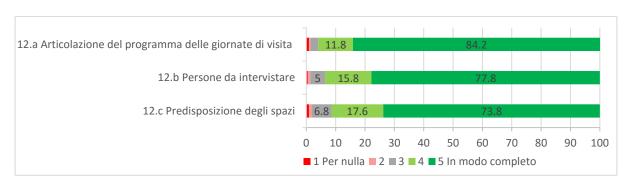


Grafico 8.7 Comunicazione dei dettagli organizzativi da parte dei valutatori

In generale, non sembra che ci siano state particolari difficoltà di tipo organizzativo durante le visite di valutazione esterna: soltanto una esigua percentuale dei DS (meno di 10%) ha indicato di aver incontrato molte o moltissime difficoltà (grafico 8.8). La conciliazione delle esigenze dei valutatori esterni con gli orari di lezione dei docenti coinvolti sembra essere stato l'aspetto relativamente più 'debole', in quanto più della metà dei rispondenti (57,9%) ha dichiarato di aver riscontrato - in varia misura - delle difficoltà in merito. Per quanto riguarda il resto degli aspetti organizzativi della visita, in circa due terzi delle scuole non sono state riscontrate difficoltà.

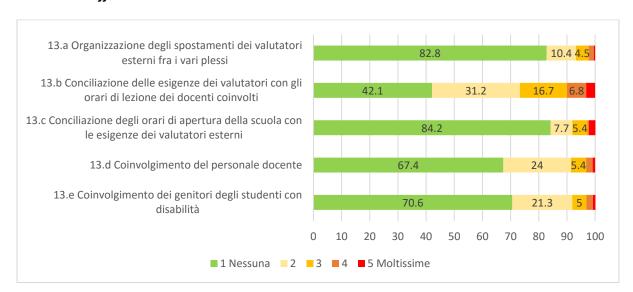


Grafico 8.8 Difficoltà riscontrate durante la visita

N=221

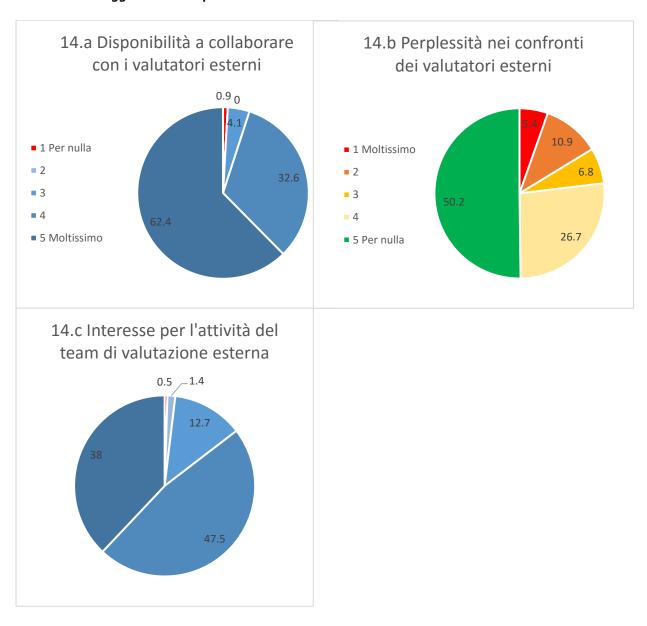
I dirigenti scolastici hanno riportato un atteggiamento tendenzialmente positivo o molto positivo verso i valutatori esterni da parte del personale scolastico (grafico 8.9)<sup>253</sup>. L'aspetto dell'atteggiamento che ha raccolto la percentuale più elevata delle risposte del livello più alto di valutazione (62,4%) è relativo alla disponibilità a collaborare con i valutatori esterni, mentre l'aspetto che ha avuto la percentuale più alta delle risposte nei livelli intermedi 3 (12,7%) e 4 (47,5%) riguarda l'interesse per l'attività del team dei valutatori. Circa

-

<sup>&</sup>lt;sup>253</sup> Bisogna tenere conto che questa domanda è particolarmente soggetta al fattore della desiderabilità sociale delle risposte poiché si chiede al DS di esprimere un parere rispetto ad alcuni aspetti dell'atteggiamento del proprio personale nei confronti di valutatori esterni. Per lo più, si ricorda che questi ultimi sono stati selezionati, formati e inviati nelle scuole da parte dell'Invalsi che figura come principale soggetto che ha somministrato questo questionario.

la metà dei capi d'istituto ha dichiarato che non c'è stata nessuna perplessità del personale scolastico nei confronti della presenza del team di valutazione esterna e l'altra metà ha indicato la presenza di qualche livello di perplessità<sup>254</sup>.

Grafico 8.9 Atteggiamento del personale scolastico durante la visita di valutazione esterna



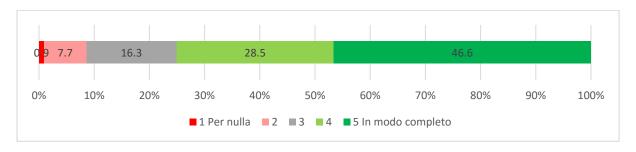
N=221

-

<sup>&</sup>lt;sup>254</sup> Questo item, a differenza degli altri due con i quali era inserito nella domanda 14, era formulato nel senso opposto, vale a dire, si chiedeva se il personale scolastico avesse mostrato della perplessità, mentre l'item 14.a chiedeva della disponibilità e l'item 14.c chiedeva dell'interesse del personale nei confronti dei valutatori esterni.

Anche la completezza delle informazioni che i valutatori esterni hanno raccolto, in termini di possibilità di valutare in modo appropriato la scuola, è stata giudicata complessivamente in modo positivo: circa tre quarti dei rispondenti hanno affermato che i valutatori hanno raccolto le informazioni necessarie in modo completo (46,6%) o quasi completo (28,5%) (grafico 8.10). Tuttavia, non è irrilevante il fatto che circa un quarto dei dirigenti non sono molto convinti che le informazioni raccolte dai valutatori fossero sufficientemente complete per poter valutare adeguatamente la loro scuola.

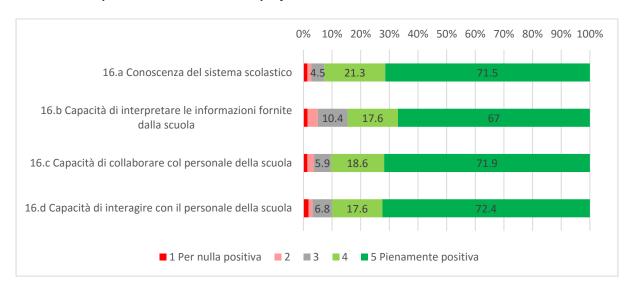
Grafico 8.10 Le informazioni raccolte dai valutatori esterni sufficienti per poter valutare in modo appropriato la scuola



N=221

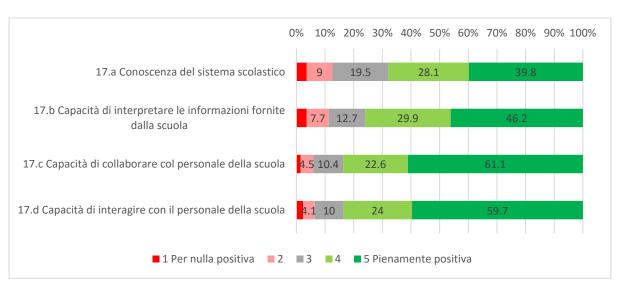
Mentre generalmente la professionalità dei valutatori esterni è stata percepita positivamente, si notano alcune differenze nelle opinioni in base al profilo del valutatore: i valutatori del profilo B (esterno alla scuola) sono valutati meno positivamente dei valutatori del profilo A (interno alla scuola), soprattutto per quanto riguarda la conoscenza del sistema scolastico (grafici 8.11 e 8.12). L'aspetto dei valutatori (di entrambi i profili) su cui i DS hanno avuto la percezione relativamente meno positiva è quello della capacità di interpretare le informazioni fornite dalla scuola. Osservando questo dato insieme a quello emerso dalle risposte alla domanda 15 (sulla completezza delle informazioni raccolte dai valutatori esterni per valutare in modo appropriato la scuola), sembrerebbe che una parte dei dirigenti non sia del tutto convinta della capacità dei valutatori esterni di raccogliere e interpretare le informazioni sulla scuola.

Grafico 8.11 Opinione sul valutatore del profilo A



N=221

Grafico 8.12 Opinione sul valutatore del profilo B



Mentre più di tre quarti dei dirigenti scolastici (76,9%) sono d'accordo (di cui circa i due terzi sono pienamente d'accordo (48,4%)) con l'adeguatezza della scelta di affidare la valutazione a una coppia di esperti con profili professionali diversi, i rimanenti (23,1%) non ne sono molto convinti oppure sono indifferenti verso tale scelta (grafico 8.13).

Grafico 8.13 Adeguatezza della scelta di affidare la valutazione a una coppia esperti con profili professionali diversi



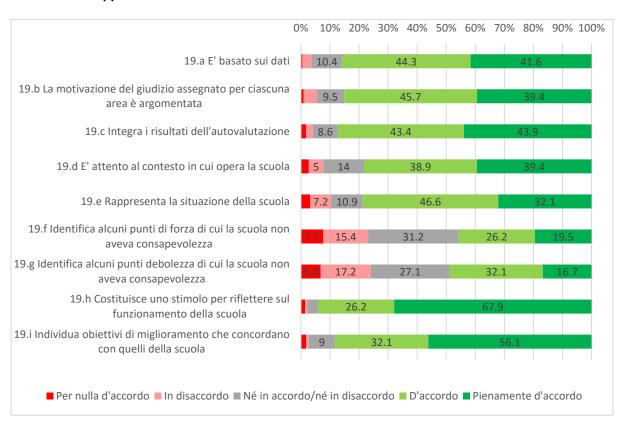
N=221

Le percezioni dei dirigenti scolastici rispetto ai vari aspetti del *Rapporto di valutazione* esterna ricevuto dalla scuola variano abbastanza tra di loro (grafico 8.14). I primi quattro item presentano *pattern* di risposta piuttosto simili: più di tre quarti dei rispondenti hanno espresso pareri positivi e molto positivi e la percentuale dei pareri positivi è circa la stessa di quella dei pareri molto positivi (intorno al 42%). Il quinto item (19.e), tra tutti gli item della domanda, ha la percentuale più alta delle risposte (46,6%) con le quali i dirigenti hanno dichiarato il non completo accordo (si tratta dell'item sulla capacità del *Rapporto* di rappresentare la situazione della scuola). Invece, quasi la metà dei rispondenti si è dichiarato d'accordo o molto d'accordo con gli item 19.f (45,7%) e 19.g (48,8%), i quali riguardavano l'aspetto informativo del RV. Essi convenivano che il *Rapporto* aveva identificato dei punti di forza o di debolezza di cui la scuola non aveva consapevolezza<sup>255</sup>. Quasi un quarto dei dirigenti era invece espressamente in disaccordo con le affermazioni di questi due item (rispettivamente, 23,1% e 24%). Per contro, gli ultimi due aspetti del RV (item 19.h e 19.i)

<sup>&</sup>lt;sup>255</sup> Bisogna notare che questi due item possono aver suonato in modo relativamente ambiguo in quanto sono composti da due affermazioni: "il Rapporto identifica alcuni punti di forza/debolezza" e "di cui la scuola non aveva consapevolezza". Se si volesse riutilizzare lo strumento in futuro, bisognerebbe riformulare questi due item rendendoli più specifici.

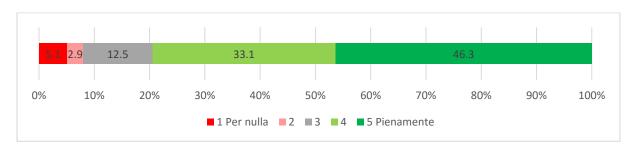
sono stati valutati complessivamente molto più positivamente rispetto agli altri. Ad esempio, oltre il 94% dei rispondenti ha concordato con l'affermazione che il *Rapporto* aveva costituito uno stimolo per riflettere sul funzionamento della scuola (19.h), di cui circa due terzi (67,9%) era pienamente d'accordo con essa.

Grafico 8.14 Rapporto di valutazione



Il 61,1% dei DS ha dichiarato che la propria scuola ha ricevuto la visita di restituzione del *Rapporto di valutazione*. Tra questi, nel 89,6% dei casi il *Rapporto* è stato presentato coinvolgendo il dirigente e il suo staff<sup>256</sup>. Secondo il 46,3% dei rispondenti delle scuole che hanno avuto la visita di restituzione, quest'ultima è stata 'pienamente' utile in quanto ha rappresentato un'opportunità di chiarimento di eventuali incongruenze o punti non chiari emersi nel *Rapporto di valutazione* (grafico 8.15). Tuttavia circa un quinto dei dirigenti non ne era del tutto convinto: il 12,5% ha selezionato la risposta intermedia nella scala di accordo e l'8% ha espressamente dichiarato il proprio disaccordo.

Grafico 8.15 Utilità della visita di restituzione



N=135

-

<sup>&</sup>lt;sup>256</sup> Sarebbe stato utile includere tra le alternative di risposta una in cui si considera la presentazione del Rapporto al Nucleo di autovalutazione (il dirigente compreso). Questo tipo di presentazione è stata, infatti, indicata da 4 rispondenti che hanno selezionato l'opzione 'altro'.

# 8.3.5 Esiti del progetto

La grande maggioranza dei dirigenti scolastici ha affermato che gli esiti del percorso valutativo sono stati accettati dal personale (88,6%) e che essi sono stati accolti come un'opportunità di confronto (90,9%) (grafico 8.16). Tuttavia, in un poco meno di un quinto delle scuole (18,7%) non sembra che gli esiti fossero divenuti patrimonio di conoscenza dei docenti. Nella quasi totalità delle scuole (97,3%) i DS hanno dichiarato che la partecipazione al *Vales* ha portato dei risultati positivi in termini di sostegno all'implementazione delle attività previste dal Sistema nazionale di valutazione avviate nell'anno scolastico 2014/2015.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100% 24.a Gli esiti del percorso valutativo accettati dal 9.5 50.9 personale della scuola 24.b Gli esiti del percorso valutativo accolti come 7.7 49.1 un'opportunità di confronto da parte dei docenti 24.c Gli esiti del percorso valutativo divenuti patrimonio 16.8 49.5 di conoscenza dei docenti 24.d Gli esiti del percorso valutativo di aiuto nell'implementazione delle attività SNV ■ Per nulla d'accordo ■ In disaccordo ■ Né in accordo/né in disaccordo ■ D'accordo ■ Pienamente d'accordo

Grafico 8.16 Accettazione da parte della scuola e utilità degli esiti del percorso valutativo

Complessivamente, le risposte dei DS alla domanda 25, circa gli effetti della partecipazione al progetto *Vales* sulle loro stesse persone, sono le più positive di tutte le altre domande del questionario (grafico 8.17). Come nel caso della domanda precedente (24), non sono presenti risposte 'per nulla d'accordo'. Il picco del livello massimo di accordo (88,2%) riguarda l'affermazione "sono motivato/a promuovere attività di miglioramento della scuola". Anche in questo caso le risposte potrebbero essere state influenzate dal fattore di desiderabilità sociale.

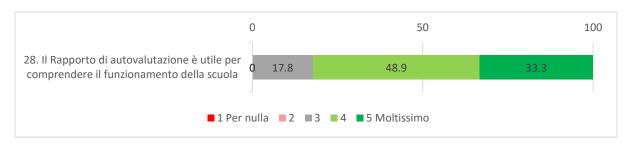
0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100% 25.a Sono motivato a promuovere attività di 16.8 valutazione della scuola 25.b Sono motivato a promuovere attività di 11.8 miglioramento della scuola 25.c Presto attenzione nel governo della scuola agli 27.3 ambiti e criteri Vales 25.d Presto attenzione agli esiti della valutazione nel 22.3 governo della scuola Per nulla d'accordo ■ In disaccordo ■ Né in accordo/né in disaccordo ■ D'accordo ■ Pienamente d'accordo

Grafico 8.17 Effetti della partecipazione al progetto Vales sul DS

# 8.3.6 Dirigenti presenti nelle scuole *Vales* a partire dall'anno scolastico 2014/2015

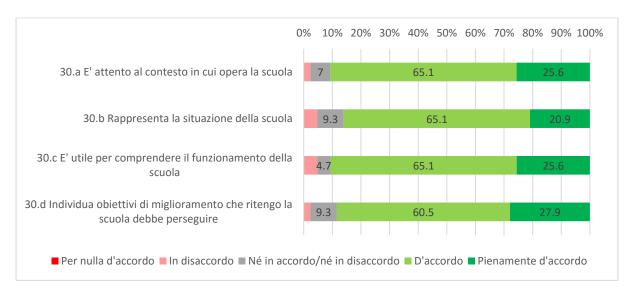
Tra i dirigenti scolastici subentrati nelle scuole *Vales* nell'anno scolastico in cui è stato somministrato il questionario quasi la totalità ha letto sia il *Rapporto di autovalutazione* della scuola (97,8%), sia il *Rapporto di valutazione esterna* (95,6%). Quasi la metà di essi ha indicato che il RA era molto utile per comprendere il funzionamento della scuola, e un terzo ha selezionato la risposta 'moltissimo' (grafico 8.18). Non ci sono stati rispondenti che abbiano dichiarato di non essere d'accordo con l'utilità del RA.

Grafico 8.18 Utilità del RA per comprendere il funzionamento della scuola



Sebbene anche le opinioni relative al *Rapporto di valutazione esterna* siano prevalentemente positive, similmente alla domanda precedente, le risposte si sono concentrate sull'opzione 'd'accordo' più che sull'opzione 'molto d'accordo' (grafico 8.19). Anche relativamente a questa domanda non sono state espresse opinioni estremamente negative (vale a dire, nessun rispondente ha selezionato 'per nulla d'accordo').

Grafico 8.19 Rapporto di valutazione



La maggior parte dei rispondenti (circa 82%) ha dichiarato che all'interno delle loro scuole c'è stata un'accettazione degli esiti del percorso valutativo e che questi ultimi sono stati accolti come un'opportunità di confronto. Pare degno di nota che un terzo dei neodirigenti non abbia saputo dire se i docenti siano stati portati a conoscenza degli esiti del percorso. Per quanto riguarda l'affermazione sull'utilità degli esiti nell'implementazione delle attività richieste all'interno del Snv, il livello di accordo è relativamente più basso: solo poco più di un terzo dei neo-dirigenti ha risposto 'pienamente d'accordo', mentre tra gli altri DS, il 62,3% ha selezionato questa risposta.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100% 31.a Gli esiti del percorso valutativo accettati dal 15.6 71.1 personale della scuola 31.b Gli esiti del percorso valutativo accolti come 11.1 62.2 un'opportunità di confronto da parte dei docenti 31.c Gli esiti del percorso valutativo divenuti patrimonio 46.7 di conoscenza dei docenti 31.d Gli esiti percorso valutativo di aiuto 11.1 51.1 nell'implementazione delle attività SNV ■ Per nulla d'accordo ■ In disaccordo ■ Né in accordo/né in disaccordo ■ D'accordo ■ Pienamente d'accordo

Grafico 8.20 Accettazione da parte della scuola e utilità degli esiti del percorso valutativo

# 8.4 Analisi delle correlazioni

Oltre alle frequenze di risposta item per item, sono state analizzate anche le relazioni lineari tra le diverse scale. Sono stati, inoltre, costruiti alcuni indici e analizzate eventuali relazioni lineari tra di essi e alcune scale del questionario. Sono state ipotizzate una serie di possibili relazioni, che successivamente sono state verificate utilizzando la matrice di correlazione tra le scale e le tabelle di contingenza. Infine, per alcune delle relazioni che sono sembrate particolarmente interessanti è stato fatto anche un confronto tra punteggi medi. Di seguito saranno presentati gli esiti delle analisi che presentano risultati significativi dal punto di vista sia statistico<sup>257</sup> che teorico-concettuale.

-

 $<sup>^{257}</sup>$  La significatività statistica per tutte le analisi è stata fissata a p < 0,05.

## 8.4.1 Matrice di correlazione tra le scale

Dalla matrice di correlazione tra le scale sono emersi alcuni valori che indicano una effettiva correlazione<sup>258</sup> (tabella 8.5).

Tabella 8.5 Matrice di correlazione tra le scale del questionario<sup>259</sup>

	D02 mot ivazi one	D 0 6 s t r u m e n ti <b>e ri s</b>	D12 asp etti com unic ativ i valu tato ri	D 1 3 di ff ic ol tà o rg a ni zz at	D14 atte ggia men to pers onal e scol asti co	D16 valu tato re A	D 1 7 v a I u t a t o r e B	D1 9 RV	D 2 4 a c c e tt a zi o n e e e	D2 5 eff ett i sul DS	D 3 0 R V n e o D S	D31 accett azion e e utilità esiti neo DS	
	mot ivazi	0 6 s t r u m e n ti <b>e ri</b>	asp etti com unic ativ i valu tato	1 3 di ff ic ol tà o rg a ni zz	atte ggia men to pers onal e scol asti	valu tato	1 7 v a l u t a t o r e	9	2 4 a c c e tt a zi o n e	5 eff ett i sul	3 O R V n e o D	accett azion e e utilità esiti neo	
		u t o v							e si ti				
Rh o di Spe ar ma	mot ivaz ione	1 0 0 0	<u>.359</u>	<u>.1</u> <u>7</u> <u>4</u>	.282	<u>.13</u> <u>6</u>	<u>.</u> 0 7 9	<u>.14</u> <u>7</u>	: 1 8 8	.3 46	2 8 9		
n	D06 stru men ti e	_	<u>1.00</u> <u>0</u>	<u>.2</u> <u>9</u> <u>7</u>	<u>-</u> .323	<u>.21</u> <u>8</u>	2 7 6	<u>.32</u> <u>8</u>	: 4 4 2	.4 83	4 5 2		

<sup>&</sup>lt;sup>258</sup> Per le correlazioni fra le scale sono state calcolate le somme dei punteggi degli item che le compongono. Si è scelto di utilizzare l'indice di correlazione Rho di Spearman, in quanto esso fornisce una misura non parametrica di correlazione e dunque adatta nei casi in cui non si ha una distribuzione normale delle frequenze. È stato comunque calcolato anche il test parametrico di Pearson che ha portato a risultati molto simili.

È stata esclusa dalle analisi la domanda 14 poiché presentava un valore di alfa di Cronbach molto basso (0.46).

<sup>259</sup> I valori dell'indice di correlazione Rho di Spearman risultati statisticamente significativi sono quelli sottolineati. In **grassetto** i valori dell'indice statisticamente significativi, superiori a 0.3 e che corrispondono all'ipotesi dell'esistenza di un'associazione tra le variabili anche dal punto di vista logico-teorico.

riso rse aut ov       1. 1. 2. 249 2 249       1.8 1. 2. 39 2. 3. 82 1 4 8 2 5 7 7 7 3       1.00 2.21 2 1. 2. 2. 2. 2. 3 3 2 2 3 82 1       1.00 2.21 4 2 2 72 1 4 3 2 2 2 2 3 3 82 1       1.00 2. 2. 2. 2. 2. 2. 2. 2. 2. 2. 2. 2. 2.	2   1
aut ov         1         <	2   1
ov         Image: control of contr	2   1
ov         1	2   1
D12	2   1
etti	2   1
etti	
unic ativi       1.00	/
unic ativi       1.00	
ativi valu tato ri	3
valu tato ri       1.00 <td></td>	
tato ri       1.00 ri	
ri       D13         difficolt       0       1.00       2       2       2       7       2       1       2       2       7       2       1       2       2       7       2       1       2       2       7       2       1       2       2       7       2       1       2       2       7       2       1       2       2       3       3       0       2       2       3       3       0       2       2       3       3       0       2       2       3       3       0       2       2       3       3       0       2       3       3       7       4       3       3       7       4       4       9       2       5       6       1       3       3       7       4       4       9       2       5       6       1       3       3       7       4       4       9       2       5       6       1       3       3       7       4       4       9       2       5       6       1       3       3       7       4       9       2       5       6       1       3       3	
D13   diffi   colt	
difficolt     0     .21     .34     .20     .22     .20     .22     .20     .22     .20     .2	
difficolt     0     .21     .34     .20     .22     .20     .2	<b>1</b> -
à org aniz zati ve       1.0 0 00       1.17 0	
à org aniz zati ve       1.0 0 0 2 9 2 56 1 9 1 5 9 1 1 5 9 1 1 1 5 9 1 1 1 5 9 1 1 1 5 9 1 1 1 5 9 1 1 1 5 9 1 1 1 5 1 1 1 1	
aniz zati ve         1.0 1.0 1.0 1.0 1.0 1.0 1.0 1.0 1.0 1.0	
aniz zati ve         1.0 1.0 1.0 1.0 1.0 1.0 1.0 1.0 1.0 1.0	
Zati   ve	
ve         1.0         1.17         1.3 <td></td>	
D14 atte ggia men to pers	
ggia	
ggia	
ggia	
to pers	
pers	7
e	
scol	
asti	
co	
D1C 1 C1 2	
valu	
tato       <u>0</u>   <u>3</u>   8	
re A	
D17                     <u>1.0</u>   .   .2   .	
D17	
tato               <u>8</u>     3	3
re B	7
D19 <u>1</u> .3 .	
RV	
	9
D24 1	
	9 7
	9 7
	9 7 0 5
	9 7
one e o one	9 7 0 5

	utili tà											
	esiti											
	D25						<u>1</u>					
	effe						<u>.</u>					
	tti						<u>0</u>					
	sul						<u>0</u>					
	DS						<u>0</u>					
	D30							1.0	.609			
	RV							00				
	neo											
L	DS											
		31										1.
		cetta										00
		\	е									0
		ilità										
		iti n	eo									
	D:	5										

Quanto più i fattori motivazionali relativi all'adesione al *Vales* elencati nel questionario hanno contribuito alla decisione del DS di partecipare al percorso valutativo (D02)<sup>260</sup>, tanto più è stato positivo il suo giudizio sull'accettazione e utilità degli esiti del progetto nella scuola (D24).

La percezione rispetto all'utilità degli strumenti e del percorso di autovalutazione e alla compatibilità degli impegni e risorse (D06) è correlata positivamente con la percezione del *Rapporto di valutazione* esterna della scuola (D19). Inoltre quanto più positivamente i DS hanno valutato i vari aspetti del percorso di autovalutazione (D06), tanto più positivamente hanno percepito gli effetti della partecipazione al progetto, in riferimento sia al personale della scuola (D24), sia a loro stessi in quanto dirigenti (D25).

Al crescere della soddisfazione con gli aspetti comunicativi legati alla visita dei valutatori esterni (D12) migliora il giudizio su entrambi i profili di valutatori esterni (D16 e D17) e la percezione del RV (D19).

Al crescere della percezione delle difficoltà organizzative legate alla fase della valutazione esterna (D13) peggiora il giudizio dato rispetto ad entrambi i profili di valutatori esterni (D16 e D17).

.

<sup>&</sup>lt;sup>260</sup> Le risposte raccolte con questa domanda non permettono di individuare il livello generale di motivazione del DS ad aderire al *Vales*.

I giudizi sui valutatori esterni di profilo A (D16) e di profilo B (D17) sono abbastanza fortemente e positivamente correlati sia tra di loro (è l'indice di correlazione più alto della matrice, 0.612), sia con il giudizio dato rispetto al *Rapporto di valutazione* (D19). Quest'ultimo risulta più fortemente correlato con l'opinione sul valutatore A (0.536) che con quella sul valutatore B (0.484). Tuttavia, i giudizi sui valutatori non sembrano essere sufficientemente associati con la percezione degli esiti complessivi del progetto (D24 e D25).

Quanto è migliore il giudizio sul *Rapporto di valutazione* (D19), tanto è migliore, secondo il DS, l'accettazione degli esiti del percorso da parte del personale scolastico e l'utilità rispetto al Snv (D24).

Quanto meglio sono stati accettati gli esiti del percorso valutativo da parte del personale scolastico e valutata la loro l'utilità per l'implementazione delle attività del Snv (D24), tanto più positivi sono anche gli effetti riportati della partecipazione al progetto rispetto al dirigente stesso (D25).

Per quanto riguarda i neo dirigenti, più è positivo il loro giudizio rispetto al RV (D30), più è positiva la loro percezione rispetto all'accettazione degli esiti del percorso da parte del personale scolastico e l'utilità rispetto alle attività del Snv (D31).

## 8.4.2 Tabelle di contingenza e confronti tra medie

I risultati della matrice di correlazione sono stati successivamente approfonditi con le analisi tabellari, nelle quali si tiene conto del diverso ruolo (dipendente e indipendente) delle due variabili messe in relazione. Di seguito sono riportate solamente le tabelle di contingenza nelle quali si evidenziano differenze interessanti e statisticamente significative tra le distribuzioni percentuali della variabile dipendente condizionata alle modalità della variabile indipendente. Inoltre, le distribuzioni condizionate sono confrontate anche in termini di punteggi medi, per verificarne eventuali differenze<sup>261</sup>. Ai fini della facilitazione della lettura delle tabelle doppie, le risposte a 5 livelli sono state raggruppate in 3 livelli<sup>262</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>261</sup> Eccetto che nei casi in cui la variabile dipendente è dicotomica.

<sup>&</sup>lt;sup>262</sup> Nel caso degli item delle scale multi-item considerati singolarmente o delle domande a scala composte da uno solo item (ad esempio, la domanda 22), i livelli di risposta 1, 2 e 3, rappresentativi di bassa o mancata condivisione da parte dei rispondenti, sono stati aggregati (ricodificando in una nuova variabile) e i livelli 4

(accordo) e 5 (massimo accordo) lasciati separati. Questa scelta è stata operata in funzione della costruzione e della lettura più agevole di tabelle doppie, poiché i due livelli alti di risposta hanno concentrato la gran parte delle risposte e le frequenze per i primi due livelli degli item erano spesso troppo basse per poterli mantenere separati. Questo ha permesso di considerare il livello centrale come rappresentativo di bassa condivisione. Per quanto riguarda i quesiti formulati in negativo (ad esempio, domanda 3), sono state raggruppati i 3 valori più negativi e i rimanenti 2 lasciati separati.

Nel caso delle domande a scala multi-item, invece, il metodo di raggruppamento delle modalità di risposta scelto nella maggior parte dei casi è stato quello dei quartili: a partire dalla distribuzione del punteggio somma, il primo ed il terzo quartile sono stati considerati come gli estremi della classe centrale. Sono stati verificati anche altri due metodi di categorizzazione: la scelta a priori delle classi e la deviazione standard; tuttavia, la maggior parte delle volte, i risultati migliori in termini della numerosità di casi nelle tre classi sono stati ottenuti adottando il criterio di suddivisione legato ai quartili (sono stati considerati come soddisfacenti le soluzioni delle classi con almeno 15 casi). Per le domande 16 e 17, comunque, è risultato più funzionale utilizzare il metodo della scelta a priori delle classi.

Tuttavia, non in tutti i casi è stato possibile condurre le analisi tabellari a motivo dell'uniformità elevata nei giudizi e la numerosità troppo bassa delle risposte intermedie e negative. In particolare, si tratta della domanda 12 (comunicazione dei dettagli organizzativi da parte dei valutatori), dell'item 24.d (utilità degli esiti del percorso per l'implementazione delle attività del Snv) e della domanda 25 (si riferiscono alla motivazione del dirigente a promuovere attività di valutazione e di miglioramento nella scuola come esito del progetto e all'attenzione prestata dal DS ai criteri ed esiti del progetto nel governo della scuola). Essi sono così fortemente sbilanciati verso il positivo che non si è riuscito a formare 3 classi con frequenze adeguate né per item separati, né per il loro insieme (nei casi delle domande 12 e 25). Di conseguenza, questi item sono stati utilizzati solamente come variabili dipendenti nelle analisi di confronto delle medie. Per quanto riguarda, invece, le scale delle domande 30 e 31, essendo rivolte esclusivamente ai neo-dirigenti, hanno una numerosità troppo bassa per effettuare questo tipo di analisi (alla domanda 30 hanno risposto 42 neo-DS).

#### 8.4.2.1 Adesione al progetto e autovalutazione

I dirigenti scolastici più motivati nell'aderire al progetto rispetto ai vari aspetti indicati nella domanda 2, la maggior parte delle volte (nel 82.4% dei casi) hanno dichiarato che le loro scuole si sono avvalse di un supporto esterno per il processo di autovalutazione (item b, c, d e g della domanda 5<sup>263</sup>), mentre più della metà dei dirigenti (58.1%) che si riconoscevano in misura minore nei fattori motivazionali suggeriti, hanno indicato che la scuola non aveva attivato azioni di sostegno al lavoro del *Nucleo di autovalutazione* che coinvolgesse soggetti esterni (tab. 8.6).

Tabella 8.6 Tavola di contingenza: supporto esterno all'autovalutazione - fattori motivazionali

		D02 fattor	i motivazio	nali	Totale
		basso	medio	alto	
	Conteggio	18	48	28	94
si D05 (b, c, d, g) supporto esterno	% entro fattori motivazionali	41.9%	55.8%	82.4%	57.7%
all'autovalutazione	Conteggio	25	38	6	69
no	% entro fattori motivazionali	58.1%	44.2%	17.6%	42.3%
	Conteggio	43	86	34	163
Totale	% entro fattori motivazionali	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

non sono state prese in considerazione.

<sup>&</sup>lt;sup>263</sup> Ai fini dell'analisi ho raggruppato le risposte agli item b, c, d e g della domanda 5 (che è una domanda dicotomica multi-item), i quali si riferivano ad azioni di sostegno al lavoro del *Nucleo di autovalutazione* adottati dalla scuola, in cui erano coinvolti soggetti esterni, quali: altre scuole del territorio (b), l'Università (c), esperti esterni (d) e referenti dell'USR (g). Altri item facevano riferimento ad azioni di sostegno a cui hanno partecipato solamente i membri della comunità scolastica. Le risposte aperte dei rispondenti che hanno selezionato 'altro'

Sono state effettuate delle analisi anche con la variabile trasformata in "una o nessuna azione di sostegno" e "più di un'azione di sostegno", i cui esiti per quanto riguarda l'associazione con la domanda 2 non sono risultati significativi.

Le scuole che avevano avviato più di un'azione di sostegno al processo di autovalutazione (D05) erano più inclini a condividere con l'esterno il loro *Rapporto di autovalutazione* (item d, e, f e h della domanda 7)<sup>264</sup> (88.7%) rispetto alle scuole che avevano realizzato solo una o nessuna azione di sostegno all'autovalutazione (61.5%) (tab. 8.7).

Tabella 8.7 Tavola di contingenza: condivisione esterna RA - azioni di sostegno all'autovalutazione

			D05 azioni all'autovalutaz	J	Totale
			una o nessuna azione di sostegno	più di un'azione di sostegno	
D07 (d, e, f, h) condivisione esterna RA	nessuna condivisione esterna RA	Conteggio % entro azioni di sostegno all'autovalutazione	15 38.5%	17 11.3%	32 16.9%
	condivisione esterna RA	Conteggio % entro azioni di sostegno all'autovalutazione	24 61.5%	133 88.7%	157 83.1%
Totale		Conteggio  % entro più di un'azione di sostegno all'autovalutazione	39 100.0%	150 100.0%	189 100.0%

<sup>&</sup>lt;sup>264</sup> Ai fini dell'analisi, ho creato la variabile 'condivisione esterna RA' raggruppando gli item d, e, f e h della domanda 7, i quali si riferiscono alle iniziative di presentazione del RA ai soggetti esterni: genitori (d), pubblico generale attraverso il sito web (e), rappresentanti dell'USR (f) ed enti locali (h). (Quest'ultimo item è stato identificato le risposte aperte.)

Il 91.7% delle scuole che si erano servite di un sostegno esterno nel processo di autovalutazione (item b, c, d e g della domanda 5), in seguito hanno condiviso con l'esterno il loro *Rapporto di autovalutazione* (item d, e, f e h della domanda 7), invece, una percentuale più bassa di scuole (71.6%) che non avevano avuto un sostegno esterno durante la fase di autovalutazione hanno poi presentato il *Rapporto* ai soggetti esterni (tab. 8.8).

Tabella 8.8 Tavola di contingenza: condivisione esterna RA - supporto esterno all'autovalutazione

				D05 (b, c, d, esterno all'aut		Totale
				Si	no	
	noccuna	Conteggio		9	23	32
D07 (d, e, f, h) condivisione	nessuna condivisione esterna RA	% entro	supporto	8.3%	28.4%	16.9%
		all'autovalutazione		00	ΓO	157
esterna RA		Conteggio		99	58	157
	condivisione esterna RA	% entro esterno all'autovaluta	supporto zione	91.7%	71.6%	83.1%
		Conteggio		108	81	189
Totale		% entro esterno all'autovaluta	supporto	100.0%	100.0%	100.0%

Le scuole che non avevano avuto difficoltà nell'ottenere l'adesione del Collegio Docenti in merito alla partecipazione al progetto *Vales* (D03) erano più inclini ad avviare azioni di sviluppo ancora prima della fase della valutazione esterna (D08) (84%), rispetto agli istituti che avevano riscontrato delle difficoltà nel riscuotere consenso (il 62.2% delle scuole che avevano sperimentato poche difficoltà e il 70% di quelle con un maggior grado di difficoltà avevano attivato dei miglioramenti) (tab. 8.9).

Tabella 8.9 Tavola di contingenza: azioni di sviluppo avviate - difficoltà adesione docenti

			D03 diff	icoltà adesi	one docenti	Totale
			nessuna	poche	medio/molte	
		Conteggio	89	23	14	126
D08 azioni di sviluppo	Si	% entro difficoltà adesione docenti	84.0%	62.2%	70.0%	77.3%
avviate		Conteggio	17	14	6	37
	no	% entro difficoltà adesione docenti	16.0%	37.8%	30.0%	22.7%
		Conteggio	106	37	20	163
Totale		% entro difficoltà adesione docenti	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Inoltre, anche le scuole che avevano avviato più di un'azione di sostegno al processo di autovalutazione (D05) erano più propense ad avviare azioni di sviluppo prima della fase delle visite valutative (80.7%), mentre questa percentuale è più bassa per le scuole che avevano realizzato solo una o nessuna azione di sostegno all'autovalutazione (64.1%).

I risultati sono simili anche per quanto riguarda le scuole che hanno coinvolto dei soggetti esterni al fine di sostenere il lavoro del Nucleo di autovalutazione (item b, c, d e g della domanda 5): l'83.3% di queste ultime hanno avviato azioni di sviluppo ancora prima della fase di valutazione esterna, mentre questa percentuale è un po' più bassa tra le scuole che non si erano servite di un supporto esterno all'autovalutazione (69.1%).

L'importanza del fattore dell'apertura all'esterno per il quasi immediato avvio degli interventi migliorativi in seguito all'autovalutazione è confermata anche dalla relazione

statisticamente significativa tra l'avvio di azioni di sviluppo prima della valutazione esterna (D08) e la presenza o meno delle iniziative di condivisione esterna del RA (item d, e, f e h della domanda 7). L'82.8% delle scuole che avevano condiviso con soggetti esterni il loro *Rapporto* hanno anche avviato azioni di sviluppo prima della valutazione esterna, mentre tra gli istituti senza una condivisione esterna del RA era solamente la metà ad avviare azioni di sviluppo.

Un altro aspetto che è risultato esercitare un'influenza sulla volontà della scuola ad avviare azioni di miglioramento è la disponibilità delle risorse professionali per l'autovalutazione (item 6.e). Infatti, le scuole i cui dirigenti erano pienamente d'accordo con l'affermazione di avere le risorse professionali in grado di condurre il percorso erano anche quelle in cui più frequentemente sono state avviate azioni di miglioramento prima della valutazione esterna (solo l'11.8% di queste ultime scuole non le hanno avviate, rispetto a più del 25% delle altre scuole) (tab. 8.10).

Tabella 8.10 Tavola di contingenza: azioni di sviluppo avviate - disponibilità risorse professionali per condurre l'autovalutazione

			6.e disponib	oilità risorse p	orofessionali	Totale
			in	in accordo	pienamente	
			disaccordo/		d'accordo	
			indifferente			
		Conteggio	20	59	67	146
	si	% entro disponibilità	71.4%	69.4%	88.2%	77.2%
D08 azioni di sviluppo	di	risorse professionali				
avviate	no	Conteggio	8	26	9	43
		% entro disponibilità	28.6%	30.6%	11.8%	22.8%
		risorse professionali				
		Conteggio	28	85	76	189
Totale		% entro disponibilità risorse professionali	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

## 8.4.2.2 Valutazione esterna e *feedback* scritto

L'80% delle scuole che avevano organizzato delle riunioni nelle quali avevano presentato il RA ai genitori (item 7.d) successivamente non hanno avuto nessuna difficoltà nel coinvolgere i genitori degli studenti con disabilità nelle interviste con i valutatori esterni (item 13.e), mentre tra le scuole che non avevano organizzato questo tipo di riunioni la percentuale di quelle senza successive difficoltà di coinvolgimento è un po' più bassa (61.8%) (tab.8.11).

Tabella 8.11 Tavola di contingenza: difficoltà di coinvolgimento dei genitori degli studenti disabili - presentazione del RA ai genitori

			7.d prese RA: riunio geni	oni con i	Totale
			si	no	
		Conteggio	78	55	133
13.e difficoltà coinvolgimento genitori degli studenti disabili	nessuna	% entro presentazione RA: riunioni con i genitori	80.4%	61.8%	71.5%
		Conteggio	13	25	38
	poche medio/molte	% entro presentazione RA: riunioni con i genitori	13.4%	28.1%	20.4%
aisasiii		Conteggio	6	9	15
		% entro presentazione RA: riunioni con i genitori	6.2%	10.1%	8.1%
		Conteggio	97	89	186
Totale		% entro presentazione RA: riunioni con i genitori	100.0%	100.0%	100.0%

Le difficoltà organizzative sperimentate con i valutatori esterni (item a, b e c della domanda 13) sono risultate legate anche alle opinioni rispetto alla loro professionalità (D16 e D17): il giudizio dato ai valutatori esterni è più positivo in assenza di difficoltà organizzative con essi (tab. 8.15).

Tabella 8.15 Confronto dei punteggi medi: difficoltà organizzative con i valutatori esterni - opinioni sui valutatori esterni

13.a,b,c difficoltà org	anizzative con i valutatori esterni	D16 valutatore A	D17 valutatore B
	Media	19.14	17.87
assenza difficoltà	N	90	90
	Deviazione std.	1.923	2.950
	Media	17.56	15.92
presenza difficoltà	N	131	131
	Deviazione std.	3.522	4.158
	Media	18.20	16.71
Totale	N	221	221
	Deviazione std.	3.072	3.829

Anche la percezione della completezza delle informazioni raccolte dai valutatori sulla scuola (D15) influisce sulla percezione della professionalità dei valutatori: le percentuali altissime dei dirigenti convinti che i valutatori avessero raccolto informazioni sufficienti per poter valutare in modo appropriato la loro scuola hanno riportato anche opinioni estremamene positive sui valutatori (tab. 8.16 e tab. 8.17). Anche dal confronto fra medie, emerge chiaramente la tendenza a giudicare più positivamente la professionalità dei valutatori quando le informazioni raccolte si ritengano più complete (tab.18).

Tabella 8.16 Tavola di contingenza: giudizio rispetto al valutatore A - completezza delle informazioni raccolte

			D15 comple	etezza informazi	oni raccolte	Totale
			limitatamente/ per nulla	abbastanza	in modo completo	
		Conteggio	14	1	1	16
	basso	% entro	25.5%	1.6%	1.0%	7.2%
		completezza				
		info raccolte				
		Conteggio	12	4	0	16
D16	medio	% entro	21.8%	6.3%	0.0%	7.2%
valutatore A	medio	completezza				
		info raccolte				
		Conteggio	29	58	102	189
	alto	% entro	52.7%	92.1%	99.0%	85.5%
	aito	completezza				
		info raccolte				
		Conteggio	55	63	103	221
Totale		% entro	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
rotare		completezza				
		info raccolte				

Tabella 8.17 Tavola di contingenza: giudizio rispetto al valutatore B - completezza delle informazioni raccolte

			D15 con	npletezza info ra	eccolte	Totale
			limitatamente/ per nulla	abbastanza	in modo completo	
		Conteggio	24	9	4	37
	basso	% entro completezza info raccolte	43.6%	14.3%	3.9%	16.7%
		Conteggio	10	8	6	24
D17 valutatore B	medio	% entro completezza info raccolte	18.2%	12.7%	5.8%	10.9%
		Conteggio	21	46	93	160
	alto	% entro completezza info raccolte	38.2%	73.0%	90.3%	72.4%
		Conteggio	55	63	103	221
Totale		% entro completezza info raccolte	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabella 8.18 Confronto dei punteggi medi: completezza delle informazioni raccolte - opinioni sui valutatori esterni

D15 completezza informazioni raccolte		D16 valutatore A	D17 valutatore B
	Media	15.22	13.45
limitatamente/per nulla	N	55	55
	Deviazione std.	4.008	4.764
	Media	18.68	16.65
abbastanza	N	63	63
	Deviazione std.	2.435	2.979
	Media	19.50	18.49
in modo completo	N	103	103
	Deviazione std.	1.259	2.305
	Media	18.20	16.71
Totale	N	221	221
	Deviazione std.	3.072	3.829

In tabelle 8.19 e 8.20 si vede come le opinioni dei dirigenti sui valutatori condizionino la percezione dell'adeguatezza della scelta di affidare la valutazione a una coppia esperti con profili professionali diversi: più è positivo il giudizio sulla loro professionalità, più si è d'accordo con la scelta dei profili.

Tabella 8.19 Confronto dei punteggi medi: giudizio sul valutatore A - adeguatezza per il contesto scolastico della scelta di affidare la valutazione a una coppia di esperti con profili professionali diversi

D16 giudizio sul valutatore A	Media	N	Deviazione std.
basso	2.56	16	1.094
medio	3.50	16	.894
alto	4.34	189	.888
Totale	4.15	221	1.027

Tabella 8.20 Confronto dei punteggi medi: giudizio sul valutatore B - adeguatezza per il contesto scolastico della scelta di affidare la valutazione a una coppia di esperti con profili professionali diversi

D17 giudizio sul valutatore B	Media	N	Deviazione std.
basso	2.95	37	.970
medio	3.75	24	1.225
alto	4.49	160	.744
Totale	4.15	221	1.027

Gli aspetti che sono emersi come influenti sulla percezione del *Rapporto di valutazione* esterna da parte del dirigente scolastico (D19) sono i seguenti: difficoltà organizzative avute con i valutatori esterni durante le visite (item a, b e c della domanda 13), percezione della professionalità dei valutatori (D16 e D17) e dell'utilità della visita di restituzione (D22).

In assenza di difficoltà organizzative durante le visite di valutazione esterna, il giudizio sul *Rapporto di valutazione esterna* tende ad essere più positivo (tab. 8.21 e tab. 8.22).

Tabella 8.21 Tavola di contingenza: giudizio RV - difficoltà organizzative con i valutatori esterni durante le visite

			13.a	,b,c	Totale
				difficoltà organizzative con i valutatori esterni	
			assenza difficoltà	presenza difficoltà	
		Conteggio	16	48	64
	basso	% entro difficoltà organizzative con i valutatori esterni	17.8%	36.6%	29.0%
		Conteggio	50	66	116
D19 giudizio RV	medio	% entro difficoltà organizzative con i valutatori esterni	55.6%	50.4%	52.5%
		Conteggio	24	17	41
	alto	% entro difficoltà organizzative con i valutatori esterni	26.7%	13.0%	18.6%
		Conteggio	90	131	221
Totale		% entro difficoltà organizzative con i valutatori esterni	100.0%	100.0%	100.0%

Tabella 8.22 Confronto dei punteggi medi: difficoltà organizzative con i valutatori esterni durante le visite - giudizio RV

13.a,b,c difficoltà organizzative con i valutatori esterni	Media	N	Deviazione std.
assenza difficoltà	38.23	90	4.908
presenza difficoltà	35.12	131	6.717
Totale	36.39	221	6.226

La percezione del *Rapporto di valutazione* esterna è legata all'opinione sui valutatori di entrambi i profili: più è positivo il giudizio nei confronti dei valutatori, più è positivo il giudizio rispetto al RV. Il 100% dei DS negativi rispetto al valutatore A si è espresso in negativo anche sul RV, invece solo circa un quinto dei dirigenti con opinione molto positiva sul valutatore A era negativo circa il *Rapporto* (tab. 8.23). Una tendenza molto simile si nota anche nella relazione tra le variabili riguardanti l'opinione sul valutatore B e il giudizio sul RV (tab. 8.24). Le analisi di confronto dei punteggi medi confermano la relazione esistente tra queste variabili (tab. 8.25 e 8.26)

Tabella 8.23 Tavola di contingenza: giudizio RV - giudizio valutatore A

			D16 giudizio valutatore A			Totale
			basso	medio	alto	
		Conteggio	16	11	37	64
	basso	% entro D16 giudizio valutatore A	100.0%	68.8%	19.6%	29.0%
		Conteggio	0	5	111	116
D19 giudizio RV	medio	% entro D16 giudizio valutatore A	0.0%	31.3%	58.7%	52.5%
		Conteggio	0	0	41	41
	alto	% entro D16 giudizio valutatore A	0.0%	0.0%	21.7%	18.6%
		Conteggio	16	16	189	221
Totale		% entro D16 giudizio valutatore A	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabella 8.24 Tavola di contingenza: giudizio RV - giudizio valutatore B

			D17 giudizio valutatore B			Totale
			basso	medio	alto	
		Conteggio	29	9	26	64
	basso	% entro D17 giudizio valutatore B	78.4%	37.5%	16.3%	29.0%
		Conteggio	8	11	97	116
D19 giudizio RV	medio	% entro D17 giudizio valutatore B	21.6%	45.8%	60.6%	52.5%
		Conteggio	0	4	37	41
	alto	% entro D17 giudizio valutatore B	0.0%	16.7%	23.1%	18.6%
		Conteggio	37	24	160	221
Totale		% entro D17 giudizio valutatore B	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabella 8.25 Confronto dei punteggi medi: giudizio valutatore A - giudizio RV

D16 giudizio valutatore A	Media	N	Deviazione std.
basso	24.06	16	6.298
medio	30.50	16	6.186
alto	37.93	189	4.568
Totale	36.39	221	6.226

Tabella 8.26 Confronto dei punteggi medi: giudizio valutatore B - giudizio RV

D17 giudizio valutatore B	Media	N	Deviazione std.
basso	28.19	37	6.810
medio	36.21	24	5.167
alto	38.31	160	4.460
Totale	36.39	221	6.226

Al migliorare del parere del DS rispetto all'utilità della restituzione del *Rapporto di valutazione* esterna in presenza, migliora il suo giudizio complessivo per quanto riguarda lo stesso RV (tab. 8.27). Più della metà dei dirigenti (59.3%) che non hanno ritenuto la visita di restituzione del RV come un'opportunità di chiarimento, hanno espresso una valutazione relativamente bassa riguardo al RV, mentre solo il 7.9% dei dirigenti più positivi nei confronti della visita di restituzione hanno dato al RV un giudizio relativamente basso (tab. 8.28). È interessante notare che - secondo le analisi effettuate - la presenza della visita di restituzione in sé (D22) non è risultata significativa, né relativamente all'opinione sul RV, né per quanto riguarda la percezione da parte del DS degli esiti della partecipazione al progetto.

Tabella 8.27 Confronto dei punteggi medi: percezione Rapporto di valutazione esterna - utilità della restituzione del Rapporto di valutazione esterna in presenza

D22 utilità restituzione RV in presenza	Media	N	Deviazione std.
Per nulla	22.33	6	9.913
2	28.00	4	6.733
3	35.00	17	7.289
4	35.91	45	5.547
Pienamente	39.21	63	3.738
Totale	36.50	135	6.525

Tabella 8.28 Tavola di contingenza: percezione Rapporto di valutazione esterna - utilità della restituzione del Rapporto di valutazione esterna in presenza

				D22 utilità re	Totale		
				in disaccordo/ indifferente	in accordo	pienamente d'accordo	
D19 percezione Rapporto di valutazione		Conteggio		16	17	5	38
	basso	% entro restituzione presenza	utilità in	59.3%	37.8%	7.9%	28.1%
		Conteggio		8	21	43	72
	medio	% entro restituzione presenza	utilità in	29.6%	46.7%	68.3%	53.3%
		Conteggio		3	7	15	25
	alto	% entro restituzione presenza	utilità in	11.1%	15.6%	23.8%	18.5%
		Conteggio		27	45	63	135
Totale		% entro restituzione presenza	utilità in	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

I giudizi dei dirigenti scolastici sugli esiti della partecipazione della loro scuola al percorso Vales sono influenzati da molteplici aspetti. Per ciò che riguarda la percezione dell'accettazione degli esiti da parte della scuola e della loro utilità nell'implementazione delle attività del Snv (D24), si sono evidenziati come rilevanti i seguenti aspetti:

- la presenza dei fattori motivazionali indicati nella domanda 2;
- la volontà di aderire da parte dei docenti (D03);
- il coinvolgimento dei soggetti esterni nell'ambito delle azioni di supporto al lavoro del Nucleo di autovalutazione (item b, c, d e g della D05);
- la soddisfazione del percorso di autovalutazione (D06);
- il giudizio rispetto al *Rapporto di valutazione* esterna (D19).

Utilizzando per alcune analisi gli item della domanda 24 in modo separato, sono emerse ulteriori correlazioni significative tra le seguenti affermazioni:

- l'opinione sulla professionalità dei valutatori (D16 e D17) relativamente all'accettazione degli esiti del percorso valutativo (24.a) e la loro accoglienza come un'opportunità di confronto (24.b);
- l'utilità della visita di restituzione del *Rapporto di valutazione* esterna (D22) relativamente all'accettazione degli esiti del percorso valutativo (24.a), la loro conoscenza diffusa tra i docenti (24.c) e l'utilità rispetto alle attività nell'ambito del Snv (24.d).

Per quanto riguarda gli esiti della partecipazione al progetto riguardanti direttamente il dirigente scolastico (D25), si sono rivelati importanti i seguenti aspetti:

- la soddisfazione del percorso di autovalutazione (D06);
- il giudizio sulla professionalità dei valutatori esterni (D16 e D17);
- la percezione del Rapporto di valutazione (D19).

Infine, le analisi hanno mostrato altre due associazioni interessanti:

associazione tra l'utilità della visita di restituzione del Rapporto di valutazione esterna
 (D22) e l'attenzione prestata agli ambiti e criteri Vales nel governo della scuola (25.c);

• associazione tra l'accettazione degli esiti del percorso valutativo da parte del personale della scuola e la loro utilità rispetto al Snv (D24) e la motivazione del DS a promuovere attività di valutazione della scuola (25.a).

# 9. Approfondimento qualitativo

## 9.1 Organizzazione delle interviste e dei focus group

L'analisi delle risposte raccolte con il questionario mirato a indagare le percezioni dei dirigenti scolastici sulla realizzazione del progetto *Vales* nelle loro scuole ha portato a individuare alcuni particolari aspetti da indagare più a fondo mediante uno studio di tipo qualitativo, condotto attraverso l'utilizzo di interviste individuali e *focus group*. Si è scelto di intervistare sia i capi d'istituto, sia i membri dei *Nuclei di autovalutazione* in quattro scuole tra quelle i cui dirigenti, nella compilazione del questionario, hanno fornito le risposte più divergenti rispetto alle risposte della maggior parte dei rispondenti. Nello specifico, si tratta dei DS i cui pareri espressi rispetto al percorso *Vales* sono risultati relativamente più negativi.

Il focus group è un metodo qualitativo di rilevazione dei dati caratterizzato dalla discussione di gruppo in risposta agli stimoli o alle domande del ricercatore (Morgan e Krueger, 1993). Può essere considerato una forma di intervista di gruppo dove però l'interazione tra i partecipanti gioca un ruolo fondamentale, perché favorisce l'espressione di un punto di vista collettivo piuttosto che individuale (Cohen, Manion e Morrison, 2007). Analogamente alle interviste individuali, questa tecnica permette al ricercatore di avere chiarimenti sulle risposte dei partecipanti e sulle ragioni delle stesse. Inoltre, si distinguono per la presenza di un'interazione di gruppo che ha l'effetto di stimolare un'ulteriore riflessione e dunque di incoraggiare risposte più ricche ai quesiti del ricercatore. Quest'ultimo è facilitato a comprendere l'interpretazione dei fatti da parte dei soggetti partecipanti. Inoltre, l'interazione può favorire una migliore definizione delle posizioni individuali. I FG permettono anche di osservare i rapporti esistenti tra i soggetti partecipanti.

Tuttavia, bisogna prendere in considerazione che, a differenza dell'intervista individuale, è più presente il rischio di non rilevare le opinioni dei partecipanti più riservati o di quelli che non si sentono a loro agio nell'esprimersi liberamente di fronte ad altri partecipanti a causa di specifiche dinamiche relazionali. È necessario che il moderatore abbia

capacità adeguate nel gestire il gruppo, in particolare: saper stimolare un dibattito a cui partecipino tutte le persone presenti, evitare troppe distrazioni dal tema e risolvere eventuali problemi. Inoltre, la registrazione precisa delle risposte è relativamente complessa (in particolare, quando intervengono nello stesso momento più partecipanti), circostanza che rende in parte difficile la loro successiva elaborazione e analisi. Infine, non sono secondari i problemi organizzativi, in quanto sono coinvolte più persone.

Si è scelto di intervistare i dirigenti scolastici in maniera individuale con lo scopo di indagare le ragioni che li hanno spinti a esprimere determinati pareri, in particolare quelli negativi, in merito all'esperienza della scuola nel progetto *Vales*. Inoltre, tenendo conto del loro ruolo istituzionale, l'intervista di gruppo insieme ai docenti avrebbe potuto influenzare le risposte di entrambi le parti. Infine, uno degli intenti di questa fase della ricerca sul campo era anche quello di verificare la congruenza o meno tra i punti di vista - secondo il ruolo ricoperto nella scuola - dei soggetti coinvolti nelle attività di valutazione, sia quella esterna sia l'autovalutazione. L'eventuale incongruenza è più facilmente rilevabile, intervistando separatamente i soggetti.

Tra gli istituti da visitare nella fase di approfondimento qualitativo sono stati inclusi solamente quelli in cui i dirigenti scolastici erano presenti fin dall'inizio della partecipazione al *Vales* (ovvero, i cui dirigenti hanno aderito al progetto e sono rimasti in carica in quella scuola fino all'anno scolastico in cui sono state effettuate le visite di approfondimento -2015/2016). Tre delle quattro scuole visitate si trovano in regioni del Sud d'Italia e una al Nord. Gli insegnanti invitati a partecipare ai *focus group* avevano partecipato alle attività del progetto, ma non necessariamente fin dall'inizio dell'avvio delle stesse. Ai *focus group* hanno partecipato: 5 docenti nella prima scuola, 4 docenti nella seconda scuola, 6 docenti nella terza scuola e 7 docenti nella quarta scuola. Negli istituti comprensivi erano presenti solo insegnanti donne, mentre negli istituti tecnici hanno partecipato anche insegnanti uomini, che però erano in minoranza in entrambi i casi. I dirigenti scolastici in tutte e quattro scuole sono donne, tuttavia, per l'impegno di mantenere l'anonimità delle scuole, nella presentazione dei risultati verrà utilizzato il maschile generico.

I DS delle scuole selezionate per le visite di approfondimento sono stati contattati dall'Invalsi a metà ottobre 2015. Tutti e 4 i dirigenti hanno dato la propria disponibilità.

Successivamente, sono stati contattati da me per concordare le date e gli orari. Le visite hanno avuto luogo circa a metà novembre.

Prima delle visite, oltre ad analizzare le risposte al questionario di ognuno dei dirigenti coinvolti, ho consultato i seguenti materiali di ciascuna scuola: RA, RV, fascicolo *Scuola in chiaro* (fornito alla scuola da parte dell'Invalsi nella fase dell'autovalutazione), *Rapporto dal Questionario Scuola*, *Rapporto dai Questionari Studenti – Insegnanti – Genitori* e altri documenti e informazioni pertinenti, trovati sui siti delle scuole e sul portale *Scuola in chiaro*.

In ogni scuola sono stati organizzati due momenti di incontro: un'intervista individuale con il dirigente e un *focus group* con gli insegnanti-componenti del *Nucleo di autovalutazione*. Nelle prime tre scuole sono stati intervistati per primi i DS, mentre nell'ultima scuola, a causa degli impegni delle persone coinvolte, l'intervista al dirigente è stata realizzata dopo il FG con gli insegnanti.

Gli incontri hanno avuto una durata minima di circa 30 minuti e massima di un'ora. Tutte le interviste e tutti i FG sono stati registrati mediante un supporto digitale<sup>265</sup>. Inoltre, durante tutti gli incontri ho preso appunti, che sono stati in seguito rivisti e integrati nello stesso giorno della visita. La trascrizione è stata fatta in modo selettivo, riprendendo e, in alcuni casi, sintetizzando solamente i contributi rilevanti ai fini degli obiettivi delle visite di approfondimento.

Nei primi tre istituti è stato possibile visitare anche alcuni spazi della scuola, quali, ad esempio, aule di studio, laboratori, palestre, sale per varie riunioni o eventi.

I temi trattati durante le interviste e i *focus group* hanno riguardato principalmente le fasi del progetto relative all'autovalutazione e alla valutazione esterna. La domanda sull'adesione, o più specificamente, sulla motivazione dell'adesione al progetto, è stata fatta solamente ai capi d'istituto in quanto erano loro a dover decidere di proporre o meno alla propria scuola di partecipare al progetto *Vales*. Per quanto riguarda l'autovalutazione, sia con i dirigenti che con i docenti è stata discussa la compatibilità degli impegni richiesti per le attività del progetto con quelli ordinari della scuola <sup>266</sup>, la disponibilità delle risorse professionali, l'eventuale necessità di un maggior supporto esterno e l'utilità degli strumenti

-

<sup>&</sup>lt;sup>265</sup> Per un errore tecnico si sono perse due registrazioni.

<sup>&</sup>lt;sup>266</sup> Si intendeva indagare sia la volontà e/o la capacità della scuola a integrare le attività *Vales* nelle attività ordinarie scolastiche, sia quanto il percorso valutativo previsto era in grado di rispettare i ritmi della scuola.

forniti nel guidare il processo di autovalutazione e nel definire gli obiettivi di miglioramento. Successivamente nelle interviste e nei *focus group* sono stati approfonditi i temi relativi alla valutazione esterna, poiché nel rispondere al questionario i DS avevano espresso i pareri negativi per quanto riguarda alcuni aspetti, quali, in particolare, l'utilità del *Rapporto di valutazione* e della visita di restituzione dello stesso nei casi in cui essa fosse avvenuta<sup>267</sup>, nonché la competenza dei valutatori esterni. Ad esempio, è stato discusso quanto il RV sia stato in grado di evidenziare i punti di forza e di debolezza della scuola, in particolar modo quelli di cui la scuola non aveva consapevolezza precedentemente. Inoltre, sono stati trattati gli argomenti relativi ai processi attivati dalla scuola di condivisione interna ed esterna delle attività e dei risultati del progetto. Infine, si è cercato di capire il giudizio complessivo rispetto alle attività e ai risultati del progetto e gli eventuali cambiamenti significativi apportati, per ciò che riguarda, ad esempio, la motivazione e gli atteggiamenti degli insegnanti, la collaborazione fra loro e le attività avviate al di fuori del piano di miglioramento, tra cui corsi di formazione e/o altro.

<sup>&</sup>lt;sup>267</sup> Le tre scuole delle regioni meridionali hanno avuto le visite di restituzione del RV, mentre la scuola del Nord l'ha ricevuto via posta elettronica.

#### 9.2 Alcune caratteristiche delle scuole visitate

Di seguito vengono presentate, relativamente alle quattro scuole in cui sono state condotte le visite di approfondimento, le informazioni di contesto<sup>268</sup>, alcune osservazioni rispetto ai rispettivi *Rapporti di autovalutazione* e *Rapporti di valutazione* esterna, la sintesi delle risposte al questionario sull'esperienza del percorso *Vales*, alcune osservazioni personali e commenti aggiuntivi raccolti durante le visite.

#### 9.2.1 Scuola 1

La prima scuola visitata si trova in una località di circa 45.500 abitanti in una regione insulare. È un istituto tecnico costituito da un unico plesso, frequentato da circa 750 alunni. Nella scuola insegnano 77 docenti, di cui 2 di sostegno. Sono presenti diversi spazi dedicati a riunioni e incontri e che per varie occasioni vengono condivisi anche con enti esterni.

Secondo quanto risposto al questionario della ricerca, il DS ricopre il proprio incarico da 4 anni nella scuola e da 8 anni in totale.

Quando l'istituto ha realizzato l'autovalutazione (ovvero, nell'a.s. 2012/2013), gli ultimi risultati delle prove Invalsi in matematica erano nella media o superiori rispetto alla media regionale, nella media o leggermente inferiori rispetto alla media nazionale e superiori ai punteggi delle scuole con contesto socio-economico e culturale simile. I risultati in italiano, invece, erano inferiori alla media nazionale e ai risultati delle scuole con *background* simile, tuttavia in media con i punteggi regionali. Non sono disponibili i risultati del 2015 a causa dello sciopero degli insegnanti durante la somministrazione delle prove.

Nel *Rapporto di autovalutazione* la scuola si era assegnata dei giudizi piuttosto variabili (dal livello più basso per quanto riguarda lo 'sviluppo professionale delle risorse' a quello più

<sup>&</sup>lt;sup>268</sup> Le informazioni sono tratte, oltre che dai siti web delle scuole e dai vari materiali del progetto *Vales*, dalle seguenti fonti:

Portale dell'Istat dove sono disponibili i dati ufficiali più recenti sulla popolazione residente nei Comuni italiani derivanti dalle indagini effettuate presso gli Uffici di Anagrafe <a href="http://demo.istat.it/pop2015/index.html">http://demo.istat.it/pop2015/index.html</a>
Portale Scuola in chiaro <a href="http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/">http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/</a>

alto per le aree quali 'sviluppo della relazione educativa e tra pari' e 'continuità e orientamento'). Nella *Nota metodologica* del RA è stato dichiarato di non aver riscontrato "particolari problemi o difficoltà, tranne che per la lettura dei dati del Fascicolo *Scuola in Chiaro*".

Nel *Rapporto di valutazione* esterna i valutatori hanno assegnato i livelli in linea o inferiori a quelli che la scuola si era data compilando il RA. Sono stati ripresi gli stessi obiettivi di miglioramento per quanto riguarda gli esiti, mentre ne sono stati proposti di nuovi rispetto allo sviluppo di risorse professionali. Il *Nucleo di autovalutazione* aveva individuato come quarto obiettivo "corsi di formazione per l'utilizzo delle tecnologie applicate alla didattica (LIM, CLASS 2.0, CLIL, EucipCore)", invece i valutatori esterni hanno incoraggiato la scuola a "favorire, nei docenti, atteggiamenti di apertura verso la crescita professionale" e a "promuovere azioni di formazione-aggiornamento calibrate sui reali bisogni formativi dei docenti, anche in riferimento a metodi, metodologie e tecniche innovative di insegnamento e/o a contenuti disciplinari specifici". Inoltre, si è consigliato di "favorire la collaborazione e la condivisione tra docenti".

Questo istituto è l'unico, tra i quattro, il cui dirigente abbia dichiarato nel questionario sul percorso *Vales* di non aver avviato azioni di sviluppo prima della valutazione esterna, anche se durante l'intervista ha sostenuto una posizione diversa. Le sue opinioni - espresse nel questionario -, rispetto alle risorse, agli strumenti e alle compatibilità degli impegni del processo di autovalutazione, erano positive o molto positive, eccetto il giudizio sull'utilità degli indicatori dei questionari per gli insegnanti, genitori e studenti (tuttavia, durante le interviste non è stata espressa nessuna critica in merito ai questionari). Il DS ha affermato l'assenza delle difficoltà organizzative delle visite dei valutatori esterni e un atteggiamento positivo da parte del personale scolastico nei loro confronti. Il DS era piuttosto critico verso i valutatori esterni, soprattutto il valutatore del profilo A. Anche l'opinione sul *Rapporto di valutazione* era piuttosto negativa, salvo per quanto riguarda due aspetti: RV come stimolo per riflettere sul funzionamento della scuola e l'individuazione degli obiettivi di miglioramento che concordano con quelli della scuola.

L'istituto, un anno prima del *Vales*, si era impegnato nell'autovalutazione secondo il modello CAF. Durante il *focus group*, un insegnante ha accennato al fatto che il CAF era stato molto più 'corposo' e complesso.

Il dirigente stesso ha guidato la visita all'istituto mostrandomi i locali e raccontando le attività che vi vengono svolte.

A differenza delle interviste nelle altre scuole, il *Nucleo di autovalutazione* è stato più critico nei confronti della valutazione esterna rispetto al dirigente (nel caso delle altre scuole, erano i DS a pronunciarsi in modo più negativo sull'argomento).

Il DS, alla fine dell'intervista, ha richiamato l'attenzione sulla necessità di motivare i docenti perché si impegnino in questo tipo di attività e sull'importanza di non compromettere con scelte non accurate il percorso avviato nel contesto del Sistema nazionale di valutazione, in quanto esse rischiano di indebolire la motivazione delle scuole rispetto ai processi valutativi. Il dirigente ha voluto sottolineare questo aspetto per la convinzione che questo percorso è molto importante e nello stesso tempo delicato in quanto ancora in costruzione.

#### 9.2.2. Scuola 2

La scuola si trova in un piccolo centro abitato con una popolazione che ammonta a circa 8 mila abitanti, in una regione dell'Italia meridionale. Si tratta di un istituto comprensivo costituito dalle scuole d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, distribuite su due plessi e frequentato da circa 700 alunni in totale. Come dichiarato nei *Rapporti Vales* e dagli insegnanti durante il FG, la scuola svolge un ruolo educativo primario nella comunità del paese ("è la prima e l'unica agenzia educativa"), anche perché quest'ultimo è molto piccolo.

Il dirigente scolastico è presente nella scuola da 5 anni e ricopre l'incarico da 9 anni in totale.

Nel RA, la scuola si è assegnata i livelli massimi nella maggior parte delle aree, tranne che nell'area 'competenze di base' ed 'equità degli esiti', dove si è attribuita il livello 3, e nell'area 'risultati a distanza' che non è stata compilata. Infatti, i risultati delle prove Invalsi sia in matematica sia in italiano sono stati dichiarati inferiori ai risultati nazionali e regionali. C'è un'alta variabilità tra gli esiti delle diverse classi all'interno della scuola (riportata sia nel RA, che nel RV). Anche i risultati delle prove dell'a.s. 2014/2015, pubblicati in sintesi sul sito della scuola, mostrano una certa variabilità. La media in italiano è inferiore a quella nazionale

e regionale, ma superiore alla macro-area 'Sud'. La media in matematica, invece, è inferiore alla media sia italiana, sia regionale, sia del Sud.

Gli obiettivi di miglioramento individuati dalla scuola si concentrano sullo sviluppo delle competenze di base. I valutatori esterni nel RV hanno aggiunto anche degli obiettivi un po' più specifici: favorire un maggior coinvolgimento e una maggiore collaborazione tra i docenti appartenenti alle diverse scuole dell'istituto, migliorare l'utilizzo degli spazi e un ampliamento dell'offerta formativa della sede distaccata da quella centrale (il secondo plesso) e realizzare una biblioteca/mediateca (anche come supporto alla condivisione da parte degli insegnanti).

Per quanto riguarda le risposte al questionario sul percorso *Vales*, il DS non era d'accordo con l'efficacia dei vari elementi legati al processo di autovalutazione. Il dirigente, a differenza delle altre tre scuole, aveva dichiarato di non aver pubblicato il RA sul sito dell'istituto. Ha espresso opinioni estremamente negative su tutti gli aspetti del processo di valutazione esterna (inclusa la difficoltà interna di coinvolgimento del personale docente e dei genitori); soltanto l'atteggiamento della scuola nei confronti della visita non è stato valutato negativamente. È stato l'unico dirigente dei quattro intervistati a dichiarare come impegnativa la preparazione della documentazione. Anche il RV è stato giudicato in modo critico. Il DS di questa scuola, insieme al DS della scuola 4, si è espresso in modo meno positivo in merito agli esiti della partecipazione nel progetto rispetto alle altre due scuole. Alla fine del questionario è stata aggiunta la seguente nota sulla partecipazione della scuola al progetto *Vales*: "diventa uno strumento per valutare l'operato del DS che non può esercitare il diritto al contraddittorio". Questa affermazione è stata ripresa dal dirigente anche alla fine dell'intervista.

All'inizio del FG, la collaboratrice del DS, che svolge anche l'incarico di funzione strumentale per la valutazione, ha voluto sottolineare che parlare di valutazione, soprattutto a scuola, non è facile perché molti considerano il verbo 'valutare' come sinonimo di 'giudicare', invece bisognerebbe "sgombrare il campo da questa credenza" perché la valutazione significa trovare non soltanto criticità, ma anche positività. Durante l'incontro è emersa, inoltre, una difficoltà a coinvolgere i docenti nei ruoli di responsabilità, come quelli legati alle funzioni strumentali.

Prima del *Vales* la scuola aveva già cominciato un'esperienza di autovalutazione secondo il modello CAF. Un insegnante del *Nucleo di autovalutazione* ha raccontato che, comunque, all'inizio del progetto *Vales* il gruppo ha avuto un momento di difficoltà nel capire "la direzione in cui andare", ma poi il percorso è stato 'assimilato' come un'opportunità per rendersi conto del proprio lavoro per saperlo poi anche 'pubblicizzare', mostrare agli altri. È stato vissuto come un momento di riflessione critica sul proprio operato. Fin dall'inizio del FG è stato più volte sottolineato da tutti i docenti il valore della partecipazione al progetto come stimolo alla riflessione: sono stati costretti a dedicarci del tempo e "soffermarsi su quello che si fa", invece, questo spesso manca essendo presi da altre attività che impongono un ritmo 'stretto' lungo tutto l'anno.

I docenti hanno espresso la loro preoccupazione verso il peso che si dà ai risultati del successo formativo che diventa un giudizio 'penalizzante' sulla totalità degli alunni della classe. Secondo loro, in questo modo non si tiene conto della realtà in cui operano e di tutto il lavoro che si fa con gli alunni.

La scuola affronta diverse difficoltà legate al contesto territoriale in cui opera, incluso un rapporto non sempre facile con i genitori degli alunni (come accennato da alcuni insegnanti) e lo status socio-culturale medio-basso delle famiglie. Inoltre, si percepisce il bisogno di maggiori opportunità e/o incoraggiamento per lo sviluppo di professionalità (come dichiarato dagli insegnanti intervistati ad esempio in merito alla realizzazione delle innovazioni proposte), sia in termini di insegnamento, sia in termini di competenze gestionali e di autovalutazione, al fine di essere più in grado di affrontare in modo efficace le difficoltà che si incontrano e di innescare un lavoro continuo di autovalutazione e miglioramento.

#### 9.2.3 Scuola 3

L'istituto è situato in una località di circa 14.500 abitanti. Si trova nella stessa regione, ma in un'altra provincia rispetto alla scuola 2. È un istituto tecnico-professionale che comprende 4 plessi e conta circa 800 alunni. Ci lavorano circa 130 docenti, di cui 26 docenti di sostegno.

Il DS svolge il proprio incarico da 8 anni, tutti presso la presente scuola.

I risultati dei test Invalsi sono più bassi delle medie nazionali, regionali e delle scuole con contesto socio-economico e culturale simile.

Sia nel RA, sia nel RV sono stati assegnati i livelli medi (punteggi 2 e 3) per tutte le aree, tuttavia non sempre in maniera corrispondente. Nel RA l'istituto ha individuato quattro obiettivi di miglioramento: "progettazione del curricolo in maniera funzionale", "criteri comuni di valutazione per aree disciplinari", "sistema di autovalutazione di istituto", "Ricerca-azione: documentazione strutturata e fruibile in proprio del complesso mondo della scuola". I campi dedicati al "motivare il collegamento fra obiettivi individuati e risultanze interne all'autovalutazione" e alla *Nota metodologica* riguardante la composizione del *Nucleo di autovalutazione* e alle eventuali difficoltà riscontrate sono stati lasciati in bianco. Solo uno dei tre obiettivi di sviluppo della scuola suggeriti dai valutatori esterni nel RV corrisponde agli obiettivi della scuola (quello legato all'autovalutazione). Gli altri due sono legati al potenziamento dei curricoli di indirizzo attraverso l'attività laboratoriali e "la cura delle competenze del personale".

Nelle risposte del questionario sul *Vales*, il DS era piuttosto positivo rispetto al percorso di autovalutazione, salvo che per quanto riguarda la compatibilità degli impegni. Il dirigente ha dichiarato di non aver avuto difficoltà organizzative o di coinvolgimento dei docenti e genitori durante la visita e gli atteggiamenti della scuola nei confronti del team di valutatori sono stati riportati nel complesso positivi. È stato valutato negativamente il valutatore di profilo A, mentre il secondo valutatore ha ricevuto un giudizio positivo. Il DS si è espressa in modo negativo rispetto al RV. Nello spazio libero dedicato ai commenti sul *Vales*, ha scritto che considerava il progetto

"un'ottima opportunità per l'innovazione e il miglioramento di un'organizzazione complessa che non ha standard definiti ma deve cercarseli e trovarli nelle forme commisurate ai bisogni del proprio sistema scuola. Grazie al Progetto *Vales* si sono avviati dei processi che danno riscontri molto positivi, sia immediati sia più a lungo termine".

Tuttavia, veniva criticato il valutatore di profilo A in quanto "legato a un'idea di scuola strutturata in modo piuttosto tradizionale, poco incline alle modalità innovative di un'organizzazione flessibile e aperta". Anche durante l'intervista è emerso lo stesso giudizio.

In quell'occasione, il dirigente ha sottolineato molto la propria insoddisfazione rispetto all'esperienza di confronto avuta con il valutatore A a causa della 'chiusura' di quest'ultimo.

Durante l'intervista, il dirigente non sempre ha dato risposte del tutto precise alle domande poste, ma ha piuttosto teso a sottolineare alcuni aspetti che riteneva importanti. Ha raccontato della propria logica di lavoro e del proprio impegno a 'rimettere in piedi' la struttura. Ha sottolineato come questa impresa non sia stata semplice in quanto al momento dell'arrivo aveva trovato un contesto difficile e poco collaborativo. Il suo soffermarsi su questi temi è sembrato come una risposta alla valutazione ricevuta dal valutatore A, in quanto durante la visita Vales il dirigente non si era sentito ascoltato né compreso.

I sei componenti del Nucleo di autovalutazione convocati per il FG in alcuni casi hanno dato risposte piuttosto succinte e non si sono mai espressi in modo particolarmente critico. Era un po' difficile coinvolgere nella discussione tutti i partecipanti.

Durante la visita, sono state mostrate due sedi storiche dell'istituto.

#### 9.2.4 Scuola 4

L'ultima scuola visitata si trova in periferia di un centro urbano di circa 211 mila abitanti in una regione situata al Nord-est dell'Italia. È un istituto comprensivo costituito da 7 scuole primarie e secondarie di primo grado, distribuito su 4 plessi e frequentato da circa 1400 alunni in totale. Come dichiarato da un docente, in alcune scuole circa il 40% degli alunni proviene da famiglie straniere. L'istituto è collocato, inoltre, in quartieri popolari e poco meno di un terzo delle famiglie degli alunni appartengono a uno status socio-culturale ed economico basso.

Il DS ricopre il proprio incarico da 31 anni, di cui 27 nella presente scuola.

La scuola è impegnata nelle attività di valutazione già dal 2002 (il dirigente aveva avuto anche esperienze valutative precedenti), con diversi modelli, tra cui CAF<sup>269</sup>. Ha vinto dei premi

<sup>&</sup>lt;sup>269</sup> La scuola ha aderito anche alla procedura CAF External Feedback (CEF) che prevede un riconoscimento formale per quelle organizzazioni pubbliche che hanno applicato correttamente il modello CAF e sono state

*Qualità* regionali e nazionali dopo essere stata visitata dai valutatori esterni. Il DS, insieme al referente per la valutazione della scuola, ha raccontato di aver svolto attività di formazione per altri dirigenti scolastici sul Snv.

I risultati nelle prove Invalsi sono in linea o superiori alle medie nazionali, regionali e a quelli delle scuole con contesto socio-economico e culturale simile.

Il RA è piuttosto dettagliato e ricco di spiegazioni argomentate. I livelli assegnati a diverse aree sono medio alti (domina il punteggio 3, ma è presente anche il punteggio 2 per l'area 'equità degli esiti'). La scuola ha individuato quattro obiettivi di miglioramento, tutti ben definiti (anche dal punto di vista degli indicatori dei risultati presenti e attesi).

Su iniziativa della scuola stessa, è stato inviato all'Invalsi un documento firmato dal DS, contenente una serie di osservazioni dettagliate sui questionari del progetto *Vales*. Nel documento sono state evidenziate le mancanze individuate in ognuno dei quattro questionari, spiegate le ragioni dell'inadeguatezza di alcune domande e fornite le proposte su come migliorarle.

Nel *Rapporto di valutazione* esterna si notano parti del testo copiate dal RA. Anche i valutatori esterni hanno espresso giudizi di livelli medio-alti (3 e 4), tranne che nell'ultima sezione dedicata ai risultati in cui è stato assegnato il livello 2. Non è stata data nessuna motivazione all'attribuzione di questo ultimo livello. Nel riquadro intitolato 'Resoconto dell'incontro con lo staff sui risultati' i valutatori hanno riportato:

"Risulta difficile fare riflessioni in merito perché l'esito è stato falsato da un fenomeno di *cheating* molto accentuato (almeno in una classe V primaria per italiano); lo staff e il dirigente sostengono sia stato attribuito erroneamente".

Durante l'intervista, il dirigente ha sottolineato che non era d'accordo con l'assenza della spiegazione del livello attribuito da parte dei valutatori in questa ultima sezione del RV.

Due dei quattro obiettivi di miglioramento suggeriti dai valutatori esterni nel *Rapporto di valutazione* concordano con quelli della scuola, mentre con il terzo si propone "di verificare il dato relativo alle sospensioni nella Primaria, che risulta circa 8 volte la media nazionale, e, dove risulti confermato, intraprendere le necessarie azioni" e il quarto si riferisce al

.

valutate in modo positivo da parte dei valutatori esterni. L'istituto nel 2015 ha ricevuto questa attestazione europea, denominata *Effective CAF User*. <a href="http://qualitapa.gov.it/iniziative/procedura-europea-caf/">http://qualitapa.gov.it/iniziative/procedura-europea-caf/</a>

miglioramento della "misurazione dell'efficacia/successo dei progetti intrapresi", anche se "in quest'area comunque la scuola eccelle".

Il DS, nel rispondere al questionario sul percorso Vales, ha espresso giudizi molto variabili a seconda del singolo aspetto su cui verteva la domanda. L'efficacia delle Linee guida e del percorso Vales in generale è stata valutata positivamente, mentre l'opinione rispetto agli indicatori dei questionari e alla compatibilità degli impegni è negativa. La scuola ha affermato di aver avuto le risorse professionali necessarie per l'autovalutazione. Il DS ha dichiarato di non essere stato sufficientemente informato sui vari dettagli organizzativi delle visite, tuttavia non sembra aver avuto particolari difficoltà nell'organizzarle. L'atteggiamento della scuola nei confronti dei valutatori esterni è stato giudicato come estremamente positivo. Il dirigente non era d'accordo con l'affermazione che i valutatori avessero raccolto le informazioni necessarie per valutare in modo appropriato la scuola. Si è espresso in modo differente rispetto ai due profili di valutatori: il valutatore del profilo A ha avuto giudizi che variavano da 3 a 5 e il valutatore del profilo B ha avuto solo giudizi negativi. Ciononostante, era d'accordo con la scelta di affidare la valutazione a una coppia di esperti con profili professionali diversi. Il RV è stato valutato per lo più negativamente. Nello spazio aperto ai commenti, il DS ha spiegato che la scuola aveva delle aspettative alte nei confronti del Vales ("avevamo aderito con entusiasmo al Progetto"), le quali non sono state soddisfatte, in particolare, a causa di valutatori 'inadeguati' e per mancanza di comunicazione (soprattutto rispetto ai ritardi del progetto) e di interlocutori all'interno dell'Invalsi. Questi aspetti di criticità sono stati ulteriormente approfonditi durante la visita, soprattutto nell'intervista con il DS. È stata indicata una mancanza di professionalità dei valutatori in quanto, secondo gli intervistati, non avevano nessuna esperienza di valutazione, si comportavano in modo non corrispondente all''etica dei valutatori' 270 e non erano intenzionati a dialogare o a dare riscontri.

È interessante notare che, nonostante alcuni aspetti di contesto presentino almeno in parte una maggiore complessità rispetto alle altre tre scuole (quali, ad esempio, il numero di plessi e una percentuale alta di famiglie in condizioni di disagio), durante gli incontri, questi elementi di possibile difficoltà non sono mai stati messi in rilievo come tali né da parte del

-

<sup>&</sup>lt;sup>270</sup> I rispondenti hanno riportato che durante le visite *Vales* ci sono stati dei commenti inappropriati e un atteggiamento brusco da parte dei valutatori.

dirigente, né da parte dei docenti. La discussione si è concentrata principalmente sugli aspetti concreti del percorso *Vales*, soprattutto durante il FG. Gli insegnanti del *Nucleo di autovalutazione* intervistati hanno fornito risposte molto precise. Il DS ha dato molti esempi sia di criticità, legati alla valutazione esterna *Vales*, sia di esperienze accumulate negli anni in merito alla valutazione d'istituto, con le quali faceva continuamente un confronto. Si è espresso molto positivamente specialmente in merito al modello CAF. Ha tenuto a sottolineare l'importanza del passaggio dalla valutazione al miglioramento, ovvero l'individuazione di azioni di sviluppo efficaci. Secondo il dirigente, questo è un tema di primaria importanza nel contesto presente dell'avvio del Snv. Ha, inoltre, accennato al rischio che il Snv diventi solo un impegno burocratico, tendenza già da lui avvertita rispetto ad alcuni colleghi.

La scuola presta molta attenzione ai rapporti interpersonali nella scuola, che superano le barriere di comunicazione formale. Ciò è stato accennato nel RA e durante le interviste, inoltre si poteva percepirlo anche dal modo di comunicare osservato durante la visita.

### 9.3 Elementi di riflessione emersi

Durante le visite di approfondimento, in tutte le interviste con i dirigenti e in tutti i focus group con i docenti è stato espresso un convinto sostegno alla necessità e utilità delle attività di valutazione della scuola in generale. Per quanto riguarda la motivazione ad aderire al progetto Vales, i dirigenti delle prime due scuole visitate hanno riportato che la ragione principale era l'intenzione di migliorare i risultati degli alunni nelle prove Invalsi. Tuttavia, mentre il primo DS ha sottolineato di aver voluto migliorare - a questo scopo - il dialogo, la condivisione e la collaborazione tra i docenti, servendosi del processo di autovalutazione, il secondo DS sentiva la necessità di un intervento degli esperti esterni, in quanto le riflessioni avviate internamente con gli insegnanti non erano sufficienti. I dirigenti delle altre due scuole hanno accennato a un aspetto di novità per la scuola che offriva il progetto. Il DS della terza scuola intervistato aveva trovato nel Vales un'occasione per rilanciare la scuola. Il quarto capo d'istituto, oltre a mettere in rilievo la propria convinzione che la valutazione è fondamentale

per la scuola ("non puoi pensare di riuscire a scoprire chi sei se guardi solo dal tuo punto di vista"), ha aggiunto che c'era anche il desiderio di sperimentare un percorso nuovo e di contribuire alla sua costruzione condividendo la propria esperienza pluriennale. I dirigenti della seconda, terza e quarta scuola già all'inizio dell'intervista hanno tenuto ad esprimere la propria delusione rispetto al progetto in quanto esso non ha soddisfatto pienamente le loro attese.

L'approfondimento qualitativo effettuato intervistando separatamente i dirigenti scolastici e gli insegnanti ha permesso di individuare alcune differenze nella percezione dello stesso percorso. In particolare, si è notato che tutti i capi d'istituto tendevano a sottolineare principalmente le problematiche relative ai valutatori esterni. I docenti, invece, in quanto membri del *Nucleo di autovalutazione* e dunque soggetti direttamente e tendenzialmente più dei dirigenti coinvolti nell'implementazione delle attività valutative, erano sempre d'accordo col fatto che sarebbe stato utile avere un maggior accompagnamento nell'autovalutazione, a condizione che fosse 'valido'<sup>271</sup>. Soltanto uno dei dirigenti (quello della scuola 2) ha affermato che sarebbe stato 'utilissimo' avere un tutor dell'Invalsi con cui comunicare, anche telefonicamente, e a cui fare riferimento in caso di dubbi e difficoltà. Gli altri tre DS hanno negato questa necessità, sottolineando che le risorse interne erano 'all'altezza'.

Si potrebbe ipotizzare che queste differenze di prospettive tra i DS e i docenti, specialmente rispetto all'attività di autovalutazione, possano essere in parte dovute alla mancanza di confronto o riflessione comune.

Riguardo all'organizzazione degli impegni richiesti nell'ottica della conciliazione di essi con gli impegni ordinari, in due casi (scuole 1 e 4) i docenti l'hanno ritenuto come un aspetto problematico e i dirigenti no. Nel caso della scuola 2 è stato, invece, il dirigente a sottolineare che il *Vales* "è stato visto come un ulteriore lavoro" rispetto ai compiti normalmente svolti. In due distinte occasioni, la presenza della disponibilità dei docenti rispetto all'impegno è stata

\_

<sup>&</sup>lt;sup>271</sup> I docenti della scuola 2 hanno specificato che sarebbe stato utile avere un confronto con altre esperienze e realtà scolastiche, similmente a quanto accade nei progetti in rete. I partecipanti del FG della scuola 3 hanno espresso il bisogno di una figura fisicamente presente. Nella quarta scuola gli insegnanti hanno insistito sulla necessità che la figura che viene dall'esterno abbia l'atteggiamento di disponibilità ad ascoltare ed essere in grado di entrare realmente in contatto con la scuola. Inoltre, secondo loro, è importante la provenienza dal mondo scuola, "non solo la formazione sui materiali". In merito a questo tema, nella seconda e quarta scuola è stato citato come esempio positivo l'esperienza di accompagnamento nella definizione del *Piano di miglioramento* avuta con il tutor dell'Indire.

spiegata con la consapevolezza degli obiettivi (DS della scuola 1) e dell'importanza del compito (docenti della scuola 2).

La percezione degli impegni di autovalutazione come 'gravosi' e difficilmente compatibili con gli impegni ordinari sembrerebbe, almeno in parte, legata all'assenza di una precedente esperienza di autovalutazione. Il dirigente e i docenti dell'istituto 4 dove, invece, erano già state svolte delle attività di valutazione interna (sia dal personale interno sia coinvolgendo soggetti esterni), hanno sottolineato che le difficoltà di rendere compatibili gli impegni erano principalmente legate alle tempistiche del progetto e alla mancanza di comunicazione dei ritardi e dei cambiamenti di queste tempistiche. È stato spiegato che questo ultimo aspetto si scontrava con la pianificazione delle altre attività della scuola.

Con la domanda riguardante l'utilità degli strumenti<sup>272</sup> forniti ai fini della stesura del RA sono stati raccolti giudizi che complessivamente non si discostano in modo evidente tra dirigenti e docenti. In due scuole (la prima e la terza) è stato espresso l'accordo senza aggiungere commenti, eccetto che nell'intervista con il DS della scuola 3, il quale ha detto che gli indicatori restituiti "hanno confermato quello che già sapevamo". Nella scuola 2 e nella scuola 4 gli strumenti sono stati criticati. Il dirigente della scuola 2 si è lamentato per il linguaggio troppo tecnico, la sovrabbondanza degli aspetti - in alcuni casi con "le maglie troppo larghe"- e il quadro finale fornito non sempre corrispondente alla realtà della scuola. Anche nella quarta scuola è stato osservato che la restituzione di certi dati aggregati falsava la realtà dei fatti. Inoltre, non tutti gli aspetti indagati con i questionari erano utili, secondo loro. La modalità di somministrazione *on-line* non era adeguata al contesto<sup>273</sup>. Infine, è stata indicata la presenza di una certa ambiguità in alcune domande (specialmente, nel *Questionario Insegnanti*).

Alla fine dei FG nelle scuole 1 e 2 alcuni docenti hanno espresso la preoccupazione circa il peso dato ai risultati dei test Invalsi nella valutazione della scuola.

In tutti gli istituti visitati, la critica più ricorrente e più forte è stata quella espressa nei confronti dei valutatori esterni, in particolare, per quanto riguarda la mancanza di collaborazione e di apertura al dialogo ("la valutazione per essere efficace deve essere

\_

<sup>&</sup>lt;sup>272</sup> Le *Linee guida* e gli indicatori elaborati dall'Invalsi sulla base dei dati raccolti con il *Questionario Scuola* e i questionari per insegnanti, genitori e studenti.

<sup>&</sup>lt;sup>273</sup> È presente una percentuale alta di famiglie straniere (in alcuni plessi circa il 40%).

collaborativa", secondo i docenti della scuola 1), la presenza di un atteggiamento di chiusura e di rigidità, un attaccamento alle proprie idee, la mancanza di un'adeguata capacità relazionale (ovvero, la capacità di instaurare un rapporto positivo e di interfacciarsi in modo adeguato), un'insufficiente conoscenza del mondo della scuola (solo relativamente ai valutatori di profilo B) e una mancanza di competenza valutativa (vale a dire, nel formulare giudizi corrispondenti alla realtà valutata). In tre scuole la critica è stata rivolta soprattutto a uno dei due valutatori: nelle scuole 1 e 3<sup>274</sup> ha riguardato in particolare il valutatore A e nella scuola 4 il riferimento è stato principalmente al valutatore B (anche se è stato criticato come 'incompetente' anche il valutatore A). Tuttavia, in quest'ultima scuola, nonostante tutti gli intervistati fossero insoddisfatti del valutatore di profilo esterno al mondo della scuola, la loro esperienza precedente con valutatori esterni indica che il problema è individuabile non tanto nel settore di 'provenienza' del valutatore, quanto nella sua maggiore o minore professionalità<sup>275</sup>.

Il giudizio sul *Rapporto di valutazione*, soprattutto quello del dirigente, sembrerebbe fortemente legato all'esperienza avuta con i valutatori. Alcune volte gli intervistati hanno lamentato il fatto che i valutatori avevano copiato certe parti del RA. Qualche volta è stata riportata anche l'assenza di punti di forza o di debolezza nuovi, la mancanza di argomentazione per i livelli attribuiti e della corrispondenza con la realtà della scuola valutata<sup>276</sup>. In nessun caso, la visita di restituzione del RV avvenuta nella scuola è stata considerata un momento utile per chiarire i risultati della visita valutativa. Nonostante le

-

<sup>&</sup>lt;sup>274</sup> Bisogna notare che nella scuola 3, mentre il DS si è lamentato del valutatore A in modo piuttosto forte, i docenti sono stati alquanto riservati in merito all'argomento, c'è stato solamente un accenno al mancato accordo tra il dirigente e uno dei valutatori.

<sup>&</sup>lt;sup>275</sup> Il dirigente ha specificato che nel team di valutatori almeno uno di essi dovrebbe essere esperto di valutazione, specialmente per quanto riguarda enti pubblici. Secondo l'intervistato, questo richiede un'adeguata formazione ed esperienza sul campo.

In generale, sia il DS, che gli insegnanti hanno avanzato delle osservazioni molto puntuali sui limiti legati alla mancata competenza dei valutatori e al modo di organizzare e condurre la visita (quali, ad esempio, la durata troppo breve, moltitudine di persone che si voleva intervistare e le figure che erano scelte, il fatto che molti documenti si richiedevano durante la visita, poca preparazione precedente alla visita su alcuni documenti tipo il RA della scuola, commenti inappropriati, ecc.)

<sup>&</sup>lt;sup>276</sup> Durante il *focus group* della scuola 2 è emerso anche un punto positivo relativo a questa problematica: i docenti erano praticamente tutti d'accordo che il problema dell'interpretazione falsa della realtà della scuola da parte dei valutatori stesse nella mancata capacità della scuola di trasmettere l'immagine giusta di se stessa. È stato raccontato che questo gli ha fatto capire che dovrebbe essere incentivata una maggiore condivisione tra gli insegnanti che andrebbe estesa anche oltre il gruppo di autovalutazione.

critiche verso il contenuto del *Rapporto*, nella scuola 4 i docenti hanno apprezzato il formato del RV "snello e agile" e molto corrispondente alla modalità di funzionamento di una scuola.

Per quanto riguarda la condivisione interna ed esterna delle attività e dei risultati del progetto, è stato riportato che essa è avvenuta in tutte le scuole, principalmente tramite il Collegio docenti e il Consiglio d'istituto. La condivisione più estesa e sistematica è stata riportata dal DS e dagli insegnanti della scuola 4. Questo sembrerebbe essere favorito dalla presenza di un clima familiare e collaborativo nella comunità scolastica. In altre tre scuole, sia durante i FG che nelle interviste, è emerso il problema del coinvolgimento dei docenti, spesso limitato a una minoranza direttamente impegnata nelle attività valutative. Questa difficoltà sembra per lo più legata alla presenza dei docenti con un atteggiamento negativo nei confronti dei processi di valutazione della scuola<sup>277</sup>, ma non è da escludere anche l'ipotesi di una mancanza di una cultura aperta alla collaborazione in generale. Inoltre, bisogna ricordare che in queste scuole – con una sola eccezione - manca l'esperienza di precedenti percorsi autovalutativi.

Nessuna delle scuole visitate partecipa attivamente a reti di scuole sul tema della valutazione <sup>278</sup>. Negli incontri con i due istituti appartenenti alla stessa regione, alcuni partecipanti hanno accennato al contesto un po' difficile per ciò che concerne la collaborazione tra scuole in rete (il DS della scuola 3 ha spiegato che le scuole d'istruzione secondaria sono "molto in concorrenza"). Anche nell'istituto nell'Italia Settentrionale è stato riportato che si faceva fatica a mettersi in rete per mancanza di attenzione e interesse alla valutazione da parte delle altre scuole del territorio.

Dalle visite di approfondimento è emerso che, nel complesso, il progetto è stato valutato come utile anche nelle scuole che nel questionario si erano espresse in modo più critico rispetto a determinati aspetti del percorso. In tutti i casi, esso è servito come stimolo e/o provocazione per una maggiore riflessione comune sulla scuola e ha portato ad avere una

<sup>&</sup>lt;sup>277</sup> Questo atteggiamento negativo sembrerebbe influenzato dalla percezione della valutazione come una minaccia, per la diffusa convinzione che la valutazione ha lo scopo di 'giudicare' (nel senso negativo del termine). <sup>278</sup> Su internet (più precisamente, sul sito web di una scuola appartenente alla stessa regione) ho trovato un accordo di rete regionale delle scuole *Vales*, firmato agli inizi del 2013, a cui partecipava anche la scuola 4. Tuttavia, durante il FG i partecipanti hanno criticato le attività di questa rete in quanto la scuola, nonostante avesse potuto dare il suo contributo nelle attività formative organizzate dalla rete sui temi della valutazione e rivolte ad altri istituti della regione, è stata invitata solo come partecipante passivo. Inoltre, sono stati giudicati come 'superflui' e 'inutili' i contenuti degli incontri e dei seminari organizzati.

visione migliore, più 'organica' dell'operato della scuola. Le persone incontrate, in particolar modo nelle scuole meridionali dove il *Vales* ha rappresentato una delle prime esperienze di valutazione d'istituto, hanno raccontato che si è verificata una maggiore apertura al dialogo e alla condivisione tra i docenti, a partire da quelli incaricati di svolgere l'autovalutazione. I dirigenti hanno parlato del progetto come uno strumento per indirizzare il personale scolastico verso determinate priorità strategiche e per renderle condivise. Il DS della scuola 3 ha riportato che *Vales* ha aiutato a intensificare i rapporti con le famiglie e a migliorare la comunicazione con esse. Anche i docenti del FG della scuola 4 hanno riferito che l'esperienza ha contribuito a una migliore comunicazione verso l'esterno, poiché ha consentito di imparare a esprimersi in modo più oggettivo e "comprensibile anche per chi non fa parte del mondo della scuola". Infine, sono state citate numerose attività concrete avviate dopo il progetto, di cui le più ricorrenti sono legate alla formazione (incluse le attività formative sui temi di valutazione).

### Conclusioni

L'avvio della valutazione delle singole scuole, istituzionalizzata con il Sistema nazionale di valutazione, è un'operazione per molti aspetti delicata, data la presenza di opinioni diverse sul tema e resistenze da parte di alcuni attori. Questa mancanza di consenso ha per anni impedito al sistema scolastico italiano di dotarsi di un sistema di valutazione. Perché la valutazione d'istituto non sia vissuta dalle scuole come un ulteriore appesantimento burocratico, gli attori coinvolti devono essere convinti della sua utilità. Inoltre, in mancanza di chiarezza sugli obiettivi di questo tipo di attività, aumenta il rischio che prevalga nelle scuole la preoccupazione di dare un'immagine di sé migliore possibile e non di riflettere criticamente sul proprio funzionamento per poter effettivamente orientare le decisioni didattiche e organizzative.

La parte della ricerca condotta sul campo ha consentito di individuare gli elementi positivi e critici dell'intervento valutativo innovativo promosso da *Vales* - in particolare, dal punto di vista dei dirigenti scolastici e insegnanti coinvolti nelle attività del progetto<sup>279</sup> - e di comprendere quali sono le condizioni che possono contribuire a realizzare un percorso di autovalutazione e di valutazione esterna con maggiori probabilità di successo in termini di efficacia e di condivisibilità.

Innanzitutto, emerge una soddisfazione complessiva rispetto al percorso *Vales*. La sua utilità è riconosciuta anche nelle scuole visitate, i cui dirigenti si erano espressi nel questionario in modo più critico relativamente a determinati aspetti del percorso. Tra i benefici riportati, è stata messa in evidenza la sua funzione di stimolo per una maggiore

-

<sup>&</sup>lt;sup>279</sup> È fondamentale tenere conto del punto di vista dei capi d'istituto e degli insegnanti, essendo loro gli attori con il ruolo primario nel processo formativo che avviene nel contesto scolastico. Tuttavia, come uno dei limiti della ricerca bisogna notare il fatto che non sono stati raccolti i punti di vista di tutti gli *stakeholders* del percorso *Vales*, innanzitutto, dei genitori e studenti - soggetti direttamente interessati alla qualità della servizio educativo offerto dalle scuole. Nel progetto, i genitori e gli studenti erano stati coinvolti nella raccolta dati sulla scuola, sia durante l'autovalutazione che durante la valutazione esterna. Alcune scuole hanno coinvolto le famiglie anche nella fase iniziale e finale del progetto mediante la comunicazione di informazioni e dei risultati del progetto. Inoltre, per complementare la visione sull'impostazione e l'implementazione del progetto sarebbe necessario rilevare anche il punto di vista dei valutatori esterni.

riflessione comune sulla scuola e per una maggiore collaborazione. Il percorso ha portato ad avere una visione migliore, più 'organica' dell'operato della scuola. I dirigenti hanno parlato del progetto come strumento per indirizzare il personale scolastico verso determinate priorità strategiche e per renderle condivise. È stata migliorata anche la comunicazione verso l'esterno, *in primis* verso le famiglie, grazie al modo di esprimersi più oggettivo e "comprensibile anche per chi non fa parte del mondo della scuola". Infine, sono state citate numerose attività concrete avviate dopo il progetto, di cui le più ricorrenti sono legate alla formazione (anche sui temi di valutazione).

Per quanto riguarda la motivazione ad aderire al progetto *Vales*, dal questionario emerge che molte scuole (o almeno molti dirigenti) avvertono il bisogno di capire quali aspetti del funzionamento della scuola possano spiegare i risultati degli alunni della scuola nelle prove Invalsi, anche se questa non risulta la ragione principale della partecipazione al percorso valutativo. I dirigenti e docenti intervistati hanno espresso un convinto sostegno alla necessità e utilità delle attività di valutazione della scuola in generale. Le motivazioni specifiche dei dirigenti di aver fatto partecipare la propria scuola alla sperimentazione sono diverse. Questo può indicare che ci possono essere attese differenti nei confronti dei processi valutativi a seconda della situazione specifica della scuola.

Mentre gli attori direttamente coinvolti nelle attività valutative risultano motivati e convinti del percorso, emerge un problema di consenso e coinvolgimento degli altri docenti. In un terzo delle scuole i cui dirigenti hanno risposto al questionario sono state riscontrate difficoltà nell'ottenere l'adesione del Collegio docenti alla partecipazione al progetto. Dalle analisi è emerso, inoltre, che le scuole in cui il Collegio docenti aveva acconsentito senza difficoltà alla partecipazione al progetto *Vales* sono state più inclini ad avviare azioni di sviluppo ancora prima della fase della valutazione esterna rispetto agli istituti che avevano riscontrato delle difficoltà. La volontà di aderire al progetto da parte dei docenti è legata anche all'accettazione degli esiti del progetto e della loro utilità nell'implementazione delle attività del Snv. Inoltre, circa la metà dei capi d'istituto ha indicato la presenza di qualche livello di perplessità del personale scolastico nei confronti della presenza del team di valutazione esterna. Durante l'approfondimento qualitativo è stato evidenziato che il coinvolgimento attivo è spesso limitato a una minoranza direttamente impegnata nelle attività valutative. Questa difficoltà sembra per lo più legata alla presenza di docenti con un

atteggiamento negativo nei confronti dei processi di valutazione della scuola - percepiti come una 'minaccia' -, ma anche alla mancanza di una cultura aperta alla collaborazione in generale. È interessante notare che da questa ricerca, come anche da altri studi, risulta che quest'ultima può essere favorita dall'esperienza acquisita negli stessi percorsi autovalutativi. Dunque, in linea con indicazioni provenienti dalla letteratura, emerge che l'autovalutazione sembra essere in grado di innescare processi ciclici di miglioramento della cultura di apertura alla collaborazione e alla riflessione sistematica e, di conseguenza, favorire una maggiore disponibilità anche nei confronti della valutazione esterna.

Per ciò che riguarda il coinvolgimento di altre componenti della comunità scolastica e, in particolare, di studenti e genitori, non sembra che - oltre al raccogliere il loro punto di vista attraverso i questionari dell'Invalsi e all'informarli sulle attività del progetto - fosse stata sollecitata una più ampia loro partecipazione nelle attività di valutazione e di progettazione degli interventi migliorativi, almeno nella maggior parte dei casi. Un coinvolgimento più attivo di queste componenti (che nella scuola primaria, però, andrebbe limitato ai soli genitori) potrebbe avere alcuni effetti positivi, come suggerisce la letteratura. Ad esempio, la partecipazione degli studenti e dei genitori potrebbe permettere loro di capire meglio lo scopo dell'attività di autovalutazione e sviluppare il senso di *ownership* di questi processi, il quale a sua volta può stimolare lo sviluppo della cultura di valutazione; inoltre, può favorire lo stabilirsi dei rapporti tra la scuola e i genitori; infine, incidere positivamente sulla soddisfazione della scuola rispetto al percorso di autovalutazione e sugli interventi di miglioramento.

L'aspetto della scarsa compatibilità del percorso *Vales* con i ritmi della scuola sembra essere legato principalmente all'organizzazione e comunicazione delle tempistiche del progetto. Quest'ultimo ha subito dei ritardi che non sono stati comunicati in modo adeguato, scontrandosi in questo modo con la pianificazione delle altre attività della scuola. Inoltre, alcuni dati da utilizzare per l'autovalutazione hanno raggiunto le scuole poco prima della scadenza della restituzione dei *Rapporti di autovalutazione* compilati, che cadeva verso la fine dell'anno scolastico, periodo in cui le scuole in genere hanno già diversi altri impegni.

Durante l'approfondimento qualitativo è emerso che la realizzazione del processo autovalutativo è stata percepita come complessa o addirittura 'gravosa' e difficilmente

compatibile con gli impegni ordinari soprattutto laddove manca l'esperienza in questo tipo di attività.

Le analisi hanno confermato che la disponibilità delle risorse professionali interne in grado di svolgere l'autovalutazione incide positivamente sull'avvio delle azioni di miglioramento. Mentre i dirigenti, nel questionario e durante le interviste, hanno affermato di avere questo tipo di risorse, durante i *focus group* con i docenti è emerso che sarebbe stato comunque utile avere un maggior accompagnamento nell'autovalutazione, a condizione che fosse 'valido' e fornito, preferibilmente, in presenza.

Tuttavia, si nota la scarsità di sostegno alle attività di autovalutazione dall'esterno, sia da altre scuole, sia da enti esterni quali Usr, università o altri. È da osservare che l'apertura verso l'esterno nel servirsi di un sostegno all'autovalutazione risulta legata all'impegno nell'avviare azioni di sviluppo ancora prima della fase di valutazione esterna, alla disponibilità di condividere con l'esterno il proprio *Rapporto di autovalutazione* e all'accettazione degli esiti complessivi del percorso da parte del personale della scuola, nonché alla loro utilità rispetto alle attività implementate nell'ambito del Snv. Rimane aperta la domanda se la limitata apertura delle scuole a collaborazioni esterne nel processo di autovalutazione sia dovuta all'assenza di questo tipo di sostegno oppure alla mancanza di iniziativa da parte delle scuole stesse nella sua ricerca.

Relativamente alla pubblicazione sul sito web della scuola del *Rapporto di autovalutazione* elaborato nel contesto del *Vales* è emerso un dato curioso: addirittura un terzo di scuole che hanno aderito al progetto non ha voluto renderlo pubblico.

Per quanto riguarda la valutazione esterna, la somministrazione del questionario e soprattutto l'approfondimento qualitativo hanno consentito di individuare alcuni nodi importanti, tra cui quello del rapporto tra i valutatori esterni e le scuole. Quest'ultimo si è rivelato il punto di maggiore insoddisfazione rispetto al percorso *Vales*, specialmente da parte dei dirigenti scolastici, i quali sembrerebbero percepire i giudizi negativi sulla scuola come giudizio negativo sul loro operato.

Dal questionario è emerso, in particolare, che una parte dei dirigenti non è del tutto convinta della capacità dei valutatori esterni di raccogliere e interpretare le informazioni sulla scuola. Questo giudizio risulta legato alla percezione complessiva della professionalità dei

valutatori di entrambi i profili. Inoltre, le opinioni dei DS in merito ai valutatori condizionano la loro percezione dell'adeguatezza della scelta di affidare la valutazione a una coppia di esperti con profili professionali diversi (più è positivo il giudizio sulla loro professionalità, più si è d'accordo con questa scelta dei profili). Il giudizio sul *Rapporto di valutazione* esterna è legato alle difficoltà organizzative avute con i valutatori durante le visite, la percezione della loro professionalità e dell'utilità della visita di restituzione. Infine, il giudizio complessivo del DS sugli esiti del percorso tende a essere legato all'opinione sulla professionalità dei valutatori, sul *Rapporto di valutazione* e sull'utilità della visita di restituzione del medesimo.

Anche durante le visite di approfondimento è emerso che il giudizio sul *Rapporto di valutazione*, soprattutto quello del dirigente, sembra fortemente legato all'esperienza avuta con i valutatori. Nelle interviste e nei *focus group* sono stati sottolineati i seguenti punti problematici che si riferiscono alla attività dei valutatori esterni: la mancanza di collaborazione e di apertura al dialogo, la presenza di un atteggiamento di chiusura e di rigidità, un attaccamento alle proprie idee, la mancanza di una adeguata capacità relazionale (cioè, la capacità di instaurare un rapporto positivo e di interfacciarsi in modo adeguato), un'insufficiente conoscenza del mondo della scuola (relativamente ai valutatori di profilo B) e una mancanza di competenza nel campo della valutazione. Dunque, ci si potrebbe aspettare che una maggiore apertura dei valutatori durate le visite potrebbe permettere loro di sviluppare un rapporto di fiducia con le scuole, capire meglio il loro contesto e dare motivazioni dei propri giudizi più convincenti e utili al miglioramento. Come è stato sottolineato dai docenti di una scuola visitata, "la valutazione per essere efficace deve essere collaborativa".

Le criticità individuate rispetto alle competenze di alcuni valutatori esterni suscitano domande sull'adeguatezza delle procedure adottate di selezione e di formazione di essi. Questo appare ancora più importante tenendo conto che nell'ambito del Snv non sono ancora state definite le procedure di selezione e formazione dei valutatori esterni e la Conferenza per il coordinamento funzionale del Snv ha deciso di avvalersi delle persone selezionate e formate in occasione dei progetti *Vales* e *Valutazione e miglioramento* (VM).

Il quadro di riferimento e le linee guida previsti per la valutazione esterna nell'ambito del *Vales* non accennano alla possibilità di negoziazione o discussione dei risultati della valutazione esterna (secondo i quali la scuola deve modificare le proprie priorità e obiettivi di

miglioramento). In questo modo si esclude la possibilità alla scuola di avere voce nella decisione finale rispetto a dove e come indirizzare il proprio miglioramento - dato che l'ultima parola sempre e comunque sembra spettare ai soggetti esterni - e sorge il dubbio sull'equilibrio effettivo tra le due fasi valutative del progetto. Per quanto riguarda, invece, il rapporto tra le due fasi nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione, è previsto un modello sequenziale in cui i risultati di entrambi i processi debbano essere integrati.

L'avvio a regime del Sistema nazionale ha senz'altro dato una forte spinta alla crescita della cultura di valutazione nelle scuole italiane. Tuttavia, affinché vengano superate le resistenze residuali e affinché le attività valutative e l'uso dei loro risultati per orientare le scelte didattiche e organizzative diventino parte dell'identità delle scuole, non dovrebbero essere trascurati alcuni aspetti importanti. Anche se le scuole che hanno partecipato al *Vales* non costituiscono un campione rappresentativo e, quindi, i risultati della ricerca effettuata non sono generalizzabili, questi ultimi - oltre a corrispondere ai risultati degli studi internazionali - sembrano comunque in grado di suggerire alcuni punti importanti a cui le autorità scolastiche potrebbero prestare maggiore attenzione nell'ottica di miglioramento del percorso di valutazione delle scuole del Snv:

- Curare meglio la comunicazione con gli istituti scolastici, dialogare e collaborare con essi in tutte le fasi del percorso di valutazione.
- Incoraggiare le scuole a condurre un lavoro continuo di autoriflessione, non tanto finalizzato alla compilazione di un format prestabilito quanto piuttosto inserito nelle 'normali' attività della scuola e a cui partecipino in modo attivo tutti i membri della comunità scolastica.
- Promuovere una cultura di collaborazione anche all'esterno dell'istituzione scolastica, favorendo, *in primis*, le reti di scuole.
- Accompagnare più concretamente le attività di autovalutazione e i percorsi di miglioramento, soprattutto nelle scuole in cui questo tipo di esperienze è relativamente recente, al fine di garantire la qualità dell'autovalutazione e della progettazione del miglioramento. Il supporto metodologico, incluse le attività di formazione e l'accompagnamento in presenza, deve tenere conto del fatto che ogni istituzione scolastica è un sistema a sé con le sue particolari dinamiche relazionali e

lo specifico tipo di *leadership*, situata in un determinato contesto socio-economico e culturale, dove interagisce con una specifica comunità locale.

• Selezionare accuratamente e preparare in modo adeguato i valutatori esterni, prestando attenzione anche agli aspetti relativi alla loro disponibilità e capacità di rapportarsi e dialogare con scuole di diversi contesti e di fornire ad esse un feedback costruttivo.

Per concludere, vale la pena riportare una citazione che riassume con chiarezza che nel sistema scolastico il miglioramento è possibile solo se i suoi attori hanno la possibilità e la disponibilità ad apprendere continuamente, collaborando a tutti i livelli:

"Learning and teaching improve when teachers have the tools and grasp the value of being learners in their own classrooms. Schools improve when they provide opportunities and time for teachers to share with one another. The system as a whole improves when schools are enabled to learn from one another. Governmental decision-making improves when policy-makers listen to teachers and are prepared to learn from them" (MacBeath *et al.*, 1999, p.7).

# Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2007). *Quaderno bianco sulla scuola*. Roma: Ministero dell'economia e delle finanze e Ministero della pubblica istruzione.
- Abelmann, C., Elmore, R., Even, J., Kenyon, S., e Marshall, J. (1999). *When accountability knocks, will anyone answer?* Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Ajello, A. M. (2015). Quale INVALSI, per quali funzioni. Scuola democratica, 3, 669-676.
- Allulli, G. (2014). Una valutazione in cerca di strategia. Scuola democratica, 1, 215-222.
- Allulli, G., Farinelli, F. e Petrolino, A. (2013). *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*. Milano: Guerini e Associati.
- Barbaranelli, C. (2006). Analisi dei dati con SPSS. II. Le analisi multivariate. Milano: LED.
- Barber, M. (2004). The virtue of accountability: System redesign, inspection, and incentives in the era of informed professionalism. *Journal of Education*, 185 (1).
- Bray, M. (2007). Control of education: Issues and tensions in centralization and decentralization. In R. Arnove e C. A. Torres (a cura di), *Comparative education: The dialectic of global and local* (pp. 175-196). Boston: Rowan and Littlefield.
- Brimblecombe, N., Ormston, M. e Shaw, M. (1995). Teachers' perceptions of school inspection: a stressful experience. *Cambridge Journal of Education*, 25 (1), 98-108.
- Campbell, C. e Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 47-65.
- Castoldi, M. (2010). Valutazione e autovalutazione delle scuole. In Spinosi, M. (a cura di),
   Speciale Valutazione. Studenti, scuole, professionalità. Napoli: Tecnodid.
- Castoldi, M. (2013). Chi fa cosa in un sistema di valutazione. In G. Cerini e M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola. Strumenti e cultura della valutazione*, Napoli: Tecnodid.
- Cedefop (2011). Evaluation for improving student putcomes. Messages for quality assurance policies. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Censis (1991). Per un servizio nazionale di valutazione: esperienze straniere e proposte per l'Italia. *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 57.
- Chapman, C. (2001a). Changing Classrooms Through Inspections. *School Leadership and Management*, 21 (1), 59-73.
- Chapman, C. (2001b). Unlocking the potential: inspection as a mechanism for school improvement. *Improving Schools*, 4 (3), 41-50.
- Clegg, D. e Billington, S. (1994). *Making the Most of Your Inspection: Secondary*. London: Falmer Press
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. London: Routledge.
- Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo (2004). La scuola trentina si valuta. Il progetto di Autovalutazione di Istituto 2001 - 2004. Trento: Litografica Editrice Saturnia.

- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*. Bologna: Il Mulino.
- Courtney, S. J. (2012). Ofsted's revised school inspection framework: experiences and implications. Materiale presentato alla conferenza di BERA (British Educational Research Association), Manchester.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cullingford, C. e Daniels, S. (1998). *The Effects of Ofsted Inspection On School Performance*. Huddersfield: University of Huddersfield.
- Curran, P. J., West, S. G., e Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29.
- Day, C. e Sammons, P. (2013). Successful leadership: A review of the international literature. Reading: CfBT Education Trust.
- De Grauwe, A. e Naidoo, J. P. (2004). School Evaluation for Quality Improvement. Meeting
  of the Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning
  (ANTRIEP), Kuala Lumpur, 2-4 luglio 2002.
- De Wolf, I. F. e Janssens, F. G. (2007). Effects and Side Effects of Inspections and Accountability in Education: An Overview of Empirical Studies. *Oxford Review of Education*, 33 (3), 379-396.
- Dedering, K. e Muller, S. (2011). School Improvement through Inspections? First Empirical Insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12 (3), 301-322.
- Devos, G. (1998). Conditions and caveats for self-evaluation. The case of secondary schools. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego, CA, 13-17 aprile 1998.
- Dobbelaer, M. J., Prins, F. J., e van Dongen, D. (2013). The Impact of Feedback Training for Inspectors. *European Journal of Training and Development*, 37 (1), 86-104.
- Dos Santos, S. e Rakocevic, R. (2012). Les cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires Étude de l'OCDE: Rapport national de base pour la France, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), Ministère de l'Éducation nationale.
- Earl, L. e Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ehren, C M., Perryman, J. e Shackleton, N. (2014). Setting expectations for good education: how Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-32.
- Ehren, C. M. e Visscher, J. A. (2008). The Relationships between School Inspections, School Characteristics and School Improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56 (2), 205-227.
- Ehren, C. M., Altrichter, H., McNamara, G. e O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections and learning: Describing assumptions on causal mechanism in six European countries. *Educational Assesment, Evaluation and Accountability*, 25, 3-43.
- Elias, G. (2002). *La valutazione del sistema istruzione*. Relazione al convegno "L'educazione e l'istruzione nel XXI secolo", Milano, 18 aprile 2002.

- Elias, G. (2004). Per un sistema nazionale di valutazione: linee guida di una esperienza. In
   D. Vidoni e D. Notarbartolo (a cura di), *Una scuola che funziona* (pp. 61-70). Roma:
   Armando.
- Elliott, A. (2012). Twenty years inspecting English schools Ofsted 1992-2012. *Research and Information on State Education (RISE) Review*, Novembre.
- Elmore, R. F. (2005). Accountable Leadership. The Educational Forum, 69 (2), 134-142.
- Eurydice (2004). Evaluation of schools providing compulsory education. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2007). School Autonomy in Europe: Policies and Measures. Brussels: Eurydice.
- Farinelli, F. (2015). Operazione RAV e piani di miglioramento: a che punto siamo. *Scuola democratica*, 3, 691-694.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia. Bari: Laterza.
- Friedman, E. e Golan-Cook, P. (2002). Israel: internal self-evaluation as a means for generating change. In D. Nevo (a cura di), *School-based evaluation: an international perspective* (pp. 219-242). Oxford: Elsevier Science.
- Gaertner, H., Wurster, S. e Pant, H. A. (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (4), 489-508.
- Giunti, C. (2014). Pratiche significative di applicazione di azioni di valutazione e miglioramento nelle scuole italiane. In M. Faggioli (a cura di), Migliorare la scuola.
   Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità (pp. 319-354).
   Parma: Spaggiari.
- Glenn, C. L. (2006). Cosa significa, in termini pratici, autonomia scolastica? In A. Paletta e
   D. Vidoni (a cura di), Scuola e creazione di valore pubblico: problemi di governance,
   accountability e management (pp. 27-38). Roma: Armando
- Gray, C. e Gardner, J. (1999). The Impact of School Inspections. *Oxford Review of Education*, 25 (4), 455-468.
- Hood, C. (2001). New Public Management. In N. J. Smelser e P. B. Baltes (a cura di), International Encyclopedia of the Social and Behavorial sciences (pp. 12355-12359), Amsterdam: Elsevier.
- Hopkins, D. (2005). Introduction: Tensions in and Prospects for School Improvement. In D.
   Hopkins (a cura di), The Practice and Theory of School Improvement. International
   Handbook of Educational Change (pp. 1-21), Dordrecht: Springer.
- Hoy, W., Tarter, J., e Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools. Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Invalsi (2014). Caratteristiche Psicometriche dei Questionari Studenti, Insegnanti e Genitori dei progetti VALES e VM e utilizzo delle informazioni nell'autovalutazione delle scuole Rapporto.Frascati: Invalsi.
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione Cede (2000). *Annuario* 2000. *Ricerche e attività*. Frascati: FrancoAngeli Cede
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione Cede (2001). *Annuario* 2001. *Ricerche e attività*. Frascati: FrancoAngeli Cede
- Jeffrey, B. e Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 325-343.
- Kerlinger, F. N. (1970). Foundations of Behavioral Research. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Kyriakides, L. e Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Losito, B. (2002). *Modalità di valutazione delle scuole dell'istruzione obbligatoria. Italia:* 2000-2001. Brussels: Eurydice.
- Losito, B. (2011). Valutare è necessario. Valutare è possibile? Scuola democratica, 3, 118-124.
- Losito, B. e Scalera, V. (2001). Il progetto pilota europeo "La valutazione della qualità dell'istruzione". In Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (Cede) *Ricerche valutative internazionali 2000* (pp. 216-239), Milano: Franco Angeli.
- MacBeath, J. (2006a). School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Relationship. Taylor & Francis e-Library
- MacBeath, J. (2006b). New Relationships for Old Inspection and self evaluation in England and Hong Kong. *International Studies in Educational Administration*, 34 (2), 2-18.
- MacBeath, J. (2010). Self-Evaluation for School Improvement. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, e D. Hopkins (a cura di), Second International Handbook of Educational Change (pp. 901-912). Dordrecht: Springer.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J. e Bell, S. (1996). Schools speak for themselves. Glasgow: University of Strathclyde, Quality in Education Centre.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. e Jakobsen, L.B. (1999). *Evaluating quality in school education. A European pilot project. Final Report*, Brussels: European Commission.
- Maroy, C. (2004). *Regulation and inequalities in European education systems*. Louvain: Université Catholique de Louvain.
- Martini, A. (2007). Autonomia "chiama" valutazione. Rivista dell'istruzione, 2, 35-41.
- Martini, A. (2010). Accountability. In Spinosi, M. (a cura di), *I Quaderni di "Voci della Scuola"*. *Speciale Valutazione*. *Studenti, scuole, professionalità* (pp. 125-136). Napoli: Tecnodid.
- Maslowski, R., Scheerens J., e Luyten, H. (2007). The Effect of School Autonomy and School Internal Decentralization on Students' Reading Literacy. School Effectiveness and School Improvement, 18 (3), 303-334.
- Matthews, P. e P. Sammons (2004). *Improvement through Inspection: An Evaluation of the Impact of Ofsted's Work.* Crown Copyright.
- McGinn, N. (1992). Reforming educational governance: Centralization/decentralization. In R. Arnove, P. Altbach, e G. Kelly (a cura di), *Emergent issues in education: Comparative perspectives* (pp. 163-172). Albany, NY: State University of New York Press.
- McNamara, G. e O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation: diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. Revue française de pédagogie, 146, 41-52.
- Mons, N. (2009). *Theoretical and real effects of standardised assessment*. Background paper to the study: National Testing of Pupils in Europe. Brussels: Eurydice.
- Morgan, D. L. e Krueger, R. A. (1993). When to Use Focus Groups and Why. In Morgan, D. L. (a cura di), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. Newbury Park: Sage.

- Muzzioli, P., Poliandri, D., Quadrelli, I., Sette, S. e Sideri, M. (2014). *Tipologie di scuole*.
   Materiale presentato alla conferenza "Verso il Sistema Nazionale di Valutazione: indicazioni dal progetto VALES", Roma, 25 giugno 2014.
- Nelson, R. e Ehren, M. (2014). Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of)
  impact of school inspections. Review commissioned by the Dutch Inspectorate of
  Education.
- Nevo, D. (1998). Dialogue Evaluation: A Possible Contribution of Evaluation to School Improvement. *Prospects*, 28 (1), 77-89.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2), 95-106.
- Notarbartolo, D. (2004). Valutazione degli apprendimenti e valutazione di sistema: problemi, contesti e bibliografia di riferimento. In D. Vidoni e D. Notarbartolo (a cura di), *Una scuola che funziona* (pp. 61-70). Roma: Armando.
- Nunnally, J. C. e Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill.
- Nusche, D., Halász, G. G., Looney, J., Santiago, P., e Shewbridge, C. (2011). *OECD Review of Evaluation and Assessment in Education: Sweden*. Paris: OECD Publishing.
- Oakley, A. (2002). Social Science and Evidence-based Everything: The case of education. *Educational Review*, 54(3), 277-286.
- OECD (2007). Evidence in Education: Linking Research and Policy. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013a). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013b). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I). Paris: OECD Publishing.
- Ouston, J. e Davies, J. (1998). OfSTED and afterwards: schools responses to inspection. In
   P. Earley (a cura di), School Improvement after OfSTED Inspection? School and LEA Responses (pp. 13-24). London: Sage Publications.
- Ouston, J., Fidler, B. e Earley, P. (1997). What do schools do after OFSTED school inspections or before? *School Leadership and Management*, 17 (1), 95-104.
- Paletta, A. (2014a). Leadership for learning. In M. Faggioli (a cura di), *Migliorare la scuola.*Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità (pp. 63-88).

  Parma: Spaggiari.
- Paletta, A. (2014b). Modelli di management, valutazione e miglioramento delle scuole. In
   M. Faggioli (a cura di), Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità (pp. 123-138). Parma: Spaggiari.
- Paletta, A. (2015). Il costrutto teorico della leadership per l'apprendimento. *Ricercazione*, 7 (1), 39-62.
- Palumbo, M. (2014). Valutare per migliorare: il contributo della valutazione alla scuola. In
   M. Faggioli (a cura di), Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità (pp. 155-172). Parma: Spaggiari.
- Parry, T. R. (1997). Achieving balance in decentralization: A case study of education decentralization in Chile. *World Development*, 25 (2), 211-225.
- Poliandri, D. (2015). Quale rapporto fra valutazione esterna e autovalutazione? In Cerini, G. (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione. 24 saggi sulle funzioni del dirigente*

- scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015, n.107. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Poliandri, D., Quadrelli, I. e Romiti, S. (2015). Il percorso VALeS: quali indicazioni per le scuole? *La ricerca*, 8, 18-22.
- Quadrelli, I., Poliandri, D., Perazzolo, M., Giampietro, L. e Muzzioli, P. (2014).
   L'autovalutazione nelle scuole del progetto VALES. Materiale presentato alla conferenza "Verso il Sistema Nazionale di Valutazione: indicazioni dal progetto VALES", Roma, 25 giugno 2014.
- Raleigh, M. (2012). Outstanding school inspection. A study for CfBT Inspection Services.
   Reading: CfBT Education Trust.
- Rondinelli, D., Nellis J. e Cheema G. S. (1984). *Decentralization in Developing Countries*. World Bank Staff Working Paper No. 581, Washington, DC: World Bank.
- Rosenthal, L. (2004). Do school inspections improve school quality? Ofsted inspections and school examination results in the UK. *Economics of Education Review*, 23, 143-151.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. e Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- Scheerens, J. (2000). Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati. In G. Barzanò, S. Mosca. e Scheerens, J. (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondatori.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: origins, definition, approaches, methods and implementation. In D. Nevo (a cura di), *School-based evaluation: an international perspective* (pp. 35-72). Oxford: Elsevier Science.
- Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies In Educational Evaluation*, 30 (2), 105-124.
- Scheerens, J., Glass, C. e Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring: A systemic approach*. Lisse: Sweets and Zeitlinger B.V.
- Schildkamp, K. e Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument. *Studies In Educational Evaluation*, 35, 150-159.
- Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J. e Meuret, D., (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*. Trento: Erickson.
- SICI (2003). The Effective School Self-Evaluation project. Brussels: European Commission.
- Silins, H., e Mulford, B. (2007). Leadership and school effectiveness and improvement. In T. Townsend (a cura di), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 635-658). Dordrecht: Springer.
- Simons, H. (2002). School self-evaluation in a democracy. In D. Nevo (a cura di), *Schoolbased evaluation: an international perspective* (pp. 17-34). Oxford: Elsevier Science.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.
- Stufflebeam, D. (1971). *The Relevance Of The CIPP Evaluation Model For Educational Accountability*. Paper presented at the Annual meeting of the American Association of School Administrators, Atlantic City, N.J., 24 febbraio, 1971.
- Swaffield, S. e MacBeath, J. (2005), "School self-evaluation and the role of a critical friend", in *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- U.S. Congress (2001). No Child Left Behind Act of 2001. Washington, DC: U.S. Congress.

- Van Bruggen, J. C. (2010). *Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work*. The Standing International Conference of Inspectorates (SICI).
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 71-89.
- Vanhoof, J. e Van Petegem, P. (2007), "Matching Internal and External Evaluation in an era of Accountability and School development: Lessons from a Flemish Perspective", in *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 101-119.
- Vanhoof, J. e Van Petegem, P. (2007). Matching Internal and External Evaluation in an era
  of Accountability and School development: Lessons from a Flemish Perspective. Studies in
  Educational Evaluation, 33 (2), 101-119.
- Vanhoof, J. e Van Petegem, P. (2012). The Process and Results of School Self-Evaluation through the Eyes of Experts: A Delphi Study. *International studies in educational administration*, 40 (1), 47-61.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P. e De Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21-28.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J. C. e Buvens, I., (2009). Linking the
  Policymaking Capacities of Schools and the Quality of School Self-evaluations: The View of
  School Leaders. Educational Management Administration & Leadership, 37, 667-686.
- Vertecchi, B. (2000). Il CEDE: per una cultura della valutazione. In Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione – Cede (2000), Annuario 2000. Ricerche e attività.
   Frascati: FrancoAngeli – Cede.
- Vertecchi, B. (2001). Relazione programmatica 2001. In Istituto Nazionale per la
   Valutazione del Sistema dell'Istruzione Cede (2001), Annuario 2001. Ricerche e attività.
   Frascati: FrancoAngeli Cede.
- Vidoni, D. (2004). Sbagliando s'impara e l'esperienza (a volte) insegna... In D. Vidoni, e D. Notarbartolo (a cura di), *Una scuola che funziona* (pp. 9-20). Roma: Armando.
- Visalberghi, A. (1977). Rapporto generale sui risultati IEA in Italia e sulle ricerche connesse. Valutazione complessiva dei risultati. Quaderno degli Annali della Pubblica Istruzione, 5, 125-134.
- Watras, J. (2002). The Eight-Year Study: From Evaluative Research to a Demonstration Project, 1930–1940. *Education Policy Analysis Archives*, 14 (21).
- Winkler, D. (1989). Decentralization in Education: An Economic Perspective. *Policy Research Working Paper Series*, 143, The World Bank.
- Wiseman, A. W. (2010). The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research in Education*, 34, 1-24.

#### Sitografia

Archivio delle riviste Annali della Pubblica Istruzione e Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione

www.annaliistruzione.it

Banche dati delle leggi italiane

www.normattiva.it

www.gazzettaufficiale.it

Banca dati contente documenti legali dell'Unione Europe EUR-Lex

http://eur-lex.europa.eu/

Commissione europea – Direzione generale Istruzione e cultura (EAC) – Education and Training

http://ec.europa.eu/education/

Educazione&Scuola - la prima rivista telematica italiana, fondata nel 1996, dedicata al mondo della scuola, della cultura, della formazione, della ricerca e dell'università. Si occupa in particolar modo dell'evoluzione didattica e normativa del settore

www.edscuola.it

www.notiziedellascuola.it

Eurydice – la rete di informazione sull'istruzione in Europa

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index en.php

Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi)

www.invalsi.it

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca della Repubblica Italiana

www.istruzione.it

Sito del Sistema nazionale di valutazione

www.istruzione.it/snv/

Ministero dell'Istruzione e della Scienza della Repubblica Lituana

www.smm.lt

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE)

www.oecd.org/education/school/

The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI)

www.sici-inspectorates.eu

**APPENDICE** 

QUESTIONARIO





# **Progetto VALES**

**Questionario finale** 





### Sezione I - Adesione al progetto

	Ha assunto lei l'imp nesta scuola nell'a.s. Indicare una sola ri	2011/12?	o Dirigente scolastic	co di aderire al	Progetto Vales in
a	. Sì				
b	. No, ero in servizio	in un'altra scuol	a (passare alla sezior	ne II)	
	Quali aspetti hanno rado di accordo con Indicare una sola ri	le seguenti affe	sua scelta di aderire ermazioni.	e al Progetto Va	ales? Indichi il suo
a.	r	o di autovalutaz			_
	5 🗖	4 🗖	3 ☐ Né in accordo/né in	2 🗖	1 🗖
	Pienamente d'accordo	D'accordo	disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
h.	Consolidare le prat	iche di autovalu	tazione già esistenti		
υ.	5 <b>□</b>	4 🗖	3 <b>□</b>	2 🗖	1 🗖
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
c.	Acquisire una cono	scenza sistemat	ica della scuola		
С.	5 $\square$	4 🗖	3 <b>□</b>	2 🗖	1 🗖
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
1	C 1	14 41 1 11	т 1.		
a.	Comprendere i risu 5 🗖	nan dene prove 4 □	invaisi.	2 🗖	1 □
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in	In disaccordo	Per nulla d'accordo
	Tienamente a accordo	D decordo	disaccordo	III disaccordo	Ter hana a accordo
e.	Integrare le risorse	economiche del	lla scuola con quelle	fornite per il pro	ogetto.
	5 🗖	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
f.	Avere un supporto 5 $\square$	esterno per la p	ianificazione delle az	tioni di migliora 2 🗖	amento. $1 \Box$
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
			11 12 12 1 11		
g.	Avere un riconosc	amento del live.  4	llo di qualità della sc 3 🗖	uola. 2 🗖	1 🗖
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in	In disaccordo	Per nulla d'accordo
	i maniente d'accordo	D accordo	disaccordo	in disaccordo	Ter nuna a accordo
h.	Migliorare l'immag	gine della scuola	a nei confronti dei ge	nitori e/o della o	comunità locale.
	5 🗖	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖

Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disac	cordo	Per nu	ılla d'accoı	·do
<ul><li>i. Arricchire il profil</li><li>5 □</li></ul>	o professionale d	lei docenti.	2 🕻	<b>.</b>		1 🗖	
Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disac	cordo	Per nu	ılla d'acco	rdo
3. Ha riscontrato dif partecipazione del su Esprima il suo giudizio difficoltà.	o istituto al Pro	getto Vales?	Ü				
5 \(\square\) Moltissime	4 🗖	3 🗖	2 🗆	)	1	1 🗖 Nessuna	
4. Era presente in qu la fase di autovalutaz			astico r	nell'a.s	. 2012/1	13, dura	inte
a. Sì							
<ul><li>b. No, ero in servizio</li><li>5. Durante la fase di autovalutazione ha ac</li></ul>	i autovalutazion	· -	ŕ	al lav	oro del	Nucleo	□ o di
a. Costituzione di gi     specifiche del RA	* *	edicati su aree	Sì		No	<u> </u>	
b. Costituzione di graterritorio.	ruppi di lavoro co	on altre scuole del	Sì		No		
c. Costituzione di gr	ruppi di lavoro co	on l'Università.	Sì		No		
d. Coinvolgimento	li esperti esterni.		Sì		No		
e. Seminari di informatione docenti	mazione sull'auto	ovalutazione rivolti ai	Sì		No		
f. Seminari di informati di genitori.	mazione sull'auto	ovalutazione rivolti ai	Sì		No		
g. Partecipazione a g	gruppi di lavoro	con i referenti	Sì		No		
h. Altro			Sì		No		

(specificare)

### 6. Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni relative al percorso di autovalutazione svolto dalla scuola nell'ambito del Progetto Vales.

a. Le attività di analisi percorso di autovalutaz		linee guida del Proge	tto sono state ef	ficaci nel guidare il
5 🗖	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
b. Gli indicatori propo per la stesura del R		zione dei dati del Qu valutazione.	estionario scuol	a sono stati utili
5 🗖	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
		zione dei dati del Qu ra del Rapporto di au	_	nanti, genitori,
5 🗖	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
d. Gli impegni richies compatibili con gli	•	zione del Rapporto di ri della scuola.	autovalutazion	e sono stati
5 🗖	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
e. La scuola aveva al autovalutazione.	suo interno le ri	isorse professionali ir	n grado di condu	urre il percorso di
5 🗖	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
f. Il percorso di autov definizione degli ol		Progetto Vales è stato oramento.	o efficace per l'in	ndividuazione e
5 <b>□</b>	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
7. Quali iniziative hautovalutazione?  a. Presentazione al C		-	presentazione Sì	del Rapporto di
b. Presentazione al C			Sì 🗖	No 🔲
o. Troscinazione al C	JOINGIO GOCCIIII		DI 📥	110

c.	Presentazione ai	Consigli di classe		Sì		No				
d.	Riunioni con i ge	enitori		Sì		No				
e.	Pubblicazione su	ıl sito Web della scu	ıola	Sì		No				
f.	Riunioni con i ra	ppresentanti dell'U	SR	Sì		No				
g.	Altro			Sì		No				
(sp	pecificare)									
		ato azioni di svilup lastico 2013/2014,	_	_			_			
				Sì		No	o 🗖			
	Sezione III - Valutazione esterna									
	-	questa scuola in qua e esterna del Proge		colastico no	ell'a.s.	2013/	14, durante			
a.	Sì									
b.	No, ero in servizio	o in un'altra scuola (	passare alla sezio	ne V)						
imp	egnativa la prep	cedenti la visita o arazione della doci io su una scala da 5	umentazione?	-						
	5 \(\sigma\) Moltissimo	4 🗖	3 🗖	2 🗆			1 🗖 Per nulla			

12. Nei giorni precedenti la visita, è stato informato dai valutatori esterni in relazione agli aspetti di seguito indicati?

Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica In modo completo ed 1 Per nulla.

a. Articolazione del programma delle giornate di visita.

	5 🗖 In modo completo	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖 Per nulla				
b.	Persone da intervis  5  In modo completo	stare. 4 $\square$	3 🗖	2 🗖	1 □ Per nulla				
c.	Predisposizione de 5	gli spazi. 4 □	3 🗖	2 🗖	1 ☐ Per nulla				
seg Es <sub>1</sub>	Durante la visita guito elencati? prima il suo giudizio ficoltà.				_				
a.	Organizzazione de 5 🔲 Moltissime	gli spostamenti de 4 🗖	ei valutatori estern 3 🗖	i fra i vari plessi. 2 □	1 □ Nessuna				
b.	Conciliazione delle coinvolti.  5	e esigenze dei val	utatori esterni con 3	gli orari di lezion	ne dei docenti  1   Nessuna				
c.	Conciliazione degl 5 Moltissime	i orari di apertura 4 🗖	della scuola con l	e esigenze dei val	lutatori esterni. 1 🗖 Nessuna				
d.	Coinvolgimento de 5	el personale docer 4 🗖	ate. 3 □	2 🗖	1 □ Nessuna				
e.	Coinvolgimento de 5	ei genitori degli st 4 🗖	udenti con disabili	ità. 2 □	1 □ Nessuna				
scu	14. In occasione della visita di valutazione esterna, indichi in che misura il personale della scuola ha mostrato: Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Moltissimo ed 1 Per nulla.								
a.	disponibilità a coll  5   Moltissimo	aborare con il tean 4 □	n di valutazione e 3 □	sterna; 2 □	1 🗖 Per nulla				
b.	perplessità nei con 5  Moltissimo	fronti della preser 4 🏻	nza del team di val 3 🏻	utazione esterna; 2 🗖	1 ☐ Per nulla				

c.	interesse per l'attività	del team di va	lutazione esterna.		
	5	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 $\square$ Per nulla
	Secondo lei, prima il suo giudizio su	una scala da :	5 a 1, dove 5 indica l	n modo comp	leto ed 1 Per nulla.
	5 🗖 In modo completo	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 $\square$ Per nulla
	•				
seg Es <sub>1</sub>	Indichi quale è la su guenti voci. prima il suo giudizio su sitiva				
a.	Conoscenza del Sisten	na scolastico			
<u></u>	5 Pienamente positiva	4 <b>□</b>	3 🗖	2 🗖	1 ☐ Per nulla positiva
b.	Capacità di interpretar 5 🔲 Pienamente positiva	re le informazi 4 🗖	oni fornite dalla scuo	ola. 2 □	1 □ Per nulla positiva
c.	Capacità di collaborar 5 🔲 Pienamente positiva	e con il persor 4 □	nale della scuola; 3 □	2 🗖	1 □ Per nulla positiva
d.	Capacità di interagire 5  Pienamente positiva	con il persona 4 □	le della scuola. 3 □	2 🗖	1 □ Per nulla positiva
seg Es <sub>1</sub>	. <b>Indichi quale è la sua guenti voci.</b> prima il suo giudizio su sitiva.	•	•		
a.	Conoscenza del Sisten  5  Pienamente positiva	na scolastico. 4 □	3 🗖	2 🗖	1 □ Per nulla positiva
b.	Capacità di interpretar 5 🗖 Pienamente positiva	re le informazi 4 🗖	oni fornite dalla scuo	ola. 2 🗖	1 ☐ Per nulla positiva
c.	Capacità di collaborar 5 🗖 Pienamente positiva	e con il persor 4 □	ale della scuola.	2 🗖	1 □ Per nulla positiva

<sup>&</sup>lt;sup>280</sup> Il Team di valutazione era composto da un esperto con un profilo 'interno' alla scuola (Valutatore A), ed un esperto con un profilo 'esterno' alla scuola (Valutatore B).

d.	Capacità di interag 5   Pienamente positiva	ire con il person 4 □	ale della scuola. 3 🗖	2 🗖	1 ☐ Per nulla positiva
pr	ofessionali diversi t	tra loro è adegu	e la valutazione a u lata per il contesto s la 5 a 1, dove 5 indica	colastico?	-
	5 ☐ Pienamente	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 ☐ Per nulla
	. Indichi il suo grad valutazione ricevut		spetto alle seguenti a ola.	iffermazioni re	lative al Rapporto
a.	Il Rapporto è basat	o sui dati.			
	5 <b>□</b>	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
h	La motivaziona da	Lajudizio accoar	nato per ciascuna area	à argamantata	
υ.	5 $\square$	4 $\square$	3 $\square$	2 $\square$	1 □
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in	In disaccordo	Per nulla d'accordo
	Tichamente d'accordo	D accordo	disaccordo	III disaccordo	Ter nama a accordo
c.	Il Rapporto integra 5 □	i risultati dell'a 4 □	utovalutazione. 3 🏻	2 🗖	1 🗖
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in	In disaccordo	Per nulla d'accordo
	Trendmente à décorde	D accordo	disaccordo	in disaccordo	Termana a accordo
d.	Il Rapporto è atten	. <u>—</u>	_	2 🗖	1 🗖
	5 🗖	4 🔟	3 ☐ Né in accordo/né in	2 🖵	1 🗀
	Pienamente d'accordo	D'accordo	disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
e.	Il Rapporto rappres	senta la cituazio	ne della scuola		
C.	5 □	4 $\square$	3 □	2 🗖	1 🗖
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in	In disaccordo	Per nulla d'accordo
			disaccordo		
f.	Il Rapporto identifi 5 □	ica alcuni punti   4 🏻	di forza di cui la scuo 3 🗖	ola non aveva co 2 🗖	onsapevolezza. 1 🏻
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in	In disaccordo	Per nulla d'accordo
	Plenamente d'accordo	D accordo	disaccordo	In disaccordo	Per nuna d accordo
g.	Il Rapporto identificonsapevolezza.	ica alcuni punti	di debolezza di cui la	scuola non ave	va
	5 🗖	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
h.	Il Rapporto costitu 5 🗖	isce uno stimolo	per riflettere sul fun	zionamento dell 2 🗖	la scuola.
	Pienamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in	In disaccordo	Per nulla d'accordo
	1 Ionamente a accordo	D accordo	disaccordo	in disaccoluo	i di nana a accordo

20. La sua scuola ha ricevuto la visita di restituzione del Rapporto di valutazione da parte del Valutatore del profilo A?  21. Se sì, in che modo è stata effettuata questa restituzione?  a. Presentazione al solo dirigente  b. Presentazione al dirigente e al suo staff  c. Presentazione al Collegio dei docenti  d. Presentazione al rappresentati dei docenti e agli ATA  e. Presentazione al Consiglio di Istituto  f. Altro (specificare)  22. La restituzione in presenza del Rapporto di valutazione è stata un'opportunità di chiarimento di eventuali incongruenze/punti non chiari emersi nel Rapporto di valutazione?  Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Pienamente ed 1 Per nulla.  5	i.	Il Rapporto individua dalla scuola.	a obiettivi di m	iglioramento che con	ncordano con qu	elli individuati
20. La sua scuola ha ricevuto la visita di restituzione del Rapporto di valutazione da parte del Valutatore del profilo A?    Si			4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
21. Se sì, in che modo è stata effettuata questa restituzione?  a. Presentazione al solo dirigente  b. Presentazione al Collegio dei docenti  c. Presentazione al Collegio dei docenti       d. Presentazione al Consiglio di Istituto     e. Presentazione al Consiglio di Istituto     f. Altro (specificare)  22. La restituzione in presenza del Rapporto di valutazione è stata un'opportunità di chiarimento di eventuali incongruenze/punti non chiari emersi nel Rapporto di valutazione?  Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Pienamente ed 1 Per nulla.  5		Pienamente d'accordo	D'accordo		In disaccordo	Per nulla d'accordo
21. Se sì, in che modo è stata effettuata questa restituzione?  a. Presentazione al solo dirigente  b. Presentazione al dirigente e al suo staff  c. Presentazione al Collegio dei docenti  d. Presentazione ai rappresentati dei docenti e agli ATA  e. Presentazione al Consiglio di Istituto  f. Altro (specificare)  22. La restituzione in presenza del Rapporto di valutazione è stata un'opportunità di chiarimento di eventuali incongruenze/punti non chiari emersi nel Rapporto di valutazione?  Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Pienamente ed 1 Per nulla.  5				di restituzione del l	_	_
a. Presentazione al solo dirigente  b. Presentazione al dirigente e al suo staff  c. Presentazione al Collegio dei docenti  d. Presentazione ai rappresentati dei docenti e agli ATA  e. Presentazione al Consiglio di Istituto  f. Altro (specificare)  22. La restituzione in presenza del Rapporto di valutazione è stata un'opportunità di chiarimento di eventuali incongruenze/punti non chiari emersi nel Rapporto di valutazione?  Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Pienamente ed 1 Per nulla.  5					51	
b. Presentazione al dirigente e al suo staff  c. Presentazione al Collegio dei docenti  d. Presentazione ai rappresentati dei docenti e agli ATA  e. Presentazione al Consiglio di Istituto  f. Altro (specificare)  22. La restituzione in presenza del Rapporto di valutazione è stata un'opportunità di chiarimento di eventuali incongruenze/punti non chiari emersi nel Rapporto di valutazione?  Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Pienamente ed 1 Per nulla.  5	21	Se sì, in che modo è	stata effettuat	ta questa restituzio	ne?	
c. Presentazione al Collegio dei docenti  d. Presentazione ai rappresentati dei docenti e agli ATA  e. Presentazione al Consiglio di Istituto  f. Altro (specificare)   22. La restituzione in presenza del Rapporto di valutazione è stata un'opportunità di chiarimento di eventuali incongruenze/punti non chiari emersi nel Rapporto di valutazione?  Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Pienamente ed 1 Per nulla.  5	a.	Presentazione al solo	dirigente			
d. Presentazione ai rappresentati dei docenti e agli ATA  e. Presentazione al Consiglio di Istituto  f. Altro (specificare)  22. La restituzione in presenza del Rapporto di valutazione è stata un'opportunità di chiarimento di eventuali incongruenze/punti non chiari emersi nel Rapporto di valutazione?  Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Pienamente ed 1 Per nulla.  5	b.	Presentazione al dirig	gente e al suo s	taff		
e. Presentazione al Consiglio di Istituto  f. Altro (specificare)  22. La restituzione in presenza del Rapporto di valutazione è stata un'opportunità di chiarimento di eventuali incongruenze/punti non chiari emersi nel Rapporto di valutazione?  Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Pienamente ed 1 Per nulla.  5	c.	Presentazione al Coll	egio dei docen	ti		
f. Altro (specificare)  22. La restituzione in presenza del Rapporto di valutazione è stata un'opportunità di chiarimento di eventuali incongruenze/punti non chiari emersi nel Rapporto di valutazione?  Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Pienamente ed 1 Per nulla.  5	d.	Presentazione ai rapp	resentati dei de	ocenti e agli ATA		
22. La restituzione in presenza del Rapporto di valutazione è stata un'opportunità di chiarimento di eventuali incongruenze/punti non chiari emersi nel Rapporto di valutazione?  Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Pienamente ed 1 Per nulla.  5	e.	Presentazione al Con	siglio di Istitut	0		
chiarimento di eventuali incongruenze/punti non chiari emersi nel Rapporto di valutazione?  Esprima il suo giudizio su una scala da 5 a 1, dove 5 indica Pienamente ed 1 Per nulla.  5	f.	Altro (specificare)				
Sezione IV - Esiti del Progetto  23. Quali collaborazioni, cambiamenti e azioni di sviluppo, oltre quelli ufficialmente perseguiti nell'ambito del Piano di miglioramento, sono stati avviati nel corrente anno scolastico a seguito della partecipazione della scuola al Progetto Vales?  (500)	ch va	iarimento di evento lutazione? prima il suo giudizio s	u una scala da	enze/punti non cl 5 a 1, dove 5 indica	hiari emersi i	nel Rapporto di
23. Quali collaborazioni, cambiamenti e azioni di sviluppo, oltre quelli ufficialmente perseguiti nell'ambito del Piano di miglioramento, sono stati avviati nel corrente anno scolastico a seguito della partecipazione della scuola al Progetto Vales?  (500		<del>-</del>	4 📙	3 🗖	2 📙	l <b>山</b> Per nulla
•	23. pe:	. Quali collaborazio rseguiti nell'ambito	ni, cambiame del Piano di n	niglioramento, sono	o stati avviati r	nel corrente anno
	cai	ratteri)				(300

267

24. Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni relative agli esiti della partecipazione della sua scuola al Progetto Vales.

a.			o sono stati accettati		na scuoia.
	5 🗖	4 🗖	3 <b>□</b> Né in accordo/né in	2 🗖	1 🔟
Pien	namente d'accordo	D'accordo	disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
b.	Gli esiti del per parte dei docent		sono stati accolti co	me un'opportur	nità di confronto da
	5 <b>□</b>	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
Pien	namente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
c.	Gli esiti del per	corso valutativo	sono divenuti patrir	nonio di conosc	enza dei docenti.
	5 🗖	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
Pien	namente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
d.	-		sono di aiuto nell'ir	•	
	-		di Valutazione avvia		
	5 🗖	4 🗖	3 □ Né in accordo/né in	2 🗀	1 🗖
Pien	namente d'accordo	D'accordo	disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
le seg	uenti affermazio	mi			
a.	Sono motivato/	a a promuovere	attività di valutazion	ne della scuola.	1 🗆
			3 ☐ Né in accordo/né in		1 ☐ Per nulla d'accordo
Pien	Sono motivato/s 5	a a promuovere 4 □  D'accordo	3 ☐ Né in accordo/né in disaccordo	2 ☐ In disaccordo	Per nulla d'accordo
Pien	Sono motivato/s  5 □  namente d'accordo  Sono motivato/s	a a promuovere 4 □ D'accordo a promuovere a	3  Né in accordo/né in disaccordo	2 ☐ In disaccordo  nto della scuola.	Per nulla d'accordo
Pien	Sono motivato/s  5 □  namente d'accordo  Sono motivato/s  5 □	a a promuovere  4 □  D'accordo  a promuovere a  4□	3 ☐ Né in accordo/né in disaccordo	2 ☐ In disaccordo  nto della scuola. 2 ☐	Per nulla d'accordo
Pien	Sono motivato/s  5 □  namente d'accordo  Sono motivato/s	a a promuovere 4 □ D'accordo a promuovere a	3 \(\superscript{\text{N\u00e9 in accordo/n\u00e9 in disaccordo}}\) ttivit\u00e0 di migliorament 3 \(\superscript{\text{Q}}\)	2 ☐ In disaccordo  nto della scuola.	Per nulla d'accordo
Pien	Sono motivato/s 5 □  namente d'accordo  Sono motivato/s 5 □  namente d'accordo  Presto attenzior	a a promuovere  4 □  D'accordo  a promuovere a  4 □  D'accordo  ne, nel governo	Né in accordo/né in disaccordo  ttività di migliorament  3  Né in accordo/né in	In disaccordo  nto della scuola.  2  In disaccordo	Per nulla d'accordo  1  Per nulla d'accordo
b.	Sono motivato/s 5 □ samente d'accordo  Sono motivato/s 5 □ samente d'accordo	a a promuovere  4 □  D'accordo  a promuovere a  4 □  D'accordo  ne, nel governo	Né in accordo/né in disaccordo  ttività di migliorament  3    Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo  nto della scuola.  2  In disaccordo	Per nulla d'accordo  1  Per nulla d'accordo
b. Pien	Sono motivato/s 5 □ namente d'accordo  Sono motivato/s 5 □ namente d'accordo  Presto attenzior individuati nel l'	a a promuovere  4  D'accordo  a promuovere a  4  D'accordo  ne, nel governo  Progetto Vales.	Né in accordo/né in disaccordo  ttività di migliorament  3    Né in accordo/né in disaccordo  della scuola, agli amb	In disaccordo  nto della scuola.  2  In disaccordo  biti e ai criteri d	Per nulla d'accordo  1  Per nulla d'accordo
Pien  b.  Pien  c.	Sono motivato/s 5	a a promuovere  4 □  D'accordo  a promuovere a  4 □  D'accordo  ne, nel governo  Progetto Vales.  4 □  D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo  ttività di migliorament au l'accordo/né in disaccordo  Né in accordo/né in disaccordo  della scuola, agli am l'accordo/né in accordo/né in accordo/né in né in accordo/né in l'accordo/né in	In disaccordo  In disaccordo  In disaccordo  Ditti e ai criteri d  2 III  In disaccordo	Per nulla d'accordo  1  Per nulla d'accordo  i qualità  1  Per nulla d'accordo
Pien  b.  Pien  c.	Sono motivato/s 5	a a promuovere  4 □  D'accordo  a promuovere a  4 □  D'accordo  ne, nel governo  Progetto Vales.  4 □  D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo  ttività di migliorament alla la cordo/né in disaccordo  Né in accordo/né in disaccordo  Né in accordo/né in disaccordo  a valutazione nel gova	In disaccordo  In disaccordo  In disaccordo  Ditti e ai criteri d  2 III  In disaccordo	Per nulla d'accordo  1  Per nulla d'accordo  i qualità  1  Per nulla d'accordo
Pien  c.  Pien  d.	Sono motivato/s 5 □ samente d'accordo  Sono motivato/s 5□ samente d'accordo  Presto attenzior individuati nel l' 5□ samente d'accordo  Presto attenzior	a a promuovere  4  D'accordo  a promuovere a  4  D'accordo  ne, nel governo  Progetto Vales.  4  D'accordo  ne agli esiti della	Né in accordo/né in disaccordo  ttività di migliorament alla la l	In disaccordo  In disaccordo  In disaccordo  Ditti e ai criteri d  2 In disaccordo  In disaccordo  rerno della scuola	Per nulla d'accordo  1  Per nulla d'accordo  i qualità  1  Per nulla d'accordo  la.

### Sezione V - Area dedicata ai Dirigenti presenti nelle scuole Vales a partire dal corrente anno scolastico

27. Ha	letto il Rapporto	o di autovaluta	azione elaborato dal	la scuola per il	Progetto Vales?
				Sì 🗖	No 🗖
28. Sec della sc		orto di autova	lutazione è utile pei	· comprendere	il funzionamento
1	5	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖 Per nulla
29. Ha	letto il Rapporto	o di valutazion	ne redatto dai valuta	ntori esterni?	
	11			Sì 🗖	No 🗖
30. Se s	sì, indichi il suo s	grado di accor	rdo rispetto alle segu	ıenti affermazi	oni relative al
			dalla sua scuola.		
a.	Il Rapporto è atte 5 □	ento al contesto 4	in cui opera la scuol 3	a. 2 <b>□</b>	1 🗖
Pienar	mente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
b.	Il Rapporto rappi	esenta la situaz	zione della scuola.		
	5 <b></b>	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖
Pienar	mente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
c. II R		-	il funzionamento de		4 🗖
	5 🗖	4 🗖	3 <b></b>	2 🗖	1 🔟
Pienar	mente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo
	Il Rapporto indiv		li miglioramento che eguire.	concordano co	n quelli che
	5 <b>□</b>	4 🗖	3 □	2 🗖	1 🗖
Pie	enamente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo

31. Sulla base di quanto da lei rilevato in questo anno scolastico, indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni relative agli esiti della partecipazione della scuola al Progetto Vales.

a.			o sono stati accettati	dal personale de	ella scuola					
Pienamer  b. Gi pa 5 Pienamer  c. Gi S Pienamer  d. Gi Na 5 Pienamer  32. Ulteri  33. Da qu in cor come a. In b. In 34. Che t Indica  b. Regge	5 <b></b>	4 🗖	3 🗖	2 🚨	1 📙					
Pien	amente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo					
Pienar  c. Pienar d.  SEZIC  33. Da in c con a. b.  34. Che Ind	1									
	5 <b>□</b>	4 🗖	3 🗖	2 🗖	1 🗖					
Pien	amente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo					
C	Gli esiti del pero	orso valutativo	o sono divenuti natrir	nonio di conosc	enza dei docenti					
C.	5 $\square$	4 🗆	$3 \square$	2 <b>□</b>	1 <b>□</b>					
Pien	amente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo					
d.					del Sistema					
Pien	amente d'accordo	D'accordo	Né in accordo/né in disaccordo	In disaccordo	Per nulla d'accordo					
SEZI	ONE VI - Pro	filo del Diri	gente Scolastico							
in co a.	corso? (Per favor me un anno interco In tutta la sua ca	re, eviti di usar o) rriera:	e i decimali. Conside _anni.	· •						
34. Cł	b. Gli esiti del percorso valutativo sono stati accolti come un'opportunità di confronto da parte dei docenti.  5									
a. Tit	olare									
b. Re	ggente									
c. Inc	caricato									

Grazie per la collaborazione.

#### Analisi delle scale

#### **D02** Motivazione ad aderire al progetto Vales

Alfa di Cronbach = 0.686

Numero di item: 9

Risultati relativi all'affidabilità dei singoli componenti della scala

	Mea n	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazione elemento- totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	4.59	0.768	33,81	16,365	,032	,717	-2.127	4.626	0.6	71.8
Item b	4.29	0.992	34,11	14,642	,201	,698	-1.375	1.256	1.8	57.1
Item c	4.40	0.758	34,00	13,852	,484	,638	-1.330	1.715	3.7	52.8
Item d	3.91	0.908	34,49	12,684	,564	,614	-0.767	0.0431	1.2	26.4
Item e	3.63	1.232	34,77	12,649	,341	,676	-0.602	-0.519	8.0	30.7
Item f	4.41	0.768	33,99	14,839	,292	,673	-1.603	3.739	1.2	54.0
Item g	4.29	0.784	34,11	13,568	,515	,631	-0.714	-0.513	1.2	47.9
Item h	4.26	0.798	34,14	13,307	,551	,623	-0.867	0.179	3.1	44.8
Item i	4.63	0.599	33,77	14,868	,417	,656	-1.369	0.836	0.0	68.7

Autovalori della matrice completa e ridotta e varianza spiegata delle componenti principali e dei primi tre fattori.

					Caricamenti son	nme dei		
		Autovalori in	iziali	quadrati di estrazione				
Fattore	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa		
1	2,944	32,712	32,712	2,455	27,279	27,279		
2	1,221	13,563	46,275	,743	8,257	35,536		
3	1,104	12,262	58,537	,472	5,247	40,783		
4	,952	10,580	69,117					
5	,930	10,336	79,453					
6	,635	7,056	86,509					
7	,460	5,108	91,617					
8	,444	4,936	96,553					
9	,310	3,447	100,000					

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.

#### Matrice dei fattori

		Fattore	5
	1	2	3
2.a Avviare un percorso di autovalutazione	,029	,147	-,352
2.b Consolidare le pratiche di autovalutazione già esistenti	,069	,353	,738
2.c Acquisire conoscenza sistematica della scuola	,298	,534	-,052
2.d Comprendere i risultati prove Invalsi	,230	,778	,086
2.e Integrare le risorse economiche della scuola con quelle del progetto	,276	,223	,007
2.f Avere un supporto esterno per la pianificazione azioni di miglioramento	,275	,190	-,087
2.g Avere un riconoscimento del livello di qualità della scuola	,764	,169	,054
2.h Migliorare l'immagine della scuola	,787	,240	,037
2.i Arricchire il profilo professionale dei docenti	,330	,401	-,037

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.

Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione Kaiser.

Convergenza per la rotazione eseguita in 5 iterazioni.

#### D06 Utilità degli strumenti e del percorso e compatibilità degli impegni e risorse

Alfa di Cronbach = 0.728

Numero di item: 6

	Mean	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazio ne elemento -totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	4,31	,594	20,79	6,506	,564	,670	-0.531	1.098	1.1	36.8
Item b	4,32	,613	20,78	6,339	,600	,659	-0.587	0.876	1.1	38.4
Item c	4,22	,728	20,88	6,442	,432	,698	-1.438	4.696	1.6	34.2
Item d	3,51	1,043	21,59	5,364	,438	,718	-0.396	-0.495	3.2	16.8
Item e	4,19	,858	20,91	6,145	,396	,714	-1.137	1.198	0.5	40.5
Item f	4,56	,538	20,54	6,843	,509	,687	-0.666	-0.739	0	58.4

#### D12 Comunicazione dei dettagli organizzativi da parte dei valutatori

Alfa di Cronbach = 0.904

Numero di item: 3

Risultati relativi all'affidabilità dei singoli componenti della scala

	Mean	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazione elemento- totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	4,78	,604	9,32	1,665	,833	,850	-3,616	15,869	0.9	84.2
Item b	4,70	,649	9,40	1,560	,830	,846	-2,525	7,313	0.5	77.8
Item c	4,62	,732	9,48	1,423	,783	,896	-2,300	5,974	0.9	73.8

#### D13 Difficoltà organizzative e di coinvolgimento del personale docente e dei genitori

Alfa di Cronbach =0.761

Numero di item: 5

	Mean	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazio ne elemento -totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	1,27	,672	6,14	6,245	,601	,702	2,896	8,782	82.8	0.5
Item b	1,98	1,072	5,43	4,836	,579	,710	1,006	,355	42.1	3.2
Item c	1,29	,785	6,11	6,101	,515	,723	3,199	10,633	84.2	2.3
Item d	1,45	,777	5,95	5,938	,574	,703	2,068	4,748	67.4	0.9
Item e	1,42	,768	5,99	6,432	,435	,749	2,230	5,453	70.6	0.9

#### D14 Atteggiamento del personale scolastico

Alfa di Cronbach = 0.458

Numero di item: 3

Risultati relativi all'affidabilità dei singoli componenti della scala

	Mean	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazione elemento- totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	4.56	.662	8.27	2.269	.443	.188	-1.961	6.299	0.9	62.4
Item b	4.05	1.224	8.77	1.551	.178	.713	-1.186	0.250	5.4	50.2
Item c	4.21	.748	8.61	2.266	.340	.291	-0.830	1.015	0.5	38.0

#### D16 Opinione sul valutatore del profilo A

Alfa di Cronbach = 0.943

Numero di item: 4

Risultati relativi all'affidabilità dei singoli componenti della scala

	Mean	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazione elemento- totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	4,60	,760	13,60	5,950	,785	,949	-2,452	7,034	1,4	71,5
Item b	4,45	,916	13,75	4,942	,897	,916	-1,736	2,476	1,4	67,0
Item c	4,57	,815	13,63	5,362	,904	,913	-2,279	5,433	1,4	71,9
Item d	4,57	,826	13,63	5,380	,881	,920	-2,343	5,866	1,8	72,4

#### D17 Opinione sul valutatore del profilo B

Alfa di Cronbach = 0.94

Numero di item: 4

	Mean	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazione elemento- totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	3,91	1,131	12,80	8,136	,813	,938	-0.819	-0.192	3.6	39.8
Item b	4,07	1,105	12,64	7,941	,882	,913	-1.143	0.521	3.6	46.2
Item c	4,38	,939	12,33	8,878	,876	,918	-1.548	1.844	1.4	61.1
ltem d		,973	12,36	8,696	,875	,917	-1.614	2.173	2.3	59.7

#### D19 Rapporto di valutazione

Alfa di Cronbach =0.893

Numero di item: 9

Risultati relativi all'affidabilità dei singoli componenti della scala

	Mean	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazione elemento- totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	4,24	,797	32,15	31,540	,735	,876	-1,047	1,237	0.5	41.6
Item b	4,18	,849	32,21	30,838	,763	,873	-1,164	1,544	0.9	39.4
Item c	4,25	,847	32,14	30,963	,751	,874	-1,461	2,900	1.8	43.9
Item d	4,07	,988	32,32	29,636	,757	,872	-1,144	1,088	2.7	39.4
Item e	3,97	1,004	32,42	29,108	,797	,868	-1,141	1,046	3.2	32.1
Item f	3,34	1,179	33,05	30,816	,500	,898	-,259	-,723	7.7	19.5
Item g	3,35	1,148	33,04	31,057	,498	,897	-,314	-,703	6.8	16.7
Item h	4,58	,731	31,81	32,948	,628	,884	-2,404	7,493	1.4	67.9
Item i	4,40	,834	31,99	32,391	,597	,885	-1,714	3,665	1.8	56.1

#### Varianza totale spiegata

		Autovalori inizi	ali	Caricamenti somme dei quadrati di estrazione				
Fattore	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa		
1	5,164	57,375	57,375	4,806	53,397	53,397		
2	1,138	12,648	70,023	,732	8,130	61,527		
3	,680	7,556	77,579					
4	,527	5,852	83,431					
5	,418	4,645	88,076					
6	,380	4,222	92,298					
7	,285	3,164	95,461					
8	,220	2,443	97,904					
9	,189	2,096	100,000					

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale

#### Matrice dei fattori ruotati

	Fatto	ore
	1	2
a. Il Rapporto è basato sui dati	,761	,255
b. La motivazione del giudizio assegnato per ciascuna area è argomentata	,855	,185
c. Il Rapporto integra i risultati dell'autovalutazione	,779	,259
d. Il Rapporto è attento al contesto in cui opera la scuola	,805	,233
e. Il Rapporto rappresenta la situazione della scuola	,814	,294
f. Il Rapporto identifica alcuni punti di forza di cui la scuola non aveva consapevolezza	,229	,698
g. Il Rapporto identifica alcuni punti di debolezza di cui la scuola non aveva consapevolezza	,209	,754
h. Il Rapporto costituisce uno stimolo per riflettere sul funzionamento della scuola	,544	,365
i. Il Rapporto individua obiettivi di miglioramento che concordano con quelli individuati dalla scuola	,617	,205

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.

Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione Kaiser.

Convergenza per la rotazione eseguita in 3 iterazioni.

## D24 Accettazione da parte della scuola e utilità degli esiti del percorso valutativo rispetto alle attività del Snv

Alfa di Cronbach = 0.783

Numero di item: 4

	Mean	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazione elemento- totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	4,25	,698	13,02	2,548	,602	,724	-,702	,505	1.8	37.7
Item b	4,31	,674	12,95	2,386	,739	,650	-,743	,562	1.4	41.8
Item c	4,11	,741	13,15	2,466	,586	,735	-,457	-,236	1.8	31.8
Item d	4,59	,562	12,67	3,162	,450	,793	-1,143	1,206	0.5	62.3

#### 25. Effetti della partecipazione al progetto sul dirigente scolastico

Alfa di Cronbach = 0.844

Numero di item: 4

Risultati relativi all'affidabilità dei singoli componenti della scala

	Mean	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazione elemento- totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	4,80	,447	14,26	1,492	,693	,798	-2.074	3.612	0	81.4
Item b	4,88	,324	14,18	1,754	,688	,822	-2.382	3.706	0	88.2
Item c	4,68	,532	14,38	1,306	,706	,794	-1.572	2.642	0	70.5
Item d	4,70	,556	14,35	1,244	,722	,791	-2.066	4.918	0	74.5

#### 30. Rapporto di valutazione – neodirigenti

Alfa di Cronbach = 0.789

Numero di item: 4

	Mean	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazione elemento- totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	4,14	,639	12,28	2,587	,749	,664	-,698	2,046	0	25.6
Item b	4,02	,707	12,40	2,578	,642	,714	-,882	1,849	0	20.9
Item c	4,12	,697	12,30	2,740	,567	,753	-1,045	2,577	0	25.6
Item d	4,14	,675	12,28	3,016	,453	,806	-,659	1,297	0	27.9

# 31. Accettazione degli esiti del percorso valutativo da parte della scuola e la loro utilità nell'implementazione delle attività del Snv – neodirigenti

Alfa di Cronbach = 0.815

Numero di item: 4

	Mea n	DS	Media scala se eliminato	Varianza scala se eliminato	Correlazione elemento- totale corretta	Alfa di Cronbach se eliminato	Asim	Curtosi	% Floor	% Ceiling
Item a	3,91	,596	11,96	3,543	,604	,785	-,650	1,976	0	11.1
Item b	3,96	,767	11,91	2,901	,675	,747	-,871	1,197	0	20.0
Item c	3,80	,757	12,07	2,836	,724	,722	,026	-,574	0	17.8
Item d	4,20	,726	11,67	3,273	,554	,805	-,701	,568	0	35.6

### Tabelle di contingenza e confronto delle medie

Tavola di contingenza: supporto esterno all'autovalutazione - fattori motivazionali

			D02 fa	ttori motiva	zionali	Totale
			basso	medio	alto	
	Conteggio		18	48	28	94
si D05 (b, c, d, g) supporto esterno	% entro motivazionali	fattori	41.9%	55.8%	82.4%	57.7%
all'autovalutazione	Conteggio	25	38	6	69	
no	% entro motivazionali	fattori	58.1%	44.2%	17.6%	42.3%
	Conteggio		43	86	34	163
Totale	% entro motivazionali	fattori	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tavola di contingenza: condivisione esterna RA - azioni di sostegno all'autovalutazione

			D05 azioni all'autovalutazi	di sostegno one	Totale
			una o nessuna azione di sostegno	più di un'azione di sostegno	
	nessuna	Conteggio	15	17	32
D07 (d, e, f, h)	condivisione esterna RA	% entro azioni di sostegno all'autovalutazione	38.5%	11.3%	16.9%
esterna RA		Conteggio	24	133	157
	condivisione esterna RA	% entro azioni di sostegno all'autovalutazione	61.5%	88.7%	83.1%
		Conteggio	39	150	189
Totale		% entro più di un'azione di sostegno all'autovalutazione	100.0%	100.0%	100.0%

Tavola di contingenza: condivisione esterna RA - supporto esterno all'autovalutazione

			*	g) supporto tovalutazione	Totale
			Si	no	
	nessuna	Conteggio	9	23	32
D07 (d, e, f, h) condivisione	condivisione esterna RA	% entro supporto esterno all'autovalutazione	8.3%	28.4%	16.9%
esterna RA	condivisione esterna RA	Conteggio	99	58	157
		% entro supporto esterno all'autovalutazione	91.7%	71.6%	83.1%
		Conteggio	108	81	189
Totale		% entro supporto esterno all'autovalutazione	100.0%	100.0%	100.0%

#### Tavola di contingenza: azioni di sviluppo avviate - difficoltà adesione docenti

			D03 diff	ficoltà adesio	ne docenti	Totale
			nessuna	poche	medio/molte	
		Conteggio	89	23	14	126
D08 azioni di sviluppo	Si	% entro difficoltà adesione docenti	84.0%	62.2%	70.0%	77.3%
avviate		Conteggio	17	14	6	37
	no	% entro difficoltà adesione docenti	16.0%	37.8%	30.0%	22.7%
		Conteggio	106	37	20	163
Totale		% entro difficoltà adesione docenti	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tavola di contingenza: azioni di sviluppo avviate - più di un'azione di sostegno all'autovalutazione

-				di sostegno alutazione	Totale
			una o nessuna azione di sostegno	più di un'azione di sostegno	
		Conteggio	25	121	146
	si	% entro più di un'azione di	64.1%	80.7%	77.2%
D08 azioni di sviluppo		sostegno all'autovalutazione			
avviate		Conteggio	14	29	43
	no	% entro più di un'azione di	35.9%	19.3%	22.8%
		sostegno all'autovalutazione			
		Conteggio	39	150	189
Totale		% entro più di un'azione di	100.0%	100.0%	100.0%
		sostegno all'autovalutazione			

Tavola di contingenza: azioni di sviluppo avviate - supporto esterno all'autovalutazione

				upporto esterno alutazione	Totale
			si	no	
		Conteggio	90	56	146
	si	% entro supporto esterno	83.3%	69.1%	77.2%
D08 azioni di sviluppo		all'autovalutazione	ı		
avviate		Conteggio	18	25	43
	no	% entro supporto esterno	16.7%	30.9%	22.8%
		all'autovalutazione			
		Conteggio	108	81	189
Totale		% entro supporto esterno	100.0%	100.0%	100.0%
		all'autovalutazione			

Tavola di contingenza: azioni di sviluppo avviate - condivisione esterna RA

							D07 (d, e, f, h) condivisione esterna RA		
						nessuna condivisione esterna RA	condivisione esterna RA		
			Con	teggio		16	130	146	
		si	%	entro	condivisione	50.0%	82.8%	77.2%	
D08 azioni	di		este	rna RA					
sviluppo avviate			Con	teggio		16	27	43	
		no	%	entro	condivisione	50.0%	17.2%	22.8%	
			este	rna RA					
			Con	teggio		32	157	189	
Totale			%	entro	condivisione	100.0%	100.0%	100.0%	
			este	rna RA					

Tabella 8.10 Tavola di contingenza: azioni di sviluppo avviate - disponibilità risorse professionali per condurre l'autovalutazione

			6.e disponil	bilità risorse p	rofessionali	Totale
			in disaccordo/ indifferente	in accordo	pienamente d'accordo	
		Conteggio	20	59	67	146
D08 azioni di sviluppo	si di	% entro disponibilità risorse professionali	71.4%	69.4%	88.2%	77.2%
avviate		Conteggio	8	26	9	43
	no	% entro disponibilità risorse professionali	28.6%	30.6%	11.8%	22.8%
		Conteggio	28	85	76	189
Totale		% entro disponibilità risorse professionali	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tavola di contingenza: difficoltà di coinvolgimento dei genitori degli studenti disabili - presentazione del RA ai genitori

			7.d prese RA: riunio geni	oni con i	Totale
			si	no	
		Conteggio	78	55	133
	nessuna	% entro presentazione RA: riunioni con i genitori	80.4%	61.8%	71.5%
13.e difficoltà		Conteggio	13	25	38
coinvolgimento genitori degli studenti disabili	poche	% entro presentazione RA: riunioni con i genitori	13.4%	28.1%	20.4%
		Conteggio	6	9	15
	medio/molte	% entro presentazione RA: riunioni con i genitori	6.2%	10.1%	8.1%
		Conteggio	97	89	186
Totale		% entro presentazione RA: riunioni con i genitori	100.0%	100.0%	100.0%

Confronto dei punteggi medi: difficoltà organizzative con i valutatori esterni - opinioni sui valutatori esterni

13.a,b,c difficoltà organizzative con i valutatori esterni		D16 valutatore A	D17 valutatore B
	Media	19.14	17.87
assenza difficoltà	N	90	90
	Deviazione std.	1.923	2.950
	Media	17.56	15.92
presenza difficoltà	N	131	131
	Deviazione std.	3.522	4.158
	Media	18.20	16.71
Totale	N	221	221
	Deviazione std.	3.072	3.829

Tavola di contingenza: giudizio rispetto al valutatore A - completezza delle informazioni raccolte

			D15 compl	etezza informazio	ni raccolte	Totale
			limitatamente/p	abbastanza	in modo	
			er nulla		completo	
		Conteggio	14	1	1	16
	basso	% entro	25.5%	1.6%	1.0%	7.2%
	58330	completezza				
		info raccolte				
		Conteggio	12	4	0	16
D16	medio	% entro	21.8%	6.3%	0.0%	7.2%
valutatore A	medio	completezza				
		info raccolte				
		Conteggio	29	58	102	189
	alto	% entro	52.7%	92.1%	99.0%	85.5%
	aito	completezza				
		info raccolte				
		Conteggio	55	63	103	221
Totale		% entro	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
· otale		completezza				
		info raccolte				

Chi-quadrato D16 - D15

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	66.677	4	.000
Rapporto di verosimiglianza	63.997	4	.000
Associazione lineare-lineare	50.246	1	.000
N. di casi validi	221		

Tavola di contingenza: giudizio rispetto al valutatore B - completezza delle informazioni raccolte

			D15 co	D15 completezza info raccolte		
			limitatamente/ per nulla	abbastanza	in modo completo	
		Conteggio	24	9	4	37
	basso	% entro completezza info raccolte	43.6%	14.3%	3.9%	16.7%
		Conteggio	10	8	6	24
D17 valutatore B	medio	% entro completezza info raccolte	18.2%	12.7%	5.8%	10.9%
		Conteggio	21	46	93	160
	alto	% entro completezza info raccolte	38.2%	73.0%	90.3%	72.4%
		Conteggio	55	63	103	221
Totale		% entro completezza info raccolte	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-quadrato D17 - D15

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	52.928	4	.000
Rapporto di verosimiglianza	51.761	4	.000
Associazione lineare-lineare	49.430	1	.000
N. di casi validi	221		

Confronto dei punteggi medi: completezza delle informazioni raccolte - opinioni sui valutatori esterni

D15 completezza informazioni raccolte		D16 valutatore A	D17 valutatore B
	Media	15.22	13.45
limitatamente/per nulla	N	55	55
	Deviazione std.	4.008	4.764
	Media	18.68	16.65
abbastanza	N	63	63
	Deviazione std.	2.435	2.979
	Media	19.50	18.49
in modo completo	N	103	103
	Deviazione std.	1.259	2.305
	Media	18.20	16.71
Totale	N	221	221
	Deviazione std.	3.072	3.829

Tavola di contingenza: adeguatezza scelta coppia valutatori - giudizio rispetto al valutatore A

			D16 Valutatore A			Totale	
				basso	medio	alto	
		limitatamente	Conteggio	14	8	29	51
D18		/per nulla	% entro D16 Valutatore A	87.5%	50.0%	15.3%	23.1%
adeguatezza	а	-1-1	Conteggio	1	6	56	63
scelta co <sub>l</sub>	ppia	abbastanza	% entro D16 Valutatore A	6.3%	37.5%	29.6%	28.5%
valutatori			Conteggio	1	2	104	107
		pienamente	% entro D16 Valutatore A	6.3%	12.5%	55.0%	48.4%
Totale			Conteggio	16	16	189	221
Totale			% entro D16 Valutatore A	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tavola di contingenza: adeguatezza scelta coppia valutatori - giudizio rispetto al valutatore B

					D17 Valu	tatore B		Totale
					basso	medio	alto	
D40	limitatamente/ per nulla	% Valu	eggio entro tatore B	D17	29 78.4% 5	9 37.5% 7	13 8.1%	51 23.1%
D18 adeguatezza scelta coppia valutatori	abbastanza	% Valu	eggio entro tatore B eggio	D17		29.2%	51 31.9% 96	63 28.5% 107
	pienamente	% Valu	entro tatore B eggio	D17	8.1% 37	33.3% 24	60.0%	48.4% 221
Totale		% Valu	entro tatore B	D17	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Confronto dei punteggi medi: giudizio sul valutatore A - adeguatezza per il contesto scolastico della scelta di affidare la valutazione a una coppia di esperti con profili professionali diversi

annual of the tale and topped an opposition promotion and annual						
D16 giudizio sul valutatore A	Media	N	Deviazione std.			
basso	2.56	16	1.094			
medio	3.50	16	.894			
alto	4.34	189	.888			
Totale	4.15	221	1.027			

Confronto dei punteggi medi: giudizio sul valutatore B - adeguatezza per il contesto scolastico della scelta di affidare la valutazione a una coppia di esperti con profili professionali diversi

D17 giudizio sul valutatore B	Media	N	Deviazione std.
basso	2.95	37	.970
medio	3.75	24	1.225
alto	4.49	160	.744
Totale	4.15	221	1.027

Tavola di contingenza: giudizio RV - difficoltà organizzative con i valutatori esterni durante le visite

			13.a difficoltà organ i valutatori	Totale	
			assenza difficoltà	presenza difficoltà	
		Conteggio	16	48	64
	basso	% entro difficoltà organizzative con i valutatori esterni	17.8%	36.6%	29.0%
		Conteggio	50	66	116
D19 giudizio RV	medio	% entro difficoltà organizzative con i valutatori esterni	55.6%	50.4%	52.5%
		Conteggio	24	17	41
ā	alto	% entro difficoltà organizzative con i valutatori esterni	26.7%	13.0%	18.6%
		Conteggio	90	131	221
Totale		% entro difficoltà organizzative con i valutatori esterni	100.0%	100.0%	100.0%

Confronto dei punteggi medi: difficoltà organizzative con i valutatori esterni durante le visite - giudizio RV

13.a,b,c difficoltà organizzative con i valutatori esterni	Media	N	Deviazione std.
assenza difficoltà	38.23	90	4.908
presenza difficoltà	35.12	131	6.717
Totale	36.39	221	6.226

Tavola di contingenza: giudizio RV - giudizio valutatore A

			D16 g	iudizio valuta	tore A	Totale
			basso	medio	alto	
		Conteggio	16	11	37	64
	basso	% entro D16 giudizio valutatore A	100.0%	68.8%	19.6%	29.0%
		Conteggio	0	5	111	116
D19 giudizio RV	medio	% entro D16 giudizio valutatore A	0.0%	31.3%	58.7%	52.5%
		Conteggio	0	0	41	41
	alto	% entro D16 giudizio valutatore A	0.0%	0.0%	21.7%	18.6%
		Conteggio	16	16	189	221
Totale		% entro D16 giudizio valutatore A	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

## Chi-quadrato D19 - D16

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	60.494a	4	.000
Rapporto di verosimiglianza	62.286	4	.000
Associazione lineare- lineare	44.511	1	.000
N. di casi validi	221		

Tavola di contingenza: giudizio RV - giudizio valutatore B

			D17 giudizio valutatore B			Totale
			basso	medio	alto	
		Conteggio	29	9	26	64
	basso	% entro D17 giudizio valutatore B	78.4%	37.5%	16.3%	29.0%
		Conteggio	8	11	97	116
D19 giudizio RV	medio	% entro D17 giudizio valutatore B	21.6%	45.8%	60.6%	52.5%
		Conteggio	0	4	37	41
alto	alto	% entro D17 giudizio valutatore B	0.0%	16.7%	23.1%	18.6%
		Conteggio	37	24	160	221
Totale		% entro D17 giudizio valutatore B	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

## Chi-quadrato D19 - D17

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	58.383a	4	.000
Rapporto di verosimiglianza	58.586	4	.000
Associazione lineare-lineare	46.503	1	.000
N. di casi validi	221		

## Confronto dei punteggi medi: giudizio valutatore A - giudizio RV

D16 giudizio valutatore A	Media	N	Deviazione std.
basso	24.06	16	6.298
medio	30.50	16	6.186
alto	37.93	189	4.568
Totale	36.39	221	6.226

Confronto dei punteggi medi: giudizio valutatore B - giudizio RV

D17 giudizio valutatore B	Media	N	Deviazione std.
basso	28.19	37	6.810
medio	36.21	24	5.167
alto	38.31	160	4.460
Totale	36.39	221	6.226

Tavola di contingenza: percezione Rapporto di valutazione esterna - utilità della restituzione del Rapporto di valutazione esterna in presenza

					D22 utilità re	stituzione RV i	n presenza	Totale
					in disaccordo/ indifferente	in accordo	pienamente d'accordo	
		Conte	ggio		16	17	5	38
	basso	% restitu	entro Izione in pr	utilità resenza	59.3%	37.8%	7.9%	28.1%
D19		Conte	ggio		8	21	43	72
percezione Rapporto di valutazione	medio	% restitu	entro izione in pr	utilità resenza	29.6%	46.7%	68.3%	53.3%
		Conte	ggio		3	7	15	25
	alto	% restitu	entro Izione in pr	utilità resenza	11.1%	15.6%	23.8%	18.5%
		Conte	ggio		27	45	63	135
Totale		% restitu	entro izione in pr	utilità resenza	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Confronto dei punteggi medi: percezione Rapporto di valutazione esterna - utilità della restituzione del Rapporto di valutazione esterna in presenza

D22 utilità restituzione RV in presenza	Media	N	Deviazione std.
Per nulla	22.33	6	9.913
2	28.00	4	6.733
3	35.00	17	7.289
4	35.91	45	5.547
Pienamente	39.21	63	3.738
Totale	36.50	135	6.525

Chi-quadrato D19 - D22

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	27.725	4	.000
Rapporto di verosimiglianza	29.401	4	.000
Associazione lineare-lineare	18.907	1	.000
N. di casi validi	135		

Tavola di contingenza D24 - D02

		D02			Totale	
			basso	medio	alto	
		Conteggio	24	31	7	62
	basso	% entro D02	55.8%	37.3%	20.6%	38.8%
	Conteggio	14	35	17	66	
D24	medio	% entro D02	32.6%	42.2%	50.0%	41.3%
alto	Conteggio	5	17	10	32	
	% entro D02	11.6%	20.5%	29.4%	20.0%	
Takala		Conteggio	43	83	34	160
Totale		% entro D02	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-quadrato D24 - D02

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	10.625	4	.031
Rapporto di verosimiglianza	10.935	4	.027
Associazione lineare-lineare	9.704	1	.002
N. di casi validi	160		

Confronto dei punteggi medi D24 - D02

D02	Media	N	Deviazione std.
basso	16.51	43	1.993
medio	17.48	83	1.928
alto	18.21	34	1.591
Totale	17.38	160	1.961

Tavola di contingenza: D24 Accettazione esiti del percorso valutativo – D03 Difficoltà adesione docenti

Tavola di contingenza. D2+7/coctazione esta dei percorso variatativo						
			Diffic	oltà adesion	e docenti	Totale
			nessuna	poche	medio/molte	
		Conteggio	33	20	9	62
	basso	% entro D03	31.7%	55.6%	45.0%	38.8%
	1.	Conteggio	44	14	8	66
D24	medio	% entro D03	42.3%	38.9%	40.0%	41.3%
alto	1.	Conteggio	27	2	3	32
	aito	% entro D03	26.0%	5.6%	15.0%	20.0%
Tatala		Conteggio	104	36	20	160
Totale		% entro D03	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

## Chi-quadrato D24 - D03

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	10.086	4	.039
Rapporto di verosimiglianza	11.235	4	.024
Associazione lineare-lineare	5.586	1	.018
N. di casi validi	160		

Confronto dei punteggi medi D24 - D03

Difficoltà adesione docenti	Media	N	Deviazione std.
nessuna	1.94	104	.761
poche	1.50	36	.609
medio/molte	1.70	20	.733
Totale	1.81	160	.746

Tavola di contingenza: D24 - supporto esterno all'autovalutazione (5.b,c,d,g)

			supporto esterno all'autovalutazione		Totale
			si	no	
		Conteggio	33	43	76
	basso	% entro supporto esterno all'autovalutazione	31.1%	54.4%	41.1%
		Conteggio	49	23	72
D24	medio	% entro supporto esterno all'autovalutazione	46.2%	29.1%	38.9%
		Conteggio	24	13	37
	alto	% entro supporto esterno all'autovalutazione	22.6%	16.5%	20.0%
		Conteggio	106	79	185
Totale		% entro supporto esterno all'autovalutazione	100.0%	100.0%	100.0%

Tavola di contingenza D24 - Soddisfazione del percorso di autovalutazione (D06)

			D06		Totale	
			basso	medio	alto	
D24	h	Conteggio	34	36	6	76
	basso	% entro D06	61.8%	42.4%	13.3%	41.1%
	medio	Conteggio	18	32	22	72
		% entro D06	32.7%	37.6%	48.9%	38.9%
	alto	Conteggio	3	17	17	37
		% entro D06	5.5%	20.0%	37.8%	20.0%
Totale		Conteggio	55	85	45	185
Totale		% entro D06	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-quadrato D24 - D06

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	28.880	4	.000
Rapporto di verosimiglianza	31.979	4	.000
Associazione lineare-lineare	28.098	1	.000
N. di casi validi	185		

Confronto dei punteggi medi D24 - D06

D06 somma categorizzato quartili	Media	N	Deviazione std.
basso	1.44	55	.601
medio	1.78	85	.762
alto	2.24	45	.679
Totale	1.79	185	.755

Tavola di contingenza D24 – D19

	_		D19			Totale
			basso	medio	alto	
	h	Conteggio	40	41	8	89
basso	basso	% entro D19	62.5%	35.7%	19.5%	40.5%
D24 medio alto	di -	Conteggio	18	48	20	86
	medio	% entro D19	28.1%	41.7%	48.8%	39.1%
	-14	Conteggio	6	26	13	45
	aito	% entro D19	9.4%	22.6%	31.7%	20.5%
Tatala		Conteggio	64	115	41	220
Totale		% entro D19	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-quadrato D24 – D19

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	22.589	4	.000
Rapporto di verosimiglianza	23.310	4	.000
Associazione lineare-lineare	20.176	1	.000
N. di casi validi	220		

Confronto dei punteggi medi D24 – D19

D19	Media	N	Deviazione std.
basso	1.47	64	.666
medio	1.87	115	.755
alto	2.12	41	.714
Totale	1.80	220	.756

Confronto dei punteggi medi 24.a - D16 e 24.b - D19

D16		Accettazione esiti	Accoglienza esiti come
			opportunità confronto
	Media	1.88	1.88
basso	N	16	16
	Deviazione std.	.806	.719
	Media	2.00	2.25
medio	N	16	16
	Deviazione std.	.730	.683
	Media	2.32	2.37
alto	N	188	188
	Deviazione std.	.616	.612
	Media	2.26	2.33
Totale	N	220	220
	Deviazione std.	.651	.635

Confronto dei punteggi medi 24.a - D17; 24.b - D17 e 24.d - D17

D17		Accettazione esiti	Accoglienza esiti come opportunità confronto	Utilità rispetto al Snv
	Media	1.92	2.03	2.38
basso	N	37	37	37
	Deviazione std.	.722	.726	.681
	Media	2.17	2.38	2.63
medio	N	24	24	24
	Deviazione std.	.702	.647	.495
	Media	2.36	2.39	2.64
alto	N	159	159	159
	Deviazione std.	.598	.594	.507
	Media	2.26	2.33	2.60
Totale	N	220	220	220
	Deviazione std.	.651	.635	.545

Tavola di contingenza 24.a – D22

				restituzione	in presenza	Totale
			in	in accordo	pienamente	
			disaccordo/		d'accordo	
			indifferente			
		Conteggio	10	4	3	17
	in disaccordo/	% entro utilità	37.0%	8.9%	4.8%	12.6%
	indifferente	restituzione in				
		presenza				
24.a		Conteggio	7	25	30	62
accettazione	in accordo	% entro utilità	25.9%	55.6%	47.6%	45.9%
esiti	III accordo	restituzione in				
CSICI		presenza				
		Conteggio	10	16	30	56
	pienamente	% entro utilità	37.0%	35.6%	47.6%	41.5%
	d'accordo	restituzione in				
		presenza				
		Conteggio	27	45	63	135
Totale		% entro utilità	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Totale		restituzione in				
		presenza				

Chi-quadrato 24.a – D22

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	20.751	4	.000
Rapporto di verosimiglianza	17.720	4	.001
Associazione lineare-lineare	7.440	1	.006
N. di casi validi	135		

Tavola di contingenza 24.c – D22

					D22 utilità	restituzione	in presenza	Totale
					in	in accordo	pienamente	
					disaccordo/		d'accordo	
					indifferente			
	in disaccordo	Conte	eggio		8	6	6	20
	/indifferente	%	entro	utilità	29.6%	13.3%	9.5%	14.8%
	/indinerence	restit	uzione in ¡	oresenza				
24.c		Conte	eggio		15	26	28	69
Conoscenza	in accordo	%	entro	utilità	55.6%	57.8%	44.4%	51.1%
esiti		restit	uzione in ¡	oresenza				
	nionamento	Conte	eggio		4	13	29	46
	pienamente d'accordo	%	entro	utilità	14.8%	28.9%	46.0%	34.1%
	u accordo	restit	uzione in ¡	oresenza				
		Conte	eggio		27	45	63	135
Totale		%	entro	utilità	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		restit	uzione in <sub>l</sub>	oresenza				

Chi-quadrato 24.c – D22

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	12.239	4	.016
Rapporto di verosimiglianza	12.065	4	.017
Associazione lineare-lineare	11.003	1	.001
N. di casi validi	135		

Confronto dei punteggi medi D22 – 24.a, 24.c, 24.d

utilità restituzione in presenza		Accettazione esiti	Conoscenza esiti	Utilità rispetto al Snv
	Media	2.00	1.85	2.59
in disaccordo/indifferente	N	27	27	27
	Deviazione std.	.877	.662	.636
	Media	2.27	2.16	2.49
in accordo	N	45	45	45
	Deviazione std.	.618	.638	.506
	Media	2.43	2.37	2.71
pienamente d'accordo	N	63	63	63
	Deviazione std.	.588	.655	.455
	Media	2.29	2.19	2.61
Totale	N	135	135	135
	Deviazione std.	.679	.675	.518

Confronto dei punteggi medi D06 – D25, 25.a, 25.b, 25.c, 25.d

D06 Sc	oddisfazione del	D25	25.a	25.b	25.c criteri	25.d esiti
percorso	o di		motivazione	motivazione DS	Vales DS	valutazione DS
autovalu	utazione		DS	miglioramento	governo scuola	governo scuola
			valutazione			
	Media	2.91	2.60	2.73	2.36	2.45
bassa	N	55	55	55	55	55
	Deviazione std.	.290	.564	.449	.589	.662
	Media	2.98	2.82	2.92	2.73	2.76
media	N	85	85	85	85	85
	Deviazione std.	.152	.413	.277	.473	.454
	Media	3.00	2.96	3.00	2.96	2.93
alta	N	45	45	45	45	45
	Deviazione std.	.000	.298	.000	.208	.252
	Media	2.96	2.79	2.88	2.68	2.71
Totale	N	185	185	185	185	185
	Deviazione std.	.191	.459	.325	.514	.520

Confronto dei punteggi medi D16 – D25, 25.a

D16 giudizio v	alutatore A	D25	25.a motivazione DS valutazione
	Media	2.81	2.50
basso	N	16	16
	Deviazione std.	.403	.816
	Media	3.00	2.88
medio	N	16	16
	Deviazione std.	.000	.342
	Media	2.98	2.81
alto	N	188	188
	Deviazione std.	.145	.404
	Media	2.97	2.80
Totale	N	220	220
	Deviazione std.	.176	.447

Confronto dei punteggi medi D17 – D25, 25.c

D17 giudizio valut	atore B	D25	25.c criteri Vales
			DS governo
			scuola
	Media	2.89	2.51
basso	N	37	37
	Deviazione std.	.315	.651
	Media	3.00	2.58
medio	N	24	24
	Deviazione std.	.000	.584
	Media	2.98	2.74
alto	N	159	159
	Deviazione std.	.136	.456
	Media	2.97	2.68
Totale	N	220	220
	Deviazione std.	.176	.513

Confronto dei punteggi medi D19 – D25

D19 opinione RV	Media	N	Deviazione std.
bassa	2.91	64	.294
media	2.99	115	.093
alta	3.00	41	.000
Totale	2.97	220	.176

Confronto dei punteggi medi D22 - 25.c criteri Vales DS governo scuola

D22 utilità restituzione in	Media	N	Deviazione std.
presenza			
in disaccordo/indifferente	2.63	27	.565
in accordo	2.60	45	.580
pienamente d'accordo	2.84	63	.368
Totale	2.72	135	.499

Confronto dei punteggi medi D24 – 25.a

D24	Media	N	Deviazione std.
basso	2.92	89	.271
medio	3.00	86	.000
alto	3.00	45	.000
Totale	2.97	220	.176

Confronto dei punteggi medi 24.a – 25.a

24.a accettazione esiti	Media	N	Deviazione std.
in disaccordo/indifferente	2.80	25	.408
in accordo	2.98	112	.133
pienamente d'accordo	3.00	83	.000
Totale	2.97	220	.176