



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



# STUDI E DOCUMENTI

Giugno 2017  
n.17

---

## Spunti introduttivi per navigare nella valutazione delle scuole

---

di

**Stefano Versari**

Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico  
Regionale per l'Emilia-Romagna  
[stefano.versari@istruzione.it](mailto:stefano.versari@istruzione.it)

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

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

Innanzitutto si confrontano metodi ed esiti di due distinte ma complementari metodologie di ricerca: quella di approfondimento specialistico

dei contributi del Politecnico di Milano e dell'Università di Bologna, da una parte, e quella orientata alla ricerca-azione con il coinvolgimento dei soggetti implicati, realizzata dall'Università di Bologna e dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, dall'altra parte.

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

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

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

### L'autovalutazione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In media, la sezione relativa agli *Esiti* registra punteggi inferiori rispetto alla sezione relativa ai *Processi*: sembra quasi che le scuole tendano a 'promuoversi' nei propri processi didattici ed organizzativi, pur assegnandosi valutazioni più

critiche proprio nell'area *Risultati*, come se ci fosse un 'prodotto di apprendimento' inferiore alle attese pur in presenza di processi didattici ed organizzativi complessivamente positivi.

Un dato che emerge è che chi non è 'dentro' a questi processi, chi non si coinvolge in prima persona, non ne coglie tutte le implicazioni strategiche. Rispetto ai docenti che si sono applicati in prima persona, ad esempio come membri del Nucleo di Valutazione della propria scuola, gli insegnanti meno coinvolti faticano a leggere sia il processo auto-valutativo, che le sue ricadute.

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Dall'auto-valutazione al miglioramento**

Alcuni contributi qui presentati spostano il *focus* sui Piani di Miglioramento e sulla sezione V del RAV. Viene narrata la ricerca-azione, sostenuta dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, inerente l'analisi quali-quantitativa dei PdM adottati dalle scuole della regione, coinvolgendo in tale attività direttamente 66 docenti in servizio (3 per ciascuno dei 22 ambiti sub-provinciali in cui sono suddivise le scuole dell'Emilia-Romagna). L'azione ha avuto il duplice scopo, da un lato, di

approfondire i processi di pianificazione del miglioramento messi in atto dalle scuole e, dall'altro, di creare un *core group* di docenti esperti nell'analisi dei documenti prodotti, per poi avviare processi di disseminazione e formazione 'a cascata' sul territorio regionale, anche valorizzando le reti e i predetti 22 ambiti. L'azione formativa è stata svolta nella primavera del 2017, anche servendosi dei risultati di questa ricerca-azione, coinvolgendo 2 docenti per ciascun Nucleo interno di valutazione di ciascuna scuola, per un totale di oltre 1.000 docenti.

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

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

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

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

Viceversa, le scuole emiliano-romagnole si percepiscono più 'forti' nell'area dell'integrazione con il territorio, individuata come *priorità ancora da perseguire* solo dal 37% delle scuole del primo ciclo e dal 52% di quelle di secondo ciclo. Evidentemente, il rapporto con le Amministrazioni comunali (per il primo ciclo) è reciprocamente maggiormente praticato, rispetto a quello con le Amministrazioni

provinciali (per il secondo ciclo); pesa certamente in quest'ultimi caso l'attuale incertezza istituzionale che investe le Province, che pure mantengono importanti competenze sulle scuole di secondo grado.

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

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

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

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

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

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