



Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna" • 46

L'esperienza pluriennale per la costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione nelle scuole dell'Emilia-Romagna si è caratterizzata per la creazione sul territorio di una capillare "struttura intermedia", realizzata attraverso l'istituzione dei Nuclei provinciali di supporto (60 componenti), la formazione di 66 docenti esperti, la creazione di reti di scopo, il contributo di Università, Indire e Invalsi. Attraverso eventi plenari, formazioni laboratoriali e interventi 'a sportello' tale struttura ha coinvolto la quasi totalità delle scuole dell'Emilia-Romagna, statali e paritarie.

In questo volume si illustrano le attività realizzate, se ne descrivono i risultati, si raccolgono gli strumenti sperimentati e validati. Questo patrimonio di esperienza viene messo a disposizione di chiunque voglia farne uso, già ora come 'bussola' nel disorientamento causato dall'emergenza pandemica oppure per quando essa sarà rientrata e ci sarà tempo per una riflessione più distesa.

Comitato scientifico del progetto: Monia Berghella, Paolo Davoli, Giovanni Desco, Roberto Fiorini

Contributi di: Tommaso Agasisti, Monia Berghella, Andrea Ciani, Paolo Davoli, Giovanni Desco, Roberto Fiorini, Michela Freddano, Franco Frolloni, Dina Guglielmi, Monica Logozzo, Massimo Marcuccio, Greta Mazzetti, Sara Mori, Angelo Paletta, Roberto Ricci, Liliana Silva, Mara Soncin, Ira Vannini, Stefano Versari

Coordinamento redazionale: Monia Berghella

Editing: Maria Teresa Bertani

ISBN 978-88-6707-097-8

SNV: IL SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE IN EMILIA-ROMAGNA

SNV IL SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE IN EMILIA-ROMAGNA

A cura di Paolo Davoli e Giovanni Desco

*Percorsi e strumenti
per un miglioramento
consapevole e condiviso*




Ministero dell'Istruzione
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

euro 20,00



tecnodid
EDITRICE

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

SNV
IL SISTEMA NAZIONALE
DI VALUTAZIONE
IN EMILIA-ROMAGNA

Percorsi e strumenti
per un miglioramento
consapevole e condiviso

A cura di Paolo Davoli e Giovanni Desco

tecnodid
EDITRICE

Collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna”.
Quaderno n. 46, marzo 2021

Le pubblicazioni dell’USR E-R sono fruibili gratuitamente accedendo alla sezione “Media” del sito istituzionale www.istruzioneer.gov.it

Comitato scientifico del progetto: Monia Berghella, Paolo Davoli, Giovanni Desco, Roberto Fiorini

Contributi di: Tommaso Agasisti, Monia Berghella, Andrea Ciani, Paolo Davoli, Giovanni Desco, Roberto Fiorini, Michela Freddano, Franco Frolloni, Dina Guglielmi, Monica Logozzo, Massimo Marcuccio, Greta Mazzetti, Sara Mori, Angelo Paletta, Roberto Ricci, Liliana Silva, Mara Soncin, Ira Vannini, Stefano Versari.

Contributi, a cura dei Nuclei Provinciali di Supporto, di: Sandra Baldassarri, Stefania Borgatti, Pier Paolo Cairo, Doris Cristo, Roberta Fantinato, Giuseppina Gentili, Silvia Magnani, Maria Maddalena Patella, Francesco Postiglione, Alessandra Prati, Manuela Rossi, Luigi Vaccari, Mirko Vignoli, Elisabetta Zanichelli.

Coordinamento redazionale: Monia Berghella.

Editing: Maria Teresa Bertani.

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna
via de’ Castagnoli, 1 - 40126 Bologna – Tel. 051 37851
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.gov.it
Direttore Generale: Stefano Versari
Dirigente Ufficio IV: Giovanni Desco

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

© TECNODID Editrice s.r.l.
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
tel 081.441922- fax 081.210893- www.notiziedellascuola.it

ISBN: 978-88-6707-097-8

Edizione: marzo 2021

Stampa: Microprint - Napoli

Indice

Introduzione

Realtà e orizzonte: meglio un poco di strabismo?.....7	
<i>Stefano Versari</i>	

PARTE I

Il primo triennio del ciclo Snv: autovalutazione, miglioramento, rendicontazione

Azioni dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna. Sistema nazionale di valutazione..... 11	
Il Sistema Nazionale di Valutazione tra passato e futuro 13	
<i>Paolo Davoli</i>	
Messa a punto della 'squadra': i soggetti coinvolti 27	
<i>Giovanni Desco</i>	
La formazione regionale Snv: la dimensione territoriale del miglioramento 31	
<i>Roberto Fiorini</i>	
I seminari sulla Rendicontazione sociale nei territori 37	
<i>Contributi a cura dei Nuclei Provinciali di Supporto</i>	
Rendicontare i risultati raggiunti con l'uso dei dati Invalsi..... 59	
<i>Roberto Ricci</i>	
Reti, sportelli, Rendicontazione sociale: i numeri 65	
<i>Franco Frolloni</i>	

PARTE II

Le ricerche con le Università

Processi di autovalutazione. Punti di forza, criticità e opportunità di miglioramento. 73	
<i>Liliana Silva, Dina Guglielmi, Massimo Marcuccio, Greta Mazzetti e Ira Vannini</i>	

Un'analisi quantitativa dei rapporti di autovalutazione delle istituzioni scolastiche emiliano-romagnole	77
<i>Tommaso Agasisti, Mara Soncin</i>	
I Progetti di Rete nelle scuole dell'Emilia-Romagna	81
<i>Andrea Ciani, Dina Guglielmi, Greta Mazzetti, Ira Vannini</i>	
Dirigenza scolastica e <i>middle management</i> : una ricerca sulla <i>leadership</i> distribuita nelle scuole italiane.....	87
<i>Angelo Paletta</i>	

PARTE III

Gli strumenti di lavoro: indicazioni per l'uso

La griglia di analisi della coerenza tra Rav, Ptof e Pdm.....	95
<i>Michela Freddano, Sara Mori</i>	
Lo strumento per il monitoraggio e la valutazione del Pdm	113
<i>Sara Mori, Michela Freddano</i>	
La <i>Road Map</i> per un Piano di miglioramento 'rendicontabile'	133
<i>Michela Freddano, Paolo Davoli</i>	

PARTE IV

Prospettive: l'organizzazione "che apprende"

Da 'Osservatori consapevoli' a 'Tutor': il <i>peer tutoring</i> nelle attività di sportello	153
<i>Paolo Davoli e Giovanni Desco</i>	
Processi, ruoli e funzioni per il miglioramento.....	161
<i>Monia Bergbella e Paolo Davoli</i>	
Rapporto sulla Rendicontazione sociale 2019 in Emilia-Romagna.....	169
<i>Monia Bergbella e Giovanni Desco</i>	
Le lezioni apprese dalla Rendicontazione sociale 2019	181
<i>Monica Logoꝛzo</i>	

Appendice

Griglia di analisi della coerenza tra Rav, Ptof e Pdm.....	189
Strumento per la riflessione critica e l'autoanalisi delle azioni di monitoraggio e di valutazione del piano di miglioramento.....	204
<i>Road map</i> : ciclo di miglioramento delle istituzioni scolastiche	218
I 66 osservatori consapevoli. 60 tutor Snv. I Tutor degli Sportelli.	219
Componenti dei Nuclei provinciali di supporto.....	221
Sitografia	222
Le pubblicazioni dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna	223

Nota redazionale

Per una lettura più scorrevole, nel testo sono riportati gli acronimi ricorrenti, nella forma sottoindicata.

Ccnl	Contratto collettivo nazionale di lavoro
Ds	Dirigente scolastico
Indire	Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
Invalsi	Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione
Mi	Ministero dell'Istruzione
Nev	Nucleo esterno di valutazione
Niv	Nucleo interno di valutazione
Nps	Nuclei provinciali di supporto
Pai	Piano Annuale per l'Inclusione
Pdca	<i>Plan Do Check Act</i>
Pdm	Piano di miglioramento
Pdr	Progetto di rete
Pecup	Profilo educativo, culturale e professionale
Pon	Programma Operativo Nazionale
Ptof	Piano triennale dell'offerta formativa
Qcer	Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue
Rav	Rapporto di autovalutazione
Rs	Rendicontazione sociale
Snv	Sistema Nazionale di Valutazione
Uat	Ufficio di ambito territoriale
Usr	Ufficio scolastico regionale

Introduzione

REALTÀ E ORIZZONTE: MEGLIO UN POCO DI STRABISMO?

*Stefano Versari*¹

Quando è stata ideata questa pubblicazione, a inizio 2020, nessuno poteva immaginare che di lì a poco sarebbe scoppiata la pandemia. Se nella primavera 2020 era opinione diffusa che si sarebbe presto ritornati alla normalità, a un anno di distanza è ormai consapevolezza condivisa che in questo tempo di strade silenziose, volti coperti e computer ‘incandescenti’ sono avvenuti cambiamenti destinati a modificare in via definitiva il mondo come lo avevamo conosciuto. Questo vale tanto più per la scuola, con la grande accelerazione della didattica digitale. Si è realizzato in pochi mesi – nella sostanza *obtorto collo* – il rovesciamento del canone scolastico presente nell’immaginario collettivo: l’ora di lezione un tempo tra banchi (chiassosi) e lavagne (ancora tante di ardesia). Oltre a questi cambiamenti organizzativi eclatanti, la pandemia ha investito la scuola nella sua essenza: come essere comunità educante ‘a cavaliere’ tra la trasmissione del già noto e l’educazione ad avere fiducia nel futuro e costruire con intelligenza il nuovo?

Questioni sostanziali sono poste in gioco dalla pandemia. Ma, allora, che senso può avere ‘parlare’ di Rav, Ptof, Pdm e Rendicontazione, nell’attuale contesto fatto dei numeri di contagiati e di chi non ce l’ha fatta? E quale il senso di parlarne rispetto al contesto specifico della scuola, chiamata nell’immediatezza ad accelerare la digitalizzazione e fare comunque ‘didattica’ anche se ‘a distanza’, poi a riorganizzare gli spazi per rendere sicure le aule, rimaste in molti casi comunque vuote, con i professori soli davanti ai banchi vuoti e gli studenti trasformati in icone colorate sui monitor, ciascuno nella propria casa, gli sforzi per salvaguardare la relazione, proteggere i fragili...? Credo personalmente che proprio in tempi disorientanti abbiamo tutti bisogno di un poco di strabismo; ovvero, pur con lo sguardo attento alla realtà che stiamo percorrendo, di alzare lo sguardo per vedere le cose nel loro insieme, tracciare il percorso, stabilire la rotta, orientarci grazie alle stelle e agli orizzonti che ci si presentano.

¹ Direttore Generale dell’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna.

Nelle pagine di questo libro si racconta l'esperienza pluriennale delle scuole dell'Emilia-Romagna di costruzione del Sistema nazionale di valutazione, a partire dal 2015 fino alla prima rendicontazione del dicembre 2019. Si illustrano le attività ideate, sperimentate e validate, si raccolgono strumenti messi a punto, si descrivono risultati degli studi condotti, realizzati anche grazie al supporto accademico.

Quando l'emergenza sarà in qualche misura rientrata e ci sarà tempo per una riflessione più distesa, quando le scuole saranno pronte a una partenza serena e nuova, tornerà utile avere a disposizione gli strumenti elaborati e affinati dalle scuole di questa regione nel corso degli ultimi anni. Utile per analizzare e riflettere sulla realtà scolastica, per intervenire sulle criticità, monitorare le azioni e i processi, evidenziare e condividere le buone pratiche, progettare innovazione, realizzare qualità. Ma tutto questo, forse, può essere utile anche ora, ancora (purtroppo) nel pieno dell'emergenza, come succede al navigante che consulta la bussola quando è incerto sulla rotta da seguire, non quando è già sicuro del percorso.

La pandemia non ci ha ancora lasciato, ma già vediamo le sue tristi eredità: l'aumento delle povertà educative, il *learning loss*, la crescita delle disuguaglianze, la crisi economica... Queste sono le sfide con le quali la scuola 'post 2020' deve fare i conti, questi sono gli ostacoli che deve superare nel suo compito educativo, tenendo a mente i due obiettivi capisaldi che le competono: portare tutti i suoi studenti al successo formativo (DPR 275/1999)² e assicurare efficacia ed efficienza del sistema organizzativo (DPR 80/2013)³.

I diversi capitoli di questo libro raccontano, appunto, degli strumenti di gestione di organizzazioni complesse, di funzionigramma e monitoraggi, di *middle management* e valutazione, di rendicontazione e miglioramento, insomma di strumenti organizzativi che diventano efficaci e rassicuranti quando ideati e utilizzati da comunità che sanno dove andare.

Teniamo il passo, abbiamo la direzione. Cerchiamo di abbandonare la cultura dell'adempimento, sterile, fine a sé stesso. È una cultura che non genera nulla e abbiamo tutti poco tempo da perdere. Cerchiamo piuttosto di 'adempire' per aiutarci ad affrontare meglio la realtà, dunque con intelligenza e creatività. Gli strumenti di cui in queste pagine si tratta a questo devono servirci.

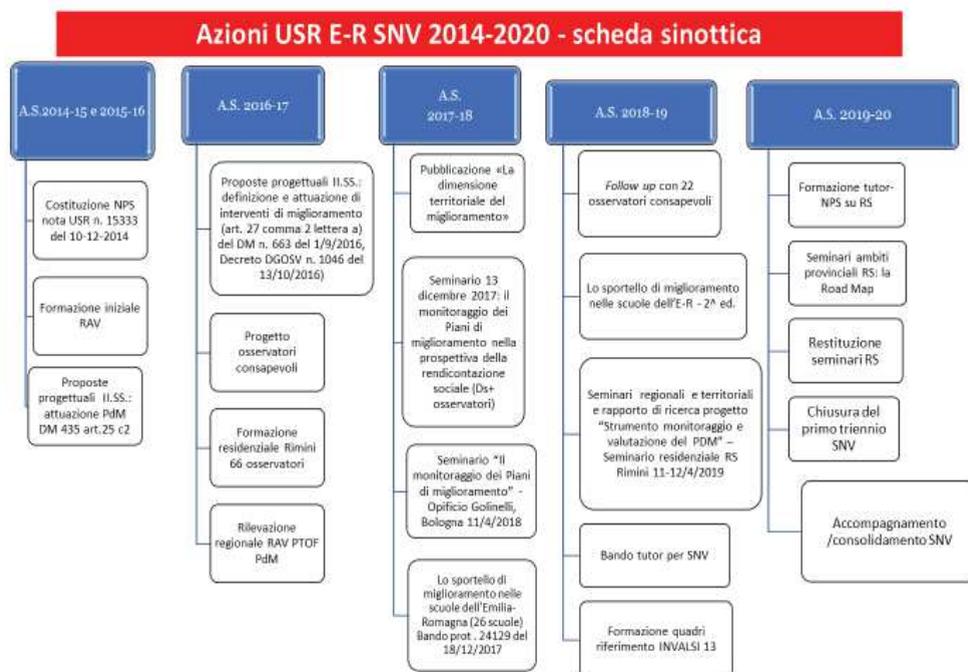
² DPR 275/1999, art. 1, co. 2: "L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento".

³ DPR 80/2013, art. 2, co. 1: "Ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, il Snn valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione in coerenza con quanto previsto dall'articolo 1 del d.lgs. 19 novembre 2004, n. 286".

Parte I

Il primo triennio del ciclo Snv:
autovalutazione, miglioramento,
rendicontazione

AZIONI DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA. SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE



IL SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE TRA PASSATO E FUTURO

Paolo Davoli¹

Le radici nel passato

Più autonomia richiede più valutazione. Il Sistema nazionale di valutazione del sistema educativo (Snv) nasce semplicemente da qui.

In una scuola solo esecutrice di procedure definite centralmente, la valutazione del suo operato era sostanzialmente un controllo di regolarità nell'aderenza a procedure dettate dall'esterno e dall'alto.

Era questo l'inquadramento della scuola dell'Italia unitaria. La riforma Casati del 1859-1861 si ispirò al sistema scolastico prussiano (contrapposto a quello anglosassone), caratterizzato da una presenza accentratrice e centralizzata dello Stato, anche con la finalità di "fare gli italiani" dopo avere fatto l'Italia: un ruolo preminente dello Stato come organizzazione e controllo, una forte centralizzazione dell'organizzazione, una logica da 'cinghia di trasmissione' tra centro e periferia. La riforma Gentile del 1923 rinforzò questa struttura gerarchica e centralista. Mentre nel mondo aziendale si applicava il modello tayloristico, nella pubblica amministrazione si applicava il modello organizzativo-burocratico mutuato da Weber: controllo e riduzione della complessità attraverso il potere legale razionale basato sulla certezza delle regole, percepite come 'giuste'. Tanto di questo inquadramento ancora esiste (e non è detto che sia un male, basta avere la consapevolezza delle nostre radici...).

- Divisione stabile del lavoro tra gli uffici, e di conseguenza divisione specialistica della conoscenza per i docenti (e limitata integrazione dei saperi); divisione tra la funzione educativa e quella organizzativo-amministrativa (quante volte i docenti vivono con fastidio la 'burocrazia' che nel loro lavoro fa scrivere carte anziché occuparsi di 'ciò che conta' cioè l'insegnamento).

- Organizzazione gerarchica degli uffici, per cui ogni addetto (docente-preside-provveditore- ecc.) e ogni unità operativa (classe-scuola-provveditorato) sono sottoposti alla supervisione di un ufficio superiore.

- Un sistema di regole scritte e dettagliate che assicura l'uniformità dei comportamenti dei singoli (quante volte patiamo la minuziosità della prescrizione normativa, salvo poi invocare la mitica 'circolare' che ci dica univocamente come comportarci?).

¹ Coordinatore del servizio ispettivo dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.

- Impersonalità e imparzialità dell'operato del dipendente (qualcuno ricorderà che la 'professoressa' della "Lettera" di Barbiana del 1968 rivendicava proprio questo: di comportarsi nello stesso modo con tutti gli studenti in modo impersonale, a cui la Lettera rispondeva con la famosa frase che "non si può far parti uguali tra diseguali").
- Competenza del dipendente e accesso ai ruoli per concorso, insieme alla non-ingerenza degli organi di controllo sulla dimensione tecnica della prestazione professionale (es. voti e libertà del lavoro in classe, anche se oggi de-assolutizzati attraverso le pratiche decisionali collegiali, intervento della giustizia amministrativa solo sulle procedure e non sulle scelte tecniche, ecc.).
- Separazione tra cariche pubbliche e interessi personali, unicità dell'occupazione del dipendente che non può fare altri lavori (o comunque è sottoposto a regime autorizzatorio), tutela della sua 'inamovibilità' nel ruolo ricoperto.

Da questa impostazione nasce il dualismo che ben conosciamo tra personale/impersonale, pedagogico/amministrativo, insegnamento/sovrastuttura organizzativa.

Nell'Italia repubblicana, in pochi decenni la scuola diventa di massa, si affacciano autonomie locali e partecipazione democratica. Preparati dalle sperimentazioni degli anni '70 e '80, alla fine degli anni '90 alcuni temi diventano centrali anche a livello normativo: partecipazione collegiale, autonomia e sussidiarietà, riferimento alle comunità territoriali, responsabilizzazione nelle scelte e valorizzazione dell'organizzazione si affiancano all'attività strettamente didattica in classe e diventano strumenti per la creazione di valore educativo locale per le scuole. È come se ci fossimo finalmente resi conto che non esiste 'la scuola', ma esistono 'le scuole'. E le scuole, che dal 2001 definiscono con il Piano triennale dell'offerta formativa (Ptof) la propria identità educativa e le scelte di medio periodo riferite al contesto territoriale, rispetto al modello weberiano devono oggi acquisire la capacità di esaminare le proprie scelte e la loro ricaduta (autovalutazione), per poi rendere conto al territorio, al cui servizio sono nate e si sviluppano (rendicontazione sociale). Le scuole, che ricevono e rivendicano la propria autonomia, devono contemporaneamente rivendicare il diritto-dovere di autovalutarsi².

Già nel 1994 l'ormai datato Testo Unico sulla scuola (d.lgs. 297) al suo art. 603 prevedeva che il Ministero "*provvede all'individuazione di adeguati metodi di rilevamento dei processi e dei risultati del servizio scolastico*". E infatti, la legge Bassanini 59/1997 sul decentramento amministrativo, nello stesso articolo 21 in cui istituiva l'autonomia scolastica, prevedeva "*l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della*

² È vero che l'autonomia scolastica è incompiuta, a volte più affermata che praticata sia dall'alto che dal basso, pur con motivi opposti. Mancano infatti alla scuola tre cardini fondamentali dell'autonomia, parzialmente presenti invece in altri paesi, e in Italia nell'organizzazione universitaria: selezione del personale, autonomia impositiva, autonomia statutaria. Ma resta vero che la valutazione di sistema è un passaggio fondamentale di questa autonomia, piena o parziale che sia, che segna il passaggio da una scuola 'cinghia di trasmissione' a una scuola con margini significativi di organizzazione didattica e gestionale giocati nella propria rete territoriale.

produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi". Erano quasi 25 anni fa, germinava lì il seme di quanto sarebbe diventato il Snv.

Il successivo DPR 275/1999 con il Regolamento dell'autonomia scolastica prevedeva che "per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio, il Ministero della pubblica istruzione fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche", mediante "l'istituzione di un apposito organismo autonomo" che sarà poi l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione, Invalsi.

La legge 53/2003 prevedeva da parte dell'Istituto nazionale "verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative". Dove c'è autonomia, c'è valutazione.

La nascita formale del Snv avviene con il d.lgs. 286/2004, ma prende la forma attuale dieci anni più tardi con il DPR 80/2013, il "Regolamento sul sistema Nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione"³.

Lo strumento: l'autovalutazione. Il fine: il miglioramento. L'esito: la rendicontazione sociale

Lo scopo del Snv è delineato nei primi articoli del DPR 80/2013: "il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti", che basa la valutazione di sistema su quattro cardini:

- l'autovalutazione della scuola attraverso la realizzazione di un *Rapporto di autovalutazione* (Rav);
- la predisposizione di azioni di miglioramento sulla base delle priorità individuate nel Rav, organizzate all'interno di un *Piano di miglioramento* (Pdm);
- la *Rendicontazione sociale* dei risultati ottenuti con le azioni di miglioramento (Rs);
- l'eventuale *visita esterna*, che un Nucleo esterno di valutazione (Nev) fa alla scuola.

Al contrario di sistemi presenti in altri paesi, soprattutto di area anglosassone, il nostro legislatore ha scelto un modello formativo e non sommativo della valutazione delle scuole. Essa non è basata su processi certificativi del livello di qualità raggiunto con lo scopo di valutare la posizione della scuola rispetto a standard ben definiti riguardo a prestazioni, efficacia e produttività in relazione alle risorse investite. In Italia la valutazione di sistema è incentrata sull'autonomia della scuola, che 'ha in mano il boccino' nell'autovalutarsi e nel determinare il piano di miglioramento.

Non ci sono classifiche o graduatorie, non ci sono agenzie di *rating* per assegnare A++ a questa scuola e B-- a quell'altra, non c'è *marketing* competitivo tra scuole per accaparrarsi clientela e finanziamenti. C'è solo la constatazione che la scuola produce

³ Il riferimento alla norma, per chi si occupa di scuola pubblica, non serve a rivestire di formalismo giuridico le nostre azioni, quanto ad affrancarle dal soggettivismo da un punto di vista troppo personale e fondarle su quell'*ethos* collettivo che la norma appunto (sperabilmente) rappresenta.

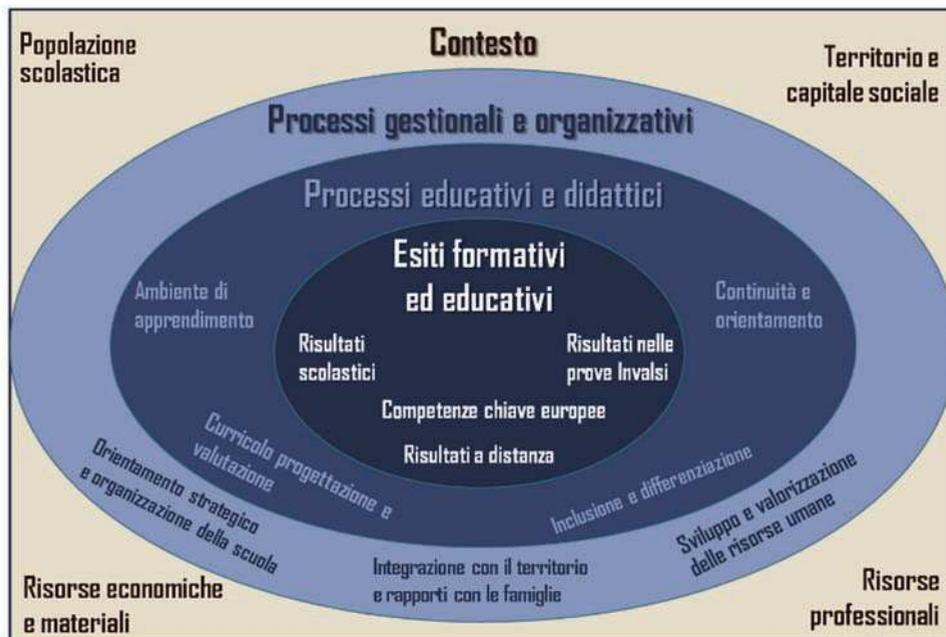
valore pubblico, e per questo deve continuamente migliorarsi, perché ogni cittadino trovi ‘sotto casa’ la ‘migliore scuola possibile’.

Il Rapporto di autovalutazione

L’autovalutazione viene condotta da un Nucleo interno di valutazione (Niv) identificato in ciascuna scuola in modo autonomo (tipicamente da 5 a 10 persone). Il Niv compie un’analisi del servizio scolastico reso dalla scuola sulla base dei dati resi disponibili sulla ‘piattaforma’ del Ministero (es. gli esiti degli studenti agli esami di Stato) e di altri dati prodotti a livello di scuola che meglio illustrano le proprie peculiarità (es. numero di studenti che hanno raggiunto certificazioni linguistiche). Sulla sorta di questa analisi, basata su dati quantitativi e qualitativi osservabili, la scuola elabora annualmente il proprio Rav.

La valutazione è basata su un *Quadro di riferimento* elaborato da Invalsi in un decennio di sperimentazioni a partire dal modello Cipp (*Context - Input - Process - Product*). Il modello finale (fig. 1, Invalsi 2017) prevede 4 *dimensioni*, che si dividono in quindici *aree* complessive. Per ogni area, gli indicatori e i descrittori che di fatto popolano di dati il Rav si possono integrare con indicatori di scuola, con cui ciascuna può dare valore alle proprie specificità.

Figura 1 - Il Quadro di riferimento della valutazione del sistema scolastico in Italia



Le aree coprono l'universo delle attività che strutturano il mondo delle scuole, dal *core-business* degli esiti degli studenti (in definitiva, il motivo per cui prendiamo uno stipendio: i tradizionali esiti degli scrutini o quelli delle prove Invalsi, le competenze trasversali e di cittadinanza, gli *outcome* all'uscita dalla scuola), alle pratiche didattiche in classe (la progettazione curricolare, le metodologie per l'apprendimento, la capacità inclusiva e di personalizzazione, l'accompagnamento nelle scelte), al *back-office* dei processi organizzativi (scelte strategiche e organizzazione della scuola, formazione e pratiche collegiali, rapporto con territorio e famiglie). Tutto questo è inserito in un contesto che caratterizza ogni scuola in un modo differente, fatto dalle caratteristiche di studenti, famiglie e territorio, e dalle risorse materiali e immateriali presenti nella scuola. Un quadro ricco e pieno della vita scolastica.

Per ciascuna di queste aree, in un processo di condivisione e confronto a partire dai dati, il Niv identifica punti di forza e di debolezza e, attraverso *rubriche di valutazione* standard, formula un auto-giudizio, costruito sull'interpretazione dei dati e sulla riflessione che ne è scaturita, utilizzando una scala di livelli descritti in modo verboso dal livello 1 (situazione molto critica) al 7 (eccellente).

Misurare, un'operazione etica

L'autovalutazione deve essere basata su dati ed elementi osservabili. Questo ha comportato, a partire dal 2014, uno sforzo di integrazione tra le varie piattaforme informatiche interne al Ministero e quelle delle scuole (piattaforme che non erano abituate a 'parlarsi') e anche con quelle di altri ministeri e aree (lavoro, università, Istat). Un processo mai avvenuto prima. Si è trattato di una grande operazione di *openness* dei dati, una sfida dal punto di vista tecnologico e dell'interoperabilità dei sistemi, ma anche dal punto di vista culturale e di politica scolastica.

Un'autovalutazione, infatti, non può basarsi solo su percezioni, ma deve fondarsi su indicatori che consentono di rilevare informazioni 'intersoggettive', dandone una rappresentazione sintetica e comparabile sia negli anni che nel confronto con le altre scuole. Misurare consente di confrontare il proprio operato con un *benchmark* esterno per un controllo democratico delle decisioni (i nostri stipendi sono pagati dalla fiscalità generale) e per l'equità degli investimenti (usare bene le risorse è una questione di equità prima che di 'risparmio'). Misurare, e poi valutare, nelle organizzazioni pubbliche ha una dimensione etica.

La misurazione, lo sappiamo, non è neutrale, neppure nelle cosiddette scienze esatte, e quindi a maggior ragione nelle organizzazioni educative. Per questo è importante avere condiviso cosa e perché si misura: questo presuppone un'idea di cosa significa "fare bene scuola". È a questo che serve il Quadro di riferimento di fig. 1, perché nel Rav possiamo farci 'domande di scuola'.

Il Piano di miglioramento

Il Rav termina con un'ultima sezione, la più importante: l'analisi e l'autovalutazione non sono un gioco di specchi fini a se stessi, ma servono a individuare una strategia di miglioramento. Le scuole definiscono qui una o due *priorità* per migliorare gli esiti degli studenti, per guidare la scuola nel medio periodo di 2-3 anni (es. migliorare le competenze trasversali; ridurre le differenze di risultato degli studenti tra le varie classi). Per ogni priorità si identifica un *traguardo* raggiungibile, insieme ai processi organizzativi e didattici che devono essere rivisti per raggiungerlo (ad esempio, una programmazione più collegiale; una nuova figura di supporto per gli studenti del biennio). Questa sarà la base del Pdm di quella scuola nel futuro, una sorta di 'creatività possibile' che la scuola può agire.

Un Piano di miglioramento deve innanzitutto mettere in evidenza la relazione tra ciascuna priorità identificata e gli obiettivi di processo corrispondenti, esaminandone fattibilità e impatto sull'organizzazione e sugli studenti. Bisogna poi pianificare le attività, traducendo ciascun obiettivo di processo in una sequenza di azioni, descritte nei loro contenuti e modalità di attuazione. Il Piano si occupa di identificare le risorse destinate alle azioni (risorse umane interne ed esterne, strumentali, fonti di finanziamento), nonché il ruolo svolto dai vari soggetti e le professionalità coinvolte. Infine, pianifica da subito tempi e modalità di monitoraggio e valutazione *in itinere* e finali.

La legge 107/2015 incardina il Piano di miglioramento all'interno del Piano triennale dell'offerta formativa (Ptof, reso triennale appunto dalla legge 107). Si tratta di un passaggio non solo formale: alle famiglie che si iscrivono, le scuole si presentano anche con il proprio Rav e con il progetto di come vogliono migliorare le proprie criticità. Con questo passaggio, Snv si incardina dentro l'autonomia scolastica, perché il Ptof è il documento fondamentale che presenta l'identità della scuola e le sue scelte progettuali (DPR 275/1999): incapsulare il Piano di miglioramento (che, come abbiamo detto, è lo scopo del Snv) all'interno del Ptof significa fare un ulteriore passo verso quella equazione (più autonomia=più valutazione) con cui abbiamo aperto questo contributo.

Se il Pdm è nel Ptof, è collegiale. Esso si radica infatti in una visione della professionalità docente inserita all'interno di una cultura dell'organizzazione. Siamo professionisti, con la corrispondente autonomia, ma non 'liberi' professionisti che agiscono in totale autodeterminazione, ma all'interno delle regole e decisioni dell'organizzazione. Non si cresce, non si migliora, se non insieme.

È importante quindi favorire il coinvolgimento diretto della comunità scolastica e promuovere momenti d'incontro e di condivisione sia degli obiettivi sia delle azioni del Piano di miglioramento. Per fare un Piano di miglioramento servono pratiche di coinvolgimento e collaborazione, che consentano di inquadrarlo all'interno dell'identità e degli obiettivi dell'istituto scolastico (missione e visione, linea strategica di evoluzione). Deve esserci una visione strategica del miglioramento: non la semplice

sommatoria di progetti, ma un insieme di interventi coerenti e collegati tra loro, in un'ottica di circolarità tra valutazione e miglioramento.

Mentre per il Rav c'è un format nazionale unico, per il Pdm si lascia la scelta alle scuole. È stato inizialmente proposto un format di Indire, con una certa complessità strutturale; alcune indicazioni sono venute anche da note ministeriali; ma le scuole sono state libere di muoversi anche con propri schemi o relazioni più discorsive. In seguito, tuttavia il Ministero ha preso iniziative più precise in questa direzione, proponendo alle scuole una piattaforma per la scrittura facilitata del Ptof all'interno della quale è presente anche uno schema semplificato di Pdm. Le scuole hanno facoltà di utilizzarlo o meno, ma un numero significativo ha colto questa opzione.

Nel *format* proposto nel portale ministeriale, le istituzioni scolastiche progettano il Piano di miglioramento definendo fino a tre *percorsi di miglioramento*, ciascuno dei quali è organizzato in *attività* (fino a tre attività per ciascun percorso).

La Rendicontazione sociale

Il terzo successivo e naturale passaggio è quello della Rendicontazione sociale. Il DPR 80/2013 la definisce come la “*pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, [...] in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza*”. I risultati di cui parla il DPR 80/2013 sono quelli raggiunti con i Piani di miglioramento delle scuole. Non viene chiesto di rendicontare tutto, ma i risultati del Pdm: la scuola si autovaluta con il Rav, identifica le priorità su cui agire e le azioni di miglioramento da intraprendere e, dopo alcuni anni, con uno sguardo retrospettivo, verifica e rendiconta i risultati della propria azione. Per rendicontare, è quindi importante che le scuole focalizzino il proprio Piano di miglioramento e prevedano in esso azioni di monitoraggio e valutazione dei risultati man mano raggiunti.

È un tema su cui le scuole hanno tradizioni differenziate, e forse anche qualche diffidenza. Il dizionario Treccani definisce la rendicontazione “il rendere conto delle spese effettuate”: in qualche modo sentiamo che ci sono differenze tra la rendicontazione aziendale e la rendicontazione delle scuole. Ma se siamo ‘diversi’, in cosa lo siamo? L'ambito economico-finanziario, quando applicato alla scuola, pone problemi alla nostra autocoscienza di educatori, legata più all'area della conoscenza e della maturazione dei ragazzi: questo, ci sentiamo spesso dire, non può essere oggetto di resoconto. Per un'azienda, pensiamo, è naturale rendicontare agli azionisti i risultati prodotti, ma noi siamo diversi, produciamo cultura e apprendimenti, cioè beni intangibili: non si può misurare un processo educativo come se fosse un processo produttivo.

Vero. Ma se una scuola non è un'azienda, è però un'*organizzazione*, e in particolare è un'*organizzazione di servizio alle persone* (come un ospedale) in cui la *competenza professionale* dei suoi operatori (qualificata e con ampi margini di autonomia tecnica, come in un ospedale) è decisiva per la produzione del servizio richiesto; è un'*organizzazione*

complessa, che coinvolge con legami articolati tanti attori interni ed esterni, e in cui la collaborazione professionale (come in un ospedale) è decisiva. Anche nella scuola, quindi, è decisivo che le pratiche gestionali assicurino il perseguimento del servizio secondo principi di efficacia, efficienza, equità.

Poi c'è un valore economico in senso specifico presente nella scuola (ce ne accorgiamo quando lamentiamo l'investimento statale in istruzione...). Quale è il risultato di anni di finanziamenti Pon? È stata una buona scelta investire risorse nell'organico potenziato? Il Piano nazionale di Formazione dei docenti con la relativa carta individuale per la formazione ha dato i frutti che speravamo? Oppure: quanto costa una bocciatura?⁴ I soldi che nelle scuole investiamo per recuperare questi svantaggi sociali raggiungono il loro scopo?

Se scendiamo dal livello 'macro-nazionale' delle domande appena poste, a quello dell'operato delle singole scuole, il passo è fatto. La Direttiva della Funzione Pubblica del 17 febbraio 2006, nel descrivere la Rendicontazione sociale delle Pubbliche Amministrazioni, ricorda che ogni amministrazione (e quindi anche la scuola) è "*titolare di una funzione di tutela di interessi e di soddisfazione di bisogni dei cittadini*", e quindi "*ha l'onere di rendere conto di quanto operato nei propri ambiti di competenza*". In definitiva rispondiamo alla domanda: quale 'bene pubblico' abbiamo contribuito a generare per i nostri studenti e il nostro territorio, con le risorse date?

Il termine anglosassone *accountability* viene definito⁵ come "*la responsabilità incondizionata, in capo a un soggetto, del risultato conseguito da un'organizzazione (privata o pubblica), sulla base delle proprie abilità ed etica. Tale responsabilità richiede giudizio e capacità decisionale, e si realizza nei confronti di portatori di interessi con conseguenze positive o negative, a seconda che i risultati desiderati siano raggiunti o disattesi. L'accento è posto non sulle attività svolte, ma sui risultati attesi che formano le aspettative. La definizione degli obiettivi costituisce, dunque, un mezzo per assicurare l'accountability*". Fin qui la definizione. Esaminiamo *i corsivi*.

Il termine *responsabilità* va sgravato dalle valenze colpevolizzanti a cui talvolta è legata ("è responsabilità tua", cioè "è colpa tua"). Responsabilità nasce da *respondeo*: è il rispondere degli esiti di un'azione che è intestata a noi. Responsabilità presuppone autonomia, sia dell'*organizzazione scolastica* (e l'autonomia è il nuovo quadro in cui da vent'anni le scuole possono muoversi) sia dei suoi operatori (l'autonomia professionale è il cardine del mestiere dell'insegnante, è stabilita nel contratto, e comporta *abilità, etica, giudizio e capacità decisionale*).

⁴ Per "Tuttoscuola" (vedi <https://www.tuttoscuola.com/prodotto/la-scuola-colabrodo>,. Dossier: *La scuola colabrodo*) il costo degli abbandoni scolastici è di 3 miliardi di euro all'anno (costo economico), per non parlare di quanto costa alla società quella bocciatura in termini di potenziale mancato inserimento in posizioni adeguate (costo sociale), e di quanto costa a certe categorie sociali ottenere risultati scolastici inferiori per il divario di *status* sociale (costo personale, vedi Orlando e Davoli, 2019).

⁵ Dizionario di Economia-e-Finanza, in: <http://www.treccani.it/enciclopedia/accountability/> (gennaio 2021).

La responsabilità si declina nella sussidiarietà⁶, che ha a che vedere con la complessità delle relazioni con cui si svolge l'azione delle scuole. La *sussidiarietà verticale* richiede che l'autorità centrale (es. il Ministero) svolga i soli compiti che le realtà locali (le scuole) non possono svolgere adeguatamente da sé. La *sussidiarietà orizzontale* si riferisce invece alla ripartizione delle competenze tra autorità locali e soggetti privati e sociali sul territorio, nella logica delle reti (scuole, enti locali, Asl, associazionismo...). Entrambe le sussidiarietà richiedono comunicazione e rendicontazione tra i corpi sociali coinvolti (da cui il riferimento agli *stakeholder*).

Non scendiamo qui nel dettaglio di come può essere organizzata la Rendicontazione sociale o un Bilancio sociale in una scuola (Davoli 2018; GBS 2016). Focalizziamo solo due opportunità.

La prima opportunità è che se la progettualità educativa del Ptof viene incrociata con la Rendicontazione sociale, il Ptof diventa lo strumento con cui i membri della comunità scolastica territoriale maturano un consapevole apprezzamento sull'operato delle nostre scuole: cioè, 'ingaggiamo' gli *stakeholder* per portare alla luce il valore prodotto e creare con loro comunità educante.

La seconda opportunità è che nelle nostre scuole l'agito è molto più ricco del narato: cioè facciamo molto più di quello che riusciamo a comunicare, all'interno e all'esterno. E a volte la comunicazione pubblica decade su una polemica per un episodio particolare, un 'narrato negativo' magari sulle pagine dei giornali che rischia di mettere in ombra il tanto agito positivo di quella scuola. È quindi interesse di ciascuna scuola raccontare sé stessa in modo corretto, in forme strutturate e documentabili, perché siamo gli unici che possiamo farlo davvero. In definitiva, se non siamo noi a rendicontarci, chi potrà farlo meglio?

Ultimo, ma non meno importante. Le visite di valutazione esterna

L'ultima 'gamba del tavolo' prevista dal DPR 80/2013 per il Snv, quella delle 'visite di valutazione esterna', non riguarda (purtroppo) la totalità delle scuole, ma solo appunto quelle 'visitare', e rimandiamo altrove per gli approfondimenti (Invalsi, 2016, Davoli, 2018b).

Come evidenziato all'inizio, la valutazione delle scuole nel sistema italiano è fondata sull'autovalutazione. Per evitare che questa si trasformi in un gioco di specchi, in cui è la medesima organizzazione (e in concreto i suoi *leader* interni) che decide le pratiche di lavoro e si assegna il giudizio sulla loro efficacia, il legislatore ha previsto due strumenti, come antidoto alla possibile autoreferenzialità: la rendicontazione sociale (vista sopra) e la valutazione esterna.

⁶ L'idea di sussidiarietà viene fatta risalire sia alla dottrina sociale della Chiesa (con le due encicliche *Rerum Novarum* e *Quadragesimo Anno* a cavallo di fine Ottocento), sia alla Costituzione americana. Più recentemente, la sussidiarietà è incardinata nei trattati europei (Maastricht) e nell'art. 117 della nostra Costituzione.

La visita di valutazione esterna viene svolta in un campione di scuole, sorteggiato da Invalsi: nel primo triennio di applicazione circa il 10% delle scuole italiane è stato visitato. La visita è svolta da un nucleo di tre persone, e non è un'ispezione, anche se è guidata da un ispettore (dirigente tecnico). L'ispezione, infatti, esamina patologie specifiche segnalate ed esprime giudizi e proposte di correzione su comportamenti individuali. La visita esterna, invece, legge l'ordinaria fisiologia della scuola, le dimensioni del lavoro quotidiano, esprime giudizi sull'organizzazione e non sui comportamenti professionali dei singoli: il suo scopo è di aiutare le scuole a ridefinire i Piani di miglioramento in base allo sguardo, esterno e impregiudicato, dei Nuclei di valutazione esterna (Nev).

La visita è regolata da un protocollo fortemente strutturato, nato dopo anni di sperimentazioni. “*Serva ordinem et ordo servabit te*” recita un adagio benedettino: custodisci la regola, ed essa ti custodirà. Seguire il protocollo ha garantito all'eterogeneo gruppo degli oltre cento nuclei di valutazione una certa 'intersoggettività' degli approcci, un insieme di procedure e criteri condivisi da valutati e valutatori. I nuclei, incontrando decine di persone tra docenti, genitori, studenti, non docenti, arrivano alla formulazione di un giudizio sia sulle aree del Rav, sia su priorità e obiettivi di processo scelti dalla scuola per il proprio miglioramento.

Le visite possono essere un bello strumento per entrare in contatto col cuore pulsante delle scuole e sostenere i loro processi di miglioramento. “*È nato un confronto tra di noi, anche sui nostri punti di forza. Ci siamo sentiti una squadra*”, ha detto un'insegnante al termine di una visita. Le scuole hanno capito che la logica era per il miglioramento e non per la classificazione. Superate le ansie iniziali, il dialogo professionale coi Nev è in genere vissuto come un'opportunità dalla scuola, che si sente presa in considerazione e si attiva mostrando il meglio di sé, ma anche lasciando inevitabilmente 'leggere' le proprie criticità.

Perché guardare solo i documenti di una scuola non basta, occorre mettere dialetticamente a confronto il progettato e l'agito, sia perché la capacità di comunicazione delle proprie azioni è uno dei classici punti deboli delle scuole, sia perché non basta scrivere buoni documenti progettuali per ottenere buoni apprendimenti. Quando passi per un corridoio e vedi una ragazzina certificata correre incontro al dirigente e abbracciarlo, capisci qualcosa sulle loro pratiche di inclusione che non può essere scritto nel Piano annuale per l'inclusione. Quando entrando nelle classi vedi usare (o non usare) le Lim, capisci se l'investimento tecnologico che ti è appena stato raccontato sta prendendo piede o no.

E qui si entra nel punto dolente delle visite esterne. Se visitare una scuola serve a fare sentire la prossimità dell'amministrazione, allora le visite non possono riguardare il 10% delle scuole in tre anni (cioè richiedere trent'anni per visitarle tutte!). E soprattutto devono essere seguite da un *follow up*. In diverse scuole i Nev visitanti si sono sentiti chiedere “*quando tornate?*”, segno che la pratica di miglioramento professionale instaurata con la visita ha bisogno di forme di continuità. È necessario studiare forme

di accompagnamento successive, strutturali e non lasciate alla causalità degli eventi, se non vogliamo lasciare la domanda senza risposta. Perché il miglioramento (Mori *et al.* 2018) è anche una questione di apprendimento organizzativo da seguire nel tempo.

Il paradosso di Snv oggi, per aprire al futuro

Spero di avere mostrato che i temi portanti del Snv incrociano i gangli vitali delle nostre organizzazioni scolastiche e del lavoro quotidiano in classe. Rapporto di autovalutazione, Piano di miglioramento, Rendicontazione sociale non sono solo documenti da produrre, ma sono soprattutto una metodologia di lavoro circolare che si integra con il Piano triennale dell'offerta formativa per delineare l'identità progettuale di una scuola e la sua risposta ai bisogni del proprio territorio.

Una prima domanda è: non c'è 'troppa carta'? Troppa di quella 'burocrazia' che ancora oggi una parte del corpo docente (come vedevamo all'inizio sul modello weberiano) vive come fastidiosamente estranea al proprio *core business* cioè l'insegnamento? Forse sì, potrebbe essere semplificata, ma forse è carta in larga parte necessaria. Lo stesso Ccnl dei docenti identifica, al suo art. 27, le competenze organizzative, di documentazione e di valutazione come fondanti il profilo professionale, accanto alle più tradizionali competenze disciplinari e didattiche. Oggi, la complessità della professione docente non si può più esercitare solo con i modelli organizzativi weberiani di cento anni fa, concentrandosi sulla divisione e asetticità dei ruoli, sui contenuti della propria disciplina e sulle metodologie operate in classe. Come anche questo anno di pandemia ci sta rendendo più evidente.

È necessario anche per gli insegnanti uno sguardo 'di sistema' che sappia tenere insieme le vite concrete degli alunni che ci sono affidati, con la collegialità della programmazione e dell'intervento didattico, con la cultura dei processi organizzativi che regolano quotidianamente il funzionamento anche didattico delle scuole, con la visione di lavoro di rete (con i colleghi, con le altre scuole, con il territorio) che quotidianamente si svolge, con l'accoglienza e la risposta a domande sempre più complesse dell'utenza che nei decenni scorsi non emergevano. È vero che un Piano di miglioramento è più importante farlo che scriverlo, ma nessuno riesce a dare risposte a domande complesse che coinvolgono le migliaia di persone che formano una comunità scolastica senza pianificare le azioni necessarie.

E poi c'è la sfida della pandemia: essa rende paradossali questi temi del Snv. Da un lato li fa sentire non prioritari rispetto all'emergenza: il nostro 'piano di miglioramento' è diventato quest'anno organizzare gli spazi in presenza e la didattica a distanza, rispondere alle preoccupazioni di famiglie e personale scolastico, gestire i rapporti con l'autorità sanitaria. Siamo schiacciati sull'oggi, aspettando e sperando di uscire dal tunnel.

Da un altro punto di vista, però, avvertiamo con preoccupazione quanto accade in alunni e studenti: il calo degli apprendimenti, e nei più grandi anche senso di

smarrimento e di perdita del futuro. Immaginiamo danni nel loro processo di crescita, differenziati a seconda delle aree geografiche e delle condizioni personali e sociali⁷. Ma nessuno ha ancora misurato questa *perdita degli apprendimenti*. Per questo, le rilevazioni delle prove standardizzate Invalsi diventano decisive per potere conoscere le situazioni nel dettaglio al di là delle percezioni e opinioni, e quindi per decidere dove è più necessario intervenire e investire le risorse economiche e umane. Certamente per questa analisi a livello di scuola e di paese sono importanti le prove censuarie ordinarie in seconda e quinta primaria, terza secondaria di primo grado, seconda e quinta superiore (Davoli, 2019). E sarebbe necessario inventare prove, queste magari solo campionarie, per tutti gli altri anni oggi non misurati, per capire davvero cosa, dove e da chi è stato perso nella pandemia.

Ma anche dal punto di vista della scuola, vista come organizzazione sociale, Snv è fondamentale nell'emergenza. Se c'è una cosa che la pandemia ha mostrato⁸, è che sono state più resilienti, cioè più capaci di reagire all'emergenza, le scuole dove la capacità di auto-organizzazione è stata maggiore: dove ha meglio funzionato la vera collegialità che consente di prendere decisioni condivise per la risoluzione dei problemi, dove una struttura organizzativa di *middle management* ha consentito di convertire queste decisioni in azioni comuni, dove era radicata l'abitudine di progettare insieme la didattica, dove le metodologie di insegnamento non erano solo frontali, dove era sviluppata una forte cultura dell'inclusione, dove il confronto interno nella comunità professionale era fluido, dove il dialogo con famiglie e territorio ha consentito di contenere le ansie, spiegare le scelte, trovare soluzioni creative a problemi mai affrontati. Se si guardano le aree di autovalutazione della Figura 1 sopra, si capisce che stiamo parlando di quelle. Scopo del Snv è proprio la crescita di questa consapevolezza dell'auto-valutazione collegiale delle comunità scolastiche in questi processi di decisione e di miglioramento, anche nell'emergenza.

E poi dobbiamo considerare che l'emergenza della pandemia, se pure oggi ci sfida, non annulla le criticità precedenti, ma si somma a esse e le amplifica. L'effetto negativo delle disuguaglianze sociali sugli apprendimenti degli alunni, ad esempio, non è reso meno importante dalla pandemia, anzi è aumentato. Le difficoltà degli studenti con bisogni educativi speciali, la necessità di didattiche attive e coinvolgenti e non solo frontali, la necessità di pratiche di collegialità non formale e di lavoro collaborativo, sono tutte questioni aperte prima e ancor più aperte ora. Quindi è vero che la pandemia ci costringe a focalizzare altre urgenze quotidiane, ma guai a noi se ci dimentichiamo che la pandemia ha amplificato le differenze, e ci ha imposto direzioni di cambiamento a cui dovremo porre mano.

⁷ Se lo stato socioeconomico e culturale delle famiglie era importante prima del determinare gli apprendimenti, ancor più oggi questo rischia di aumentare le differenze sociali. Si veda Orlando-Davoli (2018).

⁸ Questa è oggi solo una (radicata) convinzione di chi scrive, suffragata da elementi osservati 'sul campo' ma purtroppo non da dati quantitativi: sarebbe interessante uno studio più approfondito in merito. Sul tema fondamentale del *middle management* scolastico, si consigliano i due testi di Paletta (2020).

È questo, credo, il paradosso del Snv oggi: non prioritario per il quotidiano dell'emergenza della pandemia ma indispensabile per riprogettare gli interventi del futuro. Ci ripetiamo che le nostre scuole dopo la pandemia non potranno 'tornare come prima', ma dovranno ripartire dalle lezioni apprese in questo tempo difficile. Anche per la valutazione di sistema, ci è chiaro che non si tratta di ritornare al passato del Sistema nazionale di valutazione, ma di custodirlo come una preziosa pianticella in crescita, per rilanciarlo, nelle forme che la nostra creatività ci indicherà, nel futuro delle nostre organizzazioni scolastiche.

Bibliografia e sitografia

- Davoli P. (2018a), *Potenzialità e ricadute della Rendicontazione sociale*, in "OPPIinformazioni", vol. 125, pp. 19-32.
- Davoli P. (2018b), *Le visite di valutazione esterna*, in Freddano M. e Pastore S. (a cura di): *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento*, FrancoAngeli, Milano.
- Davoli P. (2019), *E se fossero le scuole a chiedere più Invalsi?*, in "Scuola7" n. 120, <https://www.scuola7.it/2019/120/e-se-fossero-le-scuole-a-chiedere-piu-invalsi/> (21-03-2021).
- GBS - Gruppo di Studio per il Bilancio sociale (2016), *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*, FrancoAngeli, Milano.
- Invalsi (2016), *La valutazione delle scuole in Italia: a cosa serve, come è realizzata*, in: <https://www.invalsi.it/snv/index.php?action=ves> (21-03-2021).
- Invalsi (2017). *Rapporto di Autovalutazione, Guida all'autovalutazione 2017*, in: <https://www.invalsi.it/snv/index.php?action=ais> (21-03-2021).
- Mori S., Davoli P., Freddano M. (2017), *Il miglioramento scolastico come processo di apprendimento organizzativo*, in Davoli P., Desco G. (a cura di), *La dimensione territoriale del miglioramento*. Tecnodid, Napoli.
- Orlando F., Davoli P. (2018), *Funziona ancora l'ascensore sociale?*, in Falzetti P. (a cura di), *I dati Invalsi per la ricerca*, Franco Angeli, Milano.
- Paletta A. (2020), *Dirigenza scolastica e Middle Management*, 2 voll., Bononia University Press, Bologna.

MESSA A PUNTO DELLA ‘SQUADRA’: I SOGGETTI COINVOLTI

Giovanni Desco¹

L’ampiezza delle azioni previste in tema di Snv e la loro estensione temporale pluriennale hanno indotto l’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna a mettere a punto una ‘infrastruttura di soggetti’ che accompagnassero le scuole – statali e paritarie – nella loro realizzazione. Vediamone di seguito brevemente le caratteristiche.

Istituzione dei Nuclei provinciali di supporto

Il primo passo verso le azioni di accompagnamento al Sistema nazionale di valutazione (DPR 80/2013) in Emilia-Romagna è stato quello dell’istituzione da parte dell’Usr E-R dei Nuclei provinciali di supporto (Nps), avvenuta il 10 dicembre 2014 e poi rinnovata con cadenza triennale (2014-2019² e 2019-2022.) I Nps sono costituiti ciascuno da un dirigente tecnico, due dirigenti scolastici per ambito territoriale – uno per ogni ciclo – e un referente designato dall’Ufficio di ambito territoriale (Uat). I Nuclei avevano l’obiettivo prioritario di coinvolgere tutte le istituzioni scolastiche all’utilizzo degli strumenti riguardanti il Sistema nazionale di valutazione, anche attraverso la valorizzazione delle competenze in materia presenti sul territorio.

Questa impostazione proponeva un modello governato dal centro (Usr E-R), ma capace di dare autonomia di lavoro sia ai Nuclei territoriali, sia alle singole istituzioni scolastiche; un modello che fosse in grado di attivare energie, tenere conto delle peculiarità locali e al contempo ricondurre le esperienze sul Sistema nazionale di valutazione a una comune cabina di regia regionale.

I Nps hanno supportato le istituzioni scolastiche nelle diverse fasi della prima triennalità di valutazione: dall’autovalutazione e la connessa compilazione del Rav, alla messa a punto dei Piani di miglioramento, alla Rendicontazione sociale, la cui prima edizione si è conclusa il 31 dicembre 2019.

Invalsi e Indire

Altro pilastro perseguito dall’Usr E-R fin dall’inizio è stato l’autorevole ed esperto contributo di Invalsi e Indire, nelle persone rispettivamente delle ricercatrici Michela Freddano e Sara Mori. L’intenso lavoro con le ricercatrici ha portato alla messa a

¹ Dirigente Ufficio IV *Ordinamenti scolastici. Dirigenti scolastici*, presso l’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna.

² Il primo avvio del Sistema nazionale di valutazione ha avuto luogo nel 2014, ma la scadenza della prima triennalità è stata poi posticipata al 2019 a seguito della Legge 107/2015.

punto di vari strumenti, alcuni raccolti nel testo *La dimensione territoriale del miglioramento: una sfida solidale*³, altri illustrati dettagliatamente in questo volume. La prima pubblicazione raccoglie le fasi e lo sviluppo del progetto di ricerca e formazione-azione, finalizzato alla valutazione della coerenza documentale dei Rapporti di autovalutazione (Rav), dei Piani di miglioramento (Pdm) e dei Piani triennali dell'offerta formativa (Ptof) di tutte le scuole della regione; inoltre raccoglie le esperienze di miglioramento realizzate dalle reti di scuole statali della regione, che si erano formate a questo scopo.

A seguito di quel progetto di ricerca, sono stati svolti numerosi convegni e seminari di studio, aperti anche alle scuole paritarie della regione, finalizzati principalmente a presentare i risultati ottenuti. Venivano evidenziate alcune difficoltà riscontrate dalle scuole, non solo in termini di coerenza documentale, ma anche rispetto alla individuazione delle priorità e le connesse azioni di miglioramento. Nel corso di questi eventi si suggerivano alcune piste migliorative che le scuole potevano intraprendere autonomamente; ci si rese conto, tuttavia, che serviva anche un'azione di maggiore prossimità alle singole istituzioni scolastiche, per affiancarle offrendo loro spazi, tempi e strumenti, competenze esperte, ascolto. Per questo motivo nell'anno scolastico 2017-18 venivano attivati gli "Sportelli di miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna".

La prima edizione ha visto la partecipazione di venticinque istituzioni scolastiche che, avendo sperimentato criticità sia nella progettazione e/o gestione del Pdm sia nel monitoraggio e valutazione delle azioni a esso inerenti, desideravano affrontarle con il supporto di una figura esterna esperta di processi di valutazione e miglioramento.

Il successo dell'iniziativa ha portato poi a una seconda edizione dello sportello, nell'anno scolastico 2018-19, che ha coinvolto altre 26 istituzioni scolastiche individuate come nella prima edizione.

In questa fase è stato messo a punto lo "Strumento di autoanalisi dei Piani di miglioramento", offerto poi a tutte le scuole della regione, per realizzare un percorso di riflessione critica e di autoanalisi sugli strumenti per monitorare e valutare il proprio Pdm. Oltre a uno specifico momento di formazione in presenza, organizzato a cura dei Nps e rivolto a due docenti componenti il Nucleo interno di valutazione e ai dirigenti scolastici, è stata realizzata una piattaforma *online* che ha raccolto tutte le esperienze realizzate nelle scuole: 395 istituzioni scolastiche hanno partecipato all'autoanalisi del proprio Pdm caricando i dati in piattaforma.

L'ultimo passo di accompagnamento alle azioni del Sistema nazionale di valutazione è stato riferito alla Rendicontazione sociale. Questo momento ha visto la messa a punto della *Road Map*, strumento finalizzato a integrare i processi attivati nel Piano di miglioramento con la successiva Rendicontazione sociale, in modo da prevedere fin da subito, nella progettazione dei percorsi di miglioramento, per il triennio 2019-22, le corrispondenti azioni di monitoraggio e valutazione, agevolandone così la

³ Pubblicato in: <http://istruzioneer.gov.it/media/pubblicazioni> pubblicato nell'anno scolastico 2016/17.

rendicontazione. La *Road Map*⁴, è stata messa a disposizione di tutte le scuole della regione, dopo alcune fasi di validazione e la presentazione in vari seminari laboratoriali organizzati sempre con il supporto dei Nps e degli Uffici di ambito territoriale.

Gli osservatori

Un altro pilastro è rappresentato da docenti esperti, coinvolti prima nel ruolo di osservatori (nel primo progetto di ricerca) e poi in quello di tutor (per le due edizioni dello Sportello).

Selezionati per titoli mediante un bando⁵ in numero di tre per ogni ambito territoriale (per un totale di 66⁶), i docenti 'osservatori' hanno partecipato prima a momenti di formazione e poi hanno condotto l'analisi documentale dei Rav, Ptof e dei Pdm, di cui al progetto di ricerca anzidetto. Il compito di ogni docente consisteva nell'utilizzare la griglia messa a punto dalle ricercatrici per analizzare in chiave descrittiva, interpretativa e valutativa i documenti scolastici previsti dal Sistema nazionale di valutazione. A ogni osservatore erano affidati i documenti di circa dieci istituzioni scolastiche, in modo da realizzare l'analisi di tutte le 535 scuole del territorio⁷. Oltre alla coerenza documentale, ci si proponeva uno studio dei vari Pdm elaborati dalle scuole, stante che l'Amministrazione non aveva definito un format obbligatorio da utilizzare su una piattaforma dedicata.

La scelta di coinvolgere un gruppo di docenti si è rivelata vincente, poiché ha permesso di approfondire le competenze professionali sull'argomento e di 'innestare' sul territorio regionale una 'struttura intermedia' di docenti esperti, in grado di dare corpo a una gestione territoriale del miglioramento, anche al fine di avviare processi di disseminazione e formazione 'a cascata'.

Da osservatori a tutor

Tra gli 'osservatori consapevoli' sono stati individuati docenti da coinvolgere come tutor per i successivi progetti di Sportelli di miglioramento. Anche in questo caso i tutor hanno lavorato utilizzando alcuni strumenti, fortemente strutturati, proposti dai

⁴ Realizzata dal gruppo di lavoro: G. Desco (Dirigente Ufficio IV, Ustr E-R), P. Davoli (Dirigente Tecnico presso l'Ustr E-R), M. Freddano (Invalsi), M. Berghella (docente distaccata presso Ustr E-R), L. Casarosa (docente, I.C. "Centro", Casalecchio di Reno, Bo).

⁵ Il progetto è stato gestito dall'IIS "Mattei" di San Lazzaro di Savena (Bo), a valere su risorse ministeriali (Fondo ex L. 440) con il supporto dell'Ustr E-R.

⁶ Da qui deriva il nome "Progetto 66", attribuito a questa fase di lavoro.

⁷ Complessivamente sono stati analizzati i documenti di 503 istituzioni scolastiche: 66,5% del I ciclo, suddivise in 292 istituti comprensivi (58,3%), 27 scuole primarie (5,4%) e 14 scuole secondarie di I grado (2,8%); il restante 33,5% del II ciclo, ovvero 69 istituti di istruzione superiore (13,8%), 49 licei (9,8%), 32 istituti tecnici (6,4%) e 18 istituti professionali (3,6%). A queste si aggiungono due istituti onnicomprensivi che non rientrano nell'analisi dei dati. Per 21 scuole di cui non è stato possibile disporre del Pdm, l'analisi è stata svolta, limitatamente ad alcune domande, sul Ptof.

ricercatori e, ponendosi in un ruolo di *peer tutoring* tra i docenti scelti dalle istituzioni scolastiche⁸, hanno osservato e ascoltato i gruppi di lavoro costituiti presso le scuole partecipanti, guidato le riflessioni, stimolato gli interventi da attuare.

Le due edizioni del progetto hanno seguito le stesse modalità, ma il secondo si è concluso con un ulteriore momento di *follow up*, cioè un incontro aggiuntivo al percorso, svoltosi su richiesta delle istituzioni scolastiche, a distanza di tre mesi, per un riscontro sulle azioni intraprese e la ricaduta sulla comunità scolastica.

Il lavoro di sportello è stato finalizzato a supportare le scuole nelle seguenti attività:

- analisi e ricerca della coerenza dei documenti della propria scuola (Rav, Pdm e Ptof), attraverso l'utilizzo della griglia appositamente predisposta e di un glossario per una efficace condivisione di termini e concetti;
- individuazione dei processi sui quali far leva per sviluppare le strategie di miglioramento già individuate dalla scuola;
- analisi della completezza e della fattibilità del Pdm;
- analisi guidata della 'monitorabilità' e della 'valutabilità' del Pdm e loro potenziamento;
- diffusione e condivisione delle pratiche del processo di valutazione-miglioramento con tutta la comunità scolastica.

I dati raccolti a conclusione delle esperienze di sportello dimostrano l'apprezzamento della figura del tutor che, ponendosi in un rapporto *peer* e al contempo di figura esperta ed esterna all'istituzione scolastica, ha facilitato la comprensione e l'analisi dei dispositivi normativi e delle azioni messe in atto dalla scuola, la narrazione delle esperienze professionali e la riconduzione dei processi di miglioramento messi in atto a una visione più unitaria e sistemica dell'agire organizzativo e didattico. Questo aspetto sarà maggiormente approfondito nel contributo pubblicato nella Parte IV del presente volume.

⁸ Il gruppo di docenti, scelti tra Niv, Funzioni strumentali e coordinatori, doveva essere composto da un minimo di 8 partecipanti a un massimo di 15 e avere la medesima composizione per tutti e tre gli incontri in presenza.

LA FORMAZIONE REGIONALE SNV: LA DIMENSIONE TERRITORIALE DEL MIGLIORAMENTO

Roberto Fiorini¹

Valutazione, miglioramento, rendicontazione: quale Autonomia a sistema? Formazione e gestione delle risorse umane

Con l'approvazione della legge 107, nel luglio del 2015, parve che finalmente l'autonomia scolastica potesse andare a sistema. Con la legge 107/2015, infatti, la Pianificazione dell'offerta formativa veniva ancorata sia alla definizione di precisi obiettivi, strategici e di miglioramento, sia alla pianificazione strutturale, su 'campata' triennale, delle azioni progettuali programmate per raggiungerli, incardinando su tale pianificazione triennale anche gli investimenti e la gestione economica dell'istituto autonomo, sotto la responsabilità e il controllo dei relativi dirigenti.

Si trattava dunque di avviare e accompagnare le procedure previste dal Sistema nazionale di valutazione, così come regolamentato dal DPR 80/2013, secondo il quadro concettuale chiaramente individuato dalla legge 10/2011 – in particolare l'art. 2, co. 4 noviesdecies – che ne disponeva l'emanazione. Era infatti proprio la legge 10/2011 a prevedere la costruzione di un "sistema" articolato e organizzato a livello nazionale, attraverso il quale attuare la valutazione sia di tutto il sistema di istruzione e formazione, articolato nei singoli istituti autonomi, sia, in particolare, della gestione delle relative *performance*, affidate ai dirigenti scolastici.

La Legge agganciava, insomma, la valutazione degli istituti autonomi alla definizione di *standard* nazionali, rispetto ai quali stabilire i parametri per un costante *miglioramento* e una trasparente *rendicontazione*, come disposto generalmente per la Pubblica Amministrazione dal d.lgs. 150/2009. D'altronde, già lo stesso d.lgs. 86/2004, istitutivo di Invalsi, coerentemente alla delega della legge 53/2003, aveva collegato strettamente la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione alla garanzia costituzionale del miglioramento della sua efficienza e della sua efficacia, con riferimento ai livelli essenziali di prestazione, previsti dal Capo V della Costituzione, così come riformato dalla Legge Costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001.

La legge identificava i concetti fondamentali sui quali incardinare il Regolamento:

1. '*Valutazione*', attraverso la definizione e il controllo degli *standard* nazionali;
2. '*Miglioramento*' e '*Rendicontazione*', attraverso il sostegno ai processi, l'innovazione educativa, la formazione del personale, la trasparenza dei risultati per tutti coloro che sono interessati al servizio pubblico;
3. '*Costruzione di un Sistema*' inteso come organizzazione e controllo del processo.

¹ Dirigente scolastico dell'IIS "Mattei" di San Lazzaro di Savena (Bo).

Di fatto, la Legge stessa e la organizzazione del processo, articolata nel DPR 80/2013, così come le note di accompagnamento del Ministero, indicavano sostanzialmente gli assi e le fasi su cui poggiare e dipanare la formazione dei dirigenti degli istituti autonomi regionali. Una prima fase dedicata al Rapporto di autovalutazione e alla definizione delle priorità di miglioramento. Una seconda fase dedicata alla definizione quantitativa degli obiettivi di processo e alla pianificazione del miglioramento. Un'ultima fase dedicata alla rendicontazione, sul duplice piano del controllo di gestione economico finanziario del processo e della restituzione dei dati finali al territorio di riferimento e ai relativi portatori di interesse.

Ma nella realizzazione a livello regionale emiliano-romagnolo, in un certo senso, si è voluto altresì tenere conto fin da subito della dimensione territoriale e sociale della pianificazione del miglioramento, tipicamente e sostanzialmente propria dello statuto 'autonomo' degli istituti scolastici, anche e soprattutto a livello di responsabilità culturale e professionale. Si decise dunque di articolare la formazione proiettandosi idealmente nella direzione della rendicontazione – in effetti ultima fase nella previsione del Snv – e programmare a ritroso le azioni formative, nella prospettiva di responsabilizzazione territoriale, aperta da quella proiezione.

Si trattava quindi di interpretare l'intero Sistema, inteso come organizzazione e controllo del processo, non tanto nella dimensione di un *Management by Objective*² – nella cui direzione pur tuttavia era necessario muoversi – quanto in quello di una liberazione del potenziale umano, già da anni coinvolto in una effettiva pratica larvale del controllo e del miglioramento, anche se in genere disordinatamente orientata alla moltiplicazione della progettazione extracurricolare e a una improbabile e ingenua concorrenza tra singole scuole. Per dirla con Donald Schön, da un pensiero *in-action* a un pensiero *on-action*, attraverso un'operazione di riflessività e consapevolezza, nella direzione di un 'apprendimento trasformativo'³.

Lo stesso rinforzo dell'autonomia – ribadito nella normativa di riferimento tra il 2010 e il 2015, ma smentito poi nella contemporanea effettiva pratica finanziaria e politico-amministrativa – portava con sé alcuni elementi di apertura e altrettanti segnali di chiusura. Mentre la legge rinforzava l'autonomia, di fatto la incanalava, seppur tardivamente, nella traccia del *New Public Management* (sul solco del d.lgs. 165/2001, come riformato dal d.lgs. 150/2009). Infatti (anche aprendo, seppure timidamente e disordinatamente, a un ampliamento dei poteri di indirizzo e gestione dell'organo monocratico dei singoli istituti, peraltro vincolando anche le progressioni economiche dei dirigenti scolastici al perseguimento di obiettivi strategici e di miglioramento basati su dati oggettivi di riferimento) proseguiva nella integrazione delle pratiche organizzative e gestionali degli istituti scolastici con metodi orientati al *risultato*.

² P.F. Drucker, *The Practice of Management*, Harper & Row, New York 2006.

³ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Temple Smith, London 1983; J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano, 2016.

Il rischio era – ed è tuttora, per quello che rimane di quell’abbrivio politico – interpretare il processo di miglioramento come mera procedura amministrativa, seppure declinata in modo *less unbusinesslike*, neglignendo la sua caratteristica di pratica collaborativa e di esperienza formativa propria dei singoli territori, rischiando di indebolire o spengere quel preziosissimo motore generatore di *Governance*, di responsabilità professionale e di *engagement* – nonché di fiducia, interna ed esterna alle amministrazioni – che è il patrimonio umano e la responsabilità professionale degli istituti scolastici pubblici, statali e privati – proprio nel momento in cui l’ancoraggio a una pratica diffusa di misurazione e standardizzazione dei risultati ne rendeva possibile il libero esercizio⁴.

Come sottolinea Andreas Schleicher, direttore del settore “*Education and Skills*” dell’OCSE, nel suo aureo *vademecum* del 2018, nutrito di dati e di riscontri scientifici, sui più efficaci *drive* per la scuola del futuro⁵, i sistemi scolastici di successo – vale a dire quelli che assicurano le migliori di apprendimento dei loro alunni – sono quelli in cui un alto livello di autonomia, di sperimentazione e di innovazione non è lasciato languire nell’isolamento di singole scuole in insensata competizione le une con le altre, ma viene trasmesso e condiviso, interpretato e rinnovato, sviluppando, sulla base della obiettività del dato, la capacità di un punto di vista esterno e meno coinvolto; dunque, acquisendo conoscenza e consapevolezza, più preziose se critiche e divergenti⁶.

Alla luce di tali considerazioni, si trattava allora – e si tratta tuttora – di evitare una via amministrativa eccessivamente ortogonale, con i rischi di nuovi conformismi compilativi, a favore del più tortuoso e paziente sviluppo, tra le pieghe della esperienza ‘riflessiva’, della responsabilità professionale di dirigenti e docenti – sia reciproca, sia nei confronti degli interessi di studenti, genitori, cittadini, imprenditori dei territori. In questo senso, bisognava allora – e bisognerebbe tuttora – compiere una scelta non solo di informazione o formazione in servizio, ma proprio di *management* delle risorse umane, nella direzione di sviluppo di relazioni consapevoli, secondo un approccio ‘riflessivo’ e ‘responsivo’, ‘dialogico’ e ‘polifonico’ – centrato sulle somiglianze e sulle differenze, anche forse confliggenti e radicalmente divergenti, tra i territori e dentro i territori, fin nell’intimo degli istituti⁷.

⁴ J. Benington, M.H. Moore, *Public Value: Theory and Practice*, Red Globe Press, London, 2010.

⁵ A. Schleicher, *World class. How to Build a 21st Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris, 2018, trad. it. *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, il Mulino, Bologna, 2020.

⁶ A.L. Cunliffe, *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book About “Management”*, trad. it. *Il Management. Approcci, culture, etica*. Raffaello Cortina, Milano, 2017.

⁷ M.J. Hatch, *Teoria dell’organizzazione. Tre prospettive: moderna, simbolica, postmoderna*, il Mulino, Bologna, 2013. Che la gestione in senso manageriale della scuola sia la sfida decisiva per i sistemi scolastici, capace di determinare il successo qualitativo degli istituti (e in parte anche gli esiti degli apprendimenti) pare ormai scientificamente assodato. Si vedano al proposito R. Cassano, *La valutazione come strumento di governo del sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano, 2017 e T. Agasisti (a cura di), *Management educativo alla prova. Lezioni dai dirigenti scolastici durante l’emergenza Covid-19*, Guerini, Milano, 2020 e le relative bibliografie.

Costruire nei territori consapevolezza, metodo e fiducia: la formazione degli Osservatori consapevoli

“Una chiara rendicontazione probabilmente è una funzione necessaria per una solida cultura della fiducia: se non si è chiaramente consapevoli dei traguardi da raggiungere e di ciò che occorre misurare, allora la fiducia è difficile da costruire”⁸. Questa ferma convinzione – poi esplicitata da Schleicher come uno dei principali motori del successo formativo, sulla base di dati evidenti – andava a sovrascrivere in modo decisivo la organizzazione regionale del Snv, allora ancora in incerto equilibrio tra operazione di responsabilizzazione *bottom up* di docenti e dirigenti da una parte e realizzazione *top down* di un controllo amministrativo decentrato, dall'altra – con il pericolo del mero adempimento dietro l'angolo. La proposta di impostare la formazione al Snv anche attraverso la valorizzazione strutturale di docenti esperti, direttamente espressi dai territori, obbediva alla necessità di creare un livello intermedio di *management* integrativo, con particolari competenze tecniche, volto a intervenire come supporto e consulenza per i Nuclei interni di valutazione, nelle allora neo-costituite reti di scuole di Ambito.

La raccolta e lettura dei dati a livello territoriale, il ricorso a costrutti di ricerca validati scientificamente e a supporti tecnici di raccolta e lettura comparata di qualità – forniti dai ricercatori di Invalsi e di Indire – doveva assicurare al personale dei territori la necessaria mobilitazione e condivisione del sapere, la dotazione di una solida base di conoscenza e consapevolezza dei problemi, anche fuori dai singoli istituti, ma all'interno del patrimonio umano delle reti di ambito. Si trattava, va ribadito, di una via strutturata alla gestione delle risorse umane del territorio, finalizzata ad assicurare alla riforma del Snv la dimensione di un impegno collaborativo – una operazione di *governance* diffusa – e non qualcosa di imposto dall'alto. Magari la stessa operazione fosse possibile oggi, a ridosso dell'anno pandemico, per misurare e descrivere a livello territoriale sia il *formative loss* ormai certamente acquisito, sia la stratificazione sociale, economica e culturale, che pare ormai essersi consolidata nei profili in uscita (Pecup) impliciti interni ai singoli istituti e in alcuni ambiti del Paese, per studiarne responsabilmente le possibili modalità di recupero.

Settori (fasi), assi e modi della formazione

Riprendendo l'impostazione velocemente tratteggiata sopra, possiamo rapidamente descrivere le linee essenziali dell'azione formativa svolta nei confronti del personale negli anni tra il 2015 e il 2019, seguendo tre distinti campi di applicazione.

I settori (fasi)

La formazione ha innanzitutto seguito i grandi momenti in cui il decreto articolava la valutazione degli istituti scolastici, accompagnando il lavoro che le singole scuole erano via via chiamate a fare, anno dopo anno. Dunque, la prima campagna di

⁸ A. Schleicher, 2017, cit., p. 148.

formazione fu dedicata alla realizzazione del Rapporto di autovalutazione, con particolare accento sul reperimento e sull'analisi dei dati e sulla definizione, il più possibile articolata e plurima, se non proprio collegiale, delle priorità, con cura particolare a formare la capacità di tradurre l'approccio tendenzialmente olistico e qualitativo dei docenti in modalità analitiche e dati quantitativi.

La seconda fase fu dedicata alla stesura dei Piani di miglioramento, con *focus* particolare ancora sulla difficoltà di tradurre priorità qualitative in traguardi quantitativi e alla definizione di percorsi progettuali differenti, da ordinare in modo coerente, finanziare opportunamente, assegnare a *team* professionali coordinati da un responsabile e controllare con regolarità. Di fatto oramai, nell'infittirsi degli studi e degli interventi dedicati di Angelo Paletta⁹, risultava ormai matura la consapevolezza che si trattasse di articolare percorsi di miglioramento sempre più simili a 'mappe strategiche' o (*Balanced Scorecard*) tipici di un certo controllo di gestione aziendale¹⁰, solo che fossero agganciati all'allocazione delle risorse professionali e umane dedicate e al relativo *budgeting* progressivo. Tale controllo non contraddiceva e anzi andava a integrare quello già previsto dal d.lgs. 286/1999, al tempo della riforma Bassanini, come 'controllo amministrativo interno', poi, attraverso le leggi di riforma dei cardini della finanza e della contabilità delle Pubbliche Amministrazioni dell'ultimo decennio, rivisto e piegato più decisamente in direzione di uno stretto raccordo tra Programmazione, Gestione, Rendicontazione e Controllo e di maggiore attenzione alla *performance*¹¹.

La terza fase, mediata dagli interventi centrati sugli elementi di scienza aziendale, è stata dedicata alla Rendicontazione dei risultati ai soggetti interessati nel contesto sociale di riferimento, commisurati ai costi sostenuti, sulla direzione del Bilancio sociale¹². Naturalmente in questa fase il *focus* era mantenuto tanto sulla valorizzazione del lavoro svolto e dei risultati documentati, quanto sulla considerazione dello scostamento e dell'errore, sul mancato conseguimento, sull'analisi del percorso, sulla correzione dei tempi o dei modi: insomma, sulla valenza 'formativa' dell'esperienza di miglioramento e sul bilancio di competenze e consapevolezza raggiunte nella costruzione di una *Road Map* (*metodo*): "*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*".

⁹ Tra i numerosi contributi formativi pubblicati, Paletta A., *Sistemi di controllo per il management della scuola. Progetto di ricerca-azione*. Ufficio scolastico regionale per: l'Emilia-Romagna – Università di Bologna: http://storage.istruzioneer.it/file/relazione_slides.pdf.

¹⁰ R. Kaplan, D. Norton, *Balanced scorecard. Tradurre la strategia in azione*, 1996, ISEDI.

¹¹ In breve, dalla L. 196/2009 di contabilità e finanza pubblica, con il relativo Decreto delegato 91/2011, fino alla L. 163/2016, che unifica legge di stabilità e legge di bilancio, attraverso la L. Cost. 1/2012, cui si è data attuazione con la L. 243/2012, e con l'appendice, per le istituzioni scolastiche, del d.i. 129/2018.

¹² Lo schema generale dell'azione può essere rappresentato operativamente con quello che forse è l'esito finale del triennio di sperimentazione sulla gestione del miglioramento, compiuta nei territori della regione, definita come una *Road Map*: il *diagramma ad albero* riportato nelle *Note di accompagnamento alla "Road Map" per il miglioramento e la rendicontazione sociale delle scuole, 2019-2022*, pubblicata dall'Usr E-R a novembre 2019: <http://istruzioneer.gov.it/2019/11/20/snv-la-road-map-per-il-ciclo-di-miglioramento-delle-istituzioni-scolastiche/>.

Gli assi

La formazione del personale, per rispondere agli assunti riportati nel primo paragrafo, doveva articolarsi su differenti assi, che potessero incrociare i differenti soggetti coinvolti nel miglioramento e i diversi territori. Differenti, ma convergenti azioni formative sono state rivolte ai dirigenti degli Istituti autonomi e ai Nuclei interni di valutazione. I primi, sui due assi della formazione frontale (generalmente ripartiti su una o più sedi regionali) e dell'auto-formazione, spesso *peer-to-peer*. I secondi, in genere raggiunti attraverso sessioni di formazione organizzate dagli Uffici provinciali, coordinate dal servizio ispettivo e con la partecipazione di colleghi dirigenti scolastici opportunamente selezionati e specificamente formati, generalmente con la partecipazione degli Osservatori consapevoli competenti per territorio. La formazione dei Nuclei interni di valutazione era generalmente orientata all'analisi concreta di caso, di fatto strutturata come *focus group* di discussione sugli aspetti operativi dei differenti settori di intervento.

Il *focus* era costantemente tenuto sui dati – strategia di acquisizione, di analisi, di intervento, di controllo – e più generalmente puntava all'emersione ed esemplificazione delle pratiche migliori, ma anche delle aporie e delle difficoltà critiche. La divergenza critica, generalmente concentrata sulla identificazione dei vicoli ciechi, volta a volta identificati nella scarsità di risorse o nella rigidità della organizzazione scolastica o nella debolezza intrinseca del singolo istituto o dalla sua collocazione geografica e sociale, trovava proprio nella esperienza degli osservatori uno strumento di condivisione efficacissimo, specie perché forte di un metodo e di strumenti e costrutti di analisi statistica dei documenti prodotti dalle singole scuole, capaci di fornire una impalcatura di assistenza competente nella profilatura dei problemi, rafforzata dalla fiducia derivante dalla prossimità professionale e dall'appartenenza territoriale.

I modi

I modi della formazione dovevano seguire gli obiettivi fondamentali dello sviluppo della responsabilità e della condivisione professionali. Di qui, il ricorso frequente, compatibilmente con le risorse a disposizione, allo *stage* residenziale, sia dedicato ai dirigenti, sia agli Osservatori consapevoli – in formula sempre seminariale, alternativamente frontale e per gruppi di lavoro, dedicati alle analisi pratiche di casi, generalmente reali e anonimizzati. La perentoria necessità di formare spirito di squadra e senso comune di condivisione solidale ha spinto anche a concentrare l'evento formativo residenziale nelle forme della *Summer School*, in contesto assolutamente e completamente concentrato sullo studio e rivolto alla condivisione di un tempo e di uno spazio assolutamente e specialmente dedicati.

I SEMINARI SULLA RENDICONTAZIONE SOCIALE NEI TERRITORI

Contributi a cura dei Nuclei provinciali di supporto

Gli Nps e i docenti tutor, con il supporto degli Uffici di ambito territoriale, sulla base delle indicazioni fornite dall'Ufficio scolastico regionale, hanno gestito la formazione svoltasi tra ottobre e dicembre 2019 rivolta a tutte le 535 scuole statali e le 175 scuole paritarie della regione.

Sono stati previsti tre incontri di tre ore ciascuno, suddivisi in momenti di plenaria e attività laboratoriali, per sviluppare il tema della rendicontazione sociale e l'uso della piattaforma nazionale, l'uso dei dati Invalsi per rendicontare i risultati raggiunti, la sinergia tra autovalutazione, miglioramento, rendicontazione sociale e scrittura di Pdm 'rendicontabili', con la proposta della *Road Map*. Veniva utilizzato il materiale di lavoro messo a punto e testato durante i precedenti seminari regionali di lavoro.

Come si vedrà di seguito, la proposta formativa è stata adattata alle caratteristiche dei vari ambiti territoriali. Hanno partecipato alla formazione complessivamente 998 docenti e 247 dirigenti scolastici e coordinatori pedagogici.

I partecipanti sono stati invitati a compilare un questionario per rilevare la soddisfazione dei corsi realizzati, l'adeguatezza degli strumenti di lavoro proposti, l'apprezzamento della *Road Map*, nonché le ulteriori esigenze formative. Le risposte al questionario sono state 777, pari al 62% dei partecipanti, in servizio presso 416 istituzioni scolastiche statali e 15 istituzioni scolastiche paritarie.

Da esse sono emersi giudizi di elevata soddisfazione dei partecipanti per le competenze acquisite, utilità dei materiali proposti, chiarezza delle presentazioni plenarie, preparazione dimostrata dai docenti tutor incaricati della conduzione dei laboratori. Il 67% dei rispondenti ha dichiarato che avrebbe proposto al proprio istituto scolastico l'utilizzo 'integrale' della *Road Map*, il 23% che ne avrebbe proposto un utilizzo semplificato, mentre il 9% non l'avrebbe proposta.

Rimarchevole il fatto che ben il 93% dei rispondenti si è dichiarato interessato a partecipare a successive formazioni sul tema della valutazione e del miglioramento.

LA RENDICONTAZIONE SOCIALE A BOLOGNA

Roberta Fantinato¹

In un mondo che sembra (ahi noi) molto lontano, ossia nell'autunno 2019, un nutrito gruppo di docenti si ritrovava in un'affollata Aula magna di un istituto superiore della città di Bologna per seguire con entusiasmo e interesse le attività formative di accompagnamento alla stesura della prima rendicontazione sociale che le scuole italiane erano chiamate a realizzare.

Dopo avere infatti lavorato a lungo sul Rav, sul Pdm e sul Ptof, il Sistema Nazionale di valutazione chiudeva finalmente il cerchio con la proposta di uno strumento informatico agile e snello di rendicontazione sociale quale volano di miglioramento organizzativo e di crescita delle scuole. Era infatti indubbio che la rendicontazione sociale costituiva per ciascuna scuola un'occasione per riflettere sistematicamente su sé stessa, sui propri valori, obiettivi, missione, per sentirsi stimolata a promuovere innovazione e miglioramento delle proprie prestazioni e per rinforzare con la comunità di riferimento momenti di dialogo, confronto, partecipazione, collaborazione.

Nel primo incontro, dedicato all'illustrazione della piattaforma informatica messa a disposizione del Ministero dell'Istruzione, si evidenziava l'importanza dell'area dei *Risultati raggiunti* in cui – accanto alla *Rendicontazione dei risultati legati all'autovalutazione e al miglioramento* in sinergia col Rav – ciascun istituto poteva rendicontare la progettualità di maggiore rilievo connessa ovviamente alle priorità definite nel Rav stesso. I relatori ponevano l'accento sull'importanza di valorizzare il complesso delle attività messe in atto dalla scuola e sulla capacità di raggiungere una pluralità di risultati. Già in questa parte della rendicontazione, così come nella sezione *Altri documenti di rendicontazione*, emergeva l'importanza di avere set attendibili di dati a disposizione della scuola - oltre ovviamente alla miniera di dati forniti dalle rilevazioni Invalsi - per essere in grado di rendicontare in maniera chiara e trasparente i risultati raggiunti. Particolare accento veniva poi posto sulle *Prospettive di sviluppo* della scuola, a indicare l'importanza di un orizzonte di senso verso cui muoversi consapevolmente.

La seconda sessione – focalizzata sull'uso dei dati Invalsi per rendicontare i risultati raggiunti – proseguiva nel percorso intrapreso con le attività formative incentrate sulla stesura dei Rav e finalizzate ad abituare le scuole a lavorare sui dati e ad assumere decisioni *evidence based*. Attraverso lavori di gruppo i docenti si sono messi in gioco simulando la stesura di rendicontazioni sociali a partire dai Rav di istituti scolastici del primo e del secondo ciclo opportunamente oscurati nelle parti sensibili. In questa seduta è stata illustrato anche un ulteriore strumento messo a punto da un gruppo di lavoro dell'Usr E-R a seguito di una proposta di M. Freddano di Invalsi. Questo *tool* facoltativo – una sorta di *Road Map* – aveva però il pregio di facilitare le scuole

¹ Dirigente scolastico del Liceo classico “Marco Minghetti”, Bologna.

nell'ideazione e attivazione di azioni unitarie all'interno del sistema di valutazione, da sintetizzare e illustrare in documenti coerenti tra di loro.

Il terzo incontro – attraverso la condivisione degli esiti dei lavori di gruppo – ha condotto a una riflessione sulle sinergie tra autovalutazione, rendicontazione sociale e scrittura di Pdm 'rendicontabili'. Dalla discussione emergeva la principale difficoltà delle scuole nell'elaborazione di rendicontazioni sociali adeguate, ossia l'individuazione di evidenze significative legate in particolare modo alla ricca progettualità delle istituzioni scolastiche. Si conveniva a tal proposito come - in questa ottica – la rendicontazione sociale potesse svolgere il ruolo di strumento di gestione interna in quanto stimolo a razionalizzare i processi decisionali interni e a costruire sistemi di tabulazione e misurazione dei risultati delle attività progettuali svolte. Molto creative e innovative, inoltre, sono state le modalità di condivisione e diffusione delle rendicontazioni sociali con le comunità di appartenenza così come diverse le prospettive di utilizzo prospettate dagli insegnanti presenti all'incontro in qualità di rappresentanti delle istituzioni scolastiche di appartenenza.

Nella complessità attuale rendicontare per dare evidenza al valore della scuola e per orientare le scelte strategiche di ciascuna istituzione scolastica sembra ancora più importante di quanto lo fosse nell'autunno 2019. Certo è che la mancanza di dati dall'inizio della pandemia in poi non aiuterà le scuole italiane a continuare il cammino faticosamente intrapreso anche grazie ad attività di accompagnamento quale quella sinteticamente illustrata. Se non si riuscirà in tempi relativamente brevi a stimare l'entità del cosiddetto *learning loss* dei nostri studenti e delle nostre studentesse, le scuole non potranno attrezzarsi per rispondere a questa inedita sfida analizzando (Rav), pianificando (Pdm), progettando (Ptof) e rendicontando (Rs).

Il paziente e prezioso lavoro di formazione e accompagnamento delle scuole del territorio attraverso attività formative sempre tese al coinvolgimento attivo dei partecipanti e le competenze acquisite nell'elaborazione di rendicontazioni sociali efficaci sono un patrimonio che non possiamo disperdere.

*Tabella 1. Partecipazione agli incontri di formazione.
Docenti e dirigenti di istituzioni scolastiche statali e paritarie*

	<i>Docenti</i>	<i>Dirigenti</i>	<i>N. scuole I ciclo statali</i>	<i>N. scuole II ciclo statali</i>	<i>N. scuole paritarie</i>
Primo incontro	189	53	77	32	9
Secondo incontro	175	35	74	32	9
Terzo incontro	156	31	76	32	5

LA FORMAZIONE SULLA RENDICONTAZIONE A FERRARA

Stefania Borgatti² e Silvia Magnani^{3,4}

L'Ufficio di ambito territoriale di Ferrara in collaborazione con i componenti del Nucleo provinciale di Supporto (Nps) e i docenti tutor 'osservatori consapevoli', ha organizzato un ciclo di seminari rivolti ai docenti dei Nuclei interni di valutazione (Niv) e ai dirigenti scolastici delle istituzioni scolastiche statali e paritarie di Ferrara e provincia.

La formazione, svoltasi tra ottobre e novembre 2019 ha visto la partecipazione di 38 scuole statali e 4 scuole paritarie della provincia.

L'intervento si è articolato in n. 3 incontri, ognuno dei quali ha previsto un primo momento in plenaria, seguito da attività laboratoriali e successivamente da un momento di restituzione, con le docenti tutor della provincia di Ferrara (Bolelli Manuela, Fogli Giacinta, Giannini Simonetta, Ionata Patrizia, Orlati Silvia, Tonelli Mercedes).

La presenza dei docenti dei Niv e dei dirigenti scolastici è stata piuttosto ampia da parte di tutte le scuole della provincia, come si evince dal prospetto sotto riportato:

Tabella 1. Partecipazione agli incontri di formazione. Docenti e dirigenti di istituzioni scolastiche statali e paritarie Percentuale di partecipazione sul totale delle scuole presenti nella provincia

	<i>Docenti</i>	<i>Dirigenti</i>	<i>N. scuole I ciclo statali</i>	<i>N. scuole II ciclo statali</i>	<i>di cui, n. scuole paritarie</i>	<i>%</i>
Primo incontro	67	14	23	11	3	84
Secondo incontro	69	13	24	14	4	95
Terzo incontro	67	9	23	13	3	89

La finalità dei laboratori, nei quali i docenti sono stati suddivisi in gruppi e sottogruppi, grazie all'ausilio dei materiali messi a disposizione dall'Usr E-R, è stata quella di promuovere la riflessione professionale, l'autovalutazione anche attraverso l'uso sistematico di indicatori che risultano il più delle volte ostici da utilizzare nelle scuole, la coerenza documentale, in un'ottica di *peer to peer*.

Le tre giornate sono state ispirate ai seguenti principi di base:

- un percorso da intendersi non come adempimento formale, ma come *condivisione* di obiettivi e azioni coerenti con il percorso di *miglioramento* continuo sempre affiancato ad azioni di *rendicontazione*;

² Dirigente I.c. "3" Renazzo (Fe).

³ Ufficio di ambito territoriale di Ferrara.

⁴ Collaborazione di Mercedes Tonelli e Giacinta Fogli.

- *ascolto*: importanza di prevedere tempi e modalità per l'ascolto di tutti i soggetti coinvolti, il fare sintesi e il dare risposte;
- *docenti come protagonisti* dei processi del proprio istituto;
- *gratificazione* per limitare l'ansia, condividere responsabilità e successi, non avere paura di sbagliare, analizzare le cause e non le colpe, valorizzare le buone pratiche, migliorare concretamente il servizio.

A conclusione del percorso, è stato somministrato un questionario a tutti i partecipanti. Al seguente *link* è possibile visualizzare i grafici relativi alle domande poste ai corsisti e ai rispettivi esiti del sondaggio:

<https://docs.google.com/document/d/1CYi1DvVbysHbiP1G6Sm8koIdT-qguGJpIM06rCjm8qZE/edit?usp=sharing>

Sintesi

Dal sondaggio è emerso quanto segue:

In generale il percorso ha soddisfatto i partecipanti per le competenze acquisite, l'utilità dei materiali proposti, la chiarezza delle presentazioni plenarie, la preparazione dimostrata dai docenti tutor incaricati della conduzione dei laboratori. La quasi totalità degli intervistati ha infatti dichiarato di essere interessato a partecipare a successive formazioni sul tema della valutazione e del miglioramento.

Per quanto riguarda l'utilizzo della *Road Map*, la maggioranza degli intervistati ha dichiarato che avrebbe proposto al proprio istituto scolastico una *Road Map* in forma semplificata.

Tra i punti di debolezza e, di conseguenza tra gli spunti di miglioramento si evidenziano:

- in futuro programmare incontri più interattivi, favorendo, in luogo delle riunioni plenarie, le attività di piccolo gruppo focalizzandosi sulla realtà delle scuole partecipanti;
- semplificare gli strumenti di lavoro, evitando ridondanze e ripetizioni;
- semplificare la terminologia utilizzata negli strumenti di lavoro.

Si è trattato quindi di una formazione sostanzialmente positiva per la condivisione dei procedimenti, per la valorizzazione del confronto e delle peculiarità delle singole scuole e per l'attivazione di specifici processi di lavoro.

ESPERIENZE DAI TERRITORI: FORLÌ-CESENA

Francesco Postiglione⁵ e Alessandra Prati⁶

“Rendicontazione sociale come ultimo atto del primo ciclo di valutazione delle istituzioni scolastiche, avviato dall’anno scolastico 2014-15, e come passaggio di testimone al ciclo successivo.

Rendicontazione sociale come momento che concretizza compiutamente l’autonomia di ogni istituto scolastico che, in maniera trasparente, racconta al territorio di riferimento quanto posto in essere in termini di istruzione di qualità e di attenzione alle esigenze dei differenti bisogni educativi.

Rendicontazione sociale come momento di riflessione e di condivisione per creare senso di appartenenza sia all’interno della scuola che al suo esterno”.

Questi sono i punti nodali trasmessi nel corso della formazione svolta nella provincia di Forlì-Cesena nei mesi di ottobre-novembre 2019 dai Nps con la collaborazione dell’Ufficio di ambito territoriale.

Per supportare le scuole, che si cimentavano per la prima volta nella redazione di questo documento, sono state organizzate due Unità formative, registrate su SOFIA, rispettivamente dal Liceo scientifico “Fulcieri Paolucci de’ Calboli” per l’Ambito 7 e dall’Istituto superiore “Pascal Comandini” per l’Ambito 8.

Le Unità formative, strutturate su 25 ore, comprendevano ciascuna tre giornate di formazione in presenza, in ognuna delle quali è stato svolto un momento di plenaria, seguito da laboratori condotti dai docenti tutor.

Alle nove ore così articolate, sono seguite dieci ore di sperimentazione, da parte di ciascun docente all’interno della propria scuola, dell’analisi della coerenza del Pdm, di definizione di adeguamenti rispetto agli indicatori di qualità evidenziati nel corso e alle nuove evidenze risultanti dall’aggiornamento del Rav.

Sono, infine, state considerate sei ore di lavoro di approfondimento personale nell’ambito della restituzione del lavoro nella propria scuola.

L’elevata partecipazione (120 docenti e 21 dirigenti scolastici di scuole statali e paritarie) ha dimostrato che le scuole credono e investono nella formazione del personale e che valorizzano le competenze professionali specifiche.

Durante il corso è stato attivato presso l’Ufficio scolastico uno Sportello che ha offerto, fino al 16 dicembre, supporto di natura tecnica sull’utilizzo della piattaforma di riferimento per la predisposizione della Rendicontazione sociale all’interno del portale del Sistema nazionale di valutazione.

Non sono state rilevate criticità in alcun aspetto dell’intera formazione.

Alto è stato il gradimento dell’azione didattica, nei momenti di plenaria e laboratoriali, svolta da parte dei dirigenti scolastici e dei componenti il Niv, che sono stati

⁵ Dirigente dell’IIS “Pascal-Comandini” di Forlì.

⁶ Ufficio di ambito territoriale di Forlì-Cesena.

disponibili a chiarire dubbi e a rispondere a quesiti, contribuendo in tal modo a far prendere dimestichezza con lo strumento della Rendicontazione sociale.

La totalità dei partecipanti ha valutato positivamente la durata dei singoli moduli e si è ritenuta soddisfatta delle competenze globali acquisite al termine del corso.

Al di là dei risultati del questionario di gradimento, si ritiene che le lezioni partecipate e i momenti laboratoriali abbiano rappresentato un'importante occasione di conoscenza reciproca e di confronto e, quindi, di rafforzamento della comunità territoriale, sottolineando così la relazione di corresponsabilità che unisce ciascuna scuola al suo territorio.

Dei tre momenti che costituiscono il ciclo completo dell'autovalutazione Rav, Pdm e Rs, questo ultimo, inedito in quanto rappresentava la conclusione del primo ciclo completo, è risultato quello più partecipato e apprezzato. Senza dubbio ciò deriva dal fatto che con la rendicontazione le scuole non possono in nessun modo avere la sensazione di operare 'qualcosa di burocratico' (come ancora potrebbe succedere in alcuni casi singoli di compilazione Rav e Pdm) in quanto è ben chiaro a tutte le scuole che la rendicontazione prevede anche un momento pubblico di confronto con gli utenti del servizio. Su questo argomento specifico il seminario si è voluto soffermare, per l'importanza che assume questo passaggio ai fini della trasparenza e della buona amministrazione.

Nucleo provinciale di Supporto, a.s. 2018-19. Dirigenti: Marco Molinelli, Susi Olivetti, Giuseppina Tinti (Ambito 7); Valentina Biguzzi, Giovanni M. Ghidetti, Francesco Postiglione (Ambito 8).
Referenti Uat: Alessandra Prati e Lorena Foschi.
Docenti tutor: Ivan Graziani, Mirko Vignoli, Gianluca Parisi (Ambito 7); Antonella Bartolini, Gaetana De Angelis, Margherita Giombi (Ambito 8).

*Tabella 1. Partecipazione agli incontri di formazione.
 Docenti e dirigenti di istituzioni scolastiche statali e paritarie*

	<i>Docenti</i>	<i>Dirigenti</i>	<i>N. scuole I ciclo statali</i>	<i>N. scuole II ciclo statali</i>	<i>N. scuole paritarie</i>
Primo incontro	116	21	36	19	3
Secondo incontro	117	17	32	18	1
Terzo incontro	120	13	35	17	1

RENDICONTAZIONE: L'ESPERIENZA DI MODENA

*Pier Paolo Cairo*⁷, *Luigi Vaccari*⁸

I tre seminari di formazione che si sono svolti, tra ottobre e novembre 2019, in ciascuno dei tre ambiti territoriali della provincia di Modena hanno accompagnato le scuole del nostro territorio nell'elaborazione del loro primo rapporto di rendicontazione sociale, che costituisce l'elemento finale del processo di valutazione delle scuole ai sensi del DPR. n. 80 del 2013.

Il percorso di formazione ha visto la partecipazione di 264 persone (209 docenti e 54 dirigenti scolastici), rappresentative di quasi tutte le scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione, statali e paritarie.

L'obiettivo del percorso è stato quello di fornire un'adeguata formazione, utili aggiornamenti e significative indicazioni operative a dirigenti e docenti, che si sono confrontati su un tema inedito per la scuola italiana, quello di rendicontare i risultati raggiunti e di dare conto del proprio valore sociale di fronte a tutti i portatori di interesse.

Focus dei tre incontri è stata l'illustrazione della piattaforma nazionale proposta dall'Indire, l'analisi degli esiti delle prove Invalsi della propria scuola e la presentazione della *Road Map* proposta dall'Ufficio scolastico regionale, come strumento di valore aggiunto per analizzare e valutare più efficacemente il percorso di miglioramento realizzato dalle scuole nel triennio 2016-2019.

I componenti del Nucleo provinciale di Supporto al Snv, che conducevano gli incontri, hanno dato particolare rilevanza ai lavori di gruppo. Sono stati parzialmente aggiornati e rivisti i materiali delle esercitazioni proposte dall'USR ai partecipanti, al fine di avviare già nei lavori di gruppo gli *step* per l'elaborazione della rendicontazione sociale, finalizzata a illustrare i risultati raggiunti dalle scuole rispetto ai traguardi di miglioramento prefissati.

In tal modo, individuando nel Rav gli indicatori e le evidenze più utili a dare conto delle attività svolte e dei risultati conseguiti, le scuole hanno maturato la convinzione di fondo di contribuire a definire un sistema di *governance* attraverso il quale compiere un atto di assunzione di responsabilità verso se stesse e di dialogo verso i propri *stakeholder* di riferimento.

Il modello circolare del Snv (messo in evidenza dalla *Road Map*) - nel quale pianificazione, monitoraggio delle azioni attuative e valutazione del miglioramento sono interdipendenti - è stato poi ripreso e arricchito dall'Ufficio di ambito territoriale di Modena.

Nell'ottica di rafforzare la *governance* della scuola, guidandola verso obiettivi di qualità, l'Ufficio di ambito territoriale ha introdotto una proposta di valutazione e

⁷ Funzionario dell'Ufficio di ambito territoriale di Modena, referente Nps.

⁸ Dirigente scolastico dell'IIS "A. Meucci" di Carpi (Mo), componente Nps.

miglioramento di alcuni significativi ambiti dell'offerta formativa, in particolare l'alternanza scuola-lavoro (oggi Pcto) e l'educazione civica⁹.

Alla luce di indicatori/standard di qualità offerti a un campione di scuole del II ciclo, l'Ufficio monitora e valuta insieme alle scuole i livelli di qualità raggiunti e le criticità emerse, pianificando di conseguenza le azioni di risposta ai fabbisogni espressi dalle scuole e dalle strutture esterne con cui queste collaborano.

Una delle peculiarità di questa sperimentazione è data dal focus sui *processi*.

Gli indicatori proposti – a integrazione di quelli del Rav – costituiscono livelli di qualità dei processi, intesi come valore aggiunto del sistema-scuola, come contributo che ciascun attore interno (referente, docente tutor, consiglio di classe, studente stesso) ed esterno (responsabile della struttura esterna, tutor formativo ecc.) può fornire al percorso di apprendimento dello studente.

Inoltre, lavorando su processi e fabbisogni, il progetto mira a una maggiore integrazione tra gestione delle risorse (materiali e intangibili) ed erogazione del servizio didattico-formativo, cercando di supportare l'ottimizzazione delle risorse in funzione delle reali necessità del servizio, manifestate direttamente dagli attori in campo.

Il progetto ha coinvolto per ora un campione ristretto di scuole – considerate anche le difficoltà legate alla contingenza pandemica – ma consente di fare emergere buone pratiche che potranno estendersi in futuro ad altre scuole e altri segmenti dell'offerta formativa. In sinergia con il ciclo del Srv, queste azioni possono supportare processi di valutazione e miglioramento che agevolano l'analisi e la risoluzione dei problemi delle scuole, nell'ottica di migliorare la qualità dell'istruzione offerta ai nostri giovani.

*Tabella 1 – Partecipazione agli incontri di formazione.
Docenti e dirigenti di istituzioni scolastiche statali e paritarie*

	<i>Docenti</i>	<i>Dirigenti</i>	<i>N. scuole I ciclo statali</i>	<i>N. scuole II ciclo statali</i>	<i>N. scuole paritarie</i>
Primo incontro	169	54	58	32	16
Secondo incontro	209	40	53	35	6
Terzo incontro	194	48	58	37	9

⁹ Le azioni progettuali dell'Ufficio di ambito territoriale, in corso di svolgimento, sono in: <https://mo.istruzioneer.gov.it/pagine-tematiche/progetti-di-ricerca/>.

LA FORMAZIONE SULLA RENDICONTAZIONE SOCIALE A PARMA

Elisabetta Zanichelli¹⁰

L'esperienza realizzata nella Provincia di Parma ha coinvolto tutte le istituzioni scolastiche degli Ambiti 12 e 13, attraverso un progetto strutturato che ha dato centralità, nel ruolo di tutor esperti coordinatori, alle figure degli 'osservatori consapevoli' di alcuni istituti.

Sono stati organizzati 3 incontri, tenutisi rispettivamente nei giorni 9 ottobre, 24 ottobre e 14 novembre 2019.

Durante il primo incontro, nel corso dell'introduzione svoltasi in plenaria, è stata presentata la piattaforma ministeriale dedicata alla Rendicontazione sociale. È stata messa in forte evidenza l'utilità di tale azione, che, concludendo il percorso relativo alla valutazione, rimette 'al centro' dell'attenzione le priorità generali rispetto ai percorsi di miglioramento delle singole istituzioni scolastiche. Hanno fatto seguito alcune attività laboratoriali di gruppo, gestite e guidate dai tutor esperti, che hanno avuto come obiettivo la collaborazione e il confronto fra le varie realtà scolastiche presenti (attività che si è rivelata estremamente utile per la possibilità di condividere differenti punti di vista, sia di docenti, sia di dirigenti scolastici).

Il secondo incontro ha avuto come tema principale l'utilizzo dei dati Invalsi finalizzato alla rendicontazione dei risultati raggiunti dalle singole istituzioni scolastiche. Attraverso l'utilizzo di dati simulati è stata proposta una specifica attività laboratoriale, utile alla comprensione delle modalità di compilazione di una parte della Rendicontazione sociale.

Il terzo incontro, svoltosi ancora in modalità laboratoriale, ha focalizzato l'attenzione sull'utilizzo di una *Road Map*, così come proposto dai documenti emanati dall'Ufficio scolastico regionale. In particolare, l'attività ha insistito sull'utilità di tale strumento, partendo dal suo iniziale utilizzo come facilitatore di progettualità organizzativa interna, per poi muoversi nella direzione di divenire veicolo di continuità e collegamento.

La partecipazione ai tre incontri è stata numerosa e costante; hanno partecipato 18 istituti del secondo ciclo, 31 del primo ciclo (di cui 2 scuole paritarie). Sono stati presenti 11 dirigenti scolastici e 93 docenti (di cui 35 del secondo ciclo e 58 del primo ciclo).

A seguito di numerosi e fattivi scambi di opinioni tra i partecipanti, facilitati anche dalla creazione di gruppi spontanei di confronto, sono emersi interessanti spunti di riflessione, utili strumenti per calibrare attività future e svolgere al meglio i compiti richiesti dai percorsi intrapresi. Si è rivelata molto utile la collaborazione fra vari istituti e, soprattutto, il confronto sulle problematiche comuni emerse durante la

¹⁰ Ufficio di ambito territoriale di Parma.

compilazione della Rs. Lo scambio di dati fra Scuole, unito a una efficace auto-valutazione, ha permesso di acquisire una migliore consapevolezza dei propri dati Invalsi, utile anche a chiarire i possibili dubbi sulla loro lettura e il successivo utilizzo. Si è rivelato particolarmente utile il ‘calarsi nella pratica’, che ha avuto significative ricadute di consegna nel lavoro dei singoli referenti.

In particolare, si segnala come la *Road Map* si sia rivelata uno strumento utile e funzionale alla riflessione e alla formazione iniziale dei Niv, anche attraverso la possibilità di facilitare la collaborazione all’interno dei singoli team scolastici.

In conclusione, si può affermare che l’intero percorso ha toccato ‘nodi cruciali’ del processo di autovalutazione/miglioramento, con l’intento di sollecitare, all’interno delle istituzioni scolastiche, la promozione e lo sviluppo di una sempre più adeguata documentazione sui percorsi intrapresi, al fine anche di facilitare la successiva rendicontazione e restituzione ai rispettivi organi collegiali.

*Tabella 1. Partecipazione agli incontri di formazione.
Docenti e dirigenti di istituzioni scolastiche statali e paritarie*

	<i>Docenti</i>	<i>Dirigenti</i>	<i>N. scuole I ciclo statali</i>	<i>N. scuole II ciclo statali</i>	<i>N. scuole paritarie</i>
Primo incontro	89	13	31	18	2
Secondo incontro	95	11	31	18	2
Terzo incontro	93	9	31	18	2

RENDICONTAZIONE SOCIALE: L'ESPERIENZA NEL TERRITORIO PIACENTINO

Manuela Rossi¹¹

Il primo incontro si è tenuto l'8/10/2019 su "Rendicontazione sociale" con relazione della dirigente Capra; il secondo incontro il 24/10 su "Uso dei dati Invalsi" con relazione della dirigente Favari; il terzo si è tenuto il 12/11 con relazione della dirigente Santoro sulla *Road Map*. La partecipazione è illustrata in tab. 1; i tre laboratori, conseguenti alle relazioni, sono stati gestiti dai tutor, gli Osservatori consapevoli.

*Tabella 1. Partecipazione agli incontri di formazione.
Docenti e dirigenti di istituzioni scolastiche statali e paritarie*

	<i>Docenti</i>	<i>Dirigenti</i>	<i>N. scuole I ciclo statali</i>	<i>N. scuole II ciclo statali</i>	<i>N. scuole paritarie</i>
Primo incontro	64	18	22	9	3
Secondo incontro	55	12	23	7	3
Terzo incontro	57	14	24	5	3

Rispetto alle occasioni formative proposte, la percezione dei docenti piacentini è stata complessivamente positiva per tutti gli ambiti considerati, evidenziando una particolare soddisfazione per la chiarezza delle presentazioni in plenaria e le competenze dei tutor. In particolare, è stata apprezzata l'opportunità di condividere l'esperienza con i dirigenti scolastici, unitamente alla modalità di lavoro laboratoriale e di confronto-scambio, quali modalità da privilegiare in vista di eventuali altre future occasioni formative.

I dati rilevati hanno evidenziato il buon livello raggiunto nell'accrescimento delle competenze professionali, accompagnato da apprezzamento per il percorso formativo nel suo complesso, riconoscendone altresì l'utilità in termini di ricadute nelle pratiche di lavoro in istituto.

Il percorso affrontato ha infatti consentito di superare il disorientamento iniziale di quei docenti che non avevano ancora affrontato in modo organico e approfondito il lavoro sui documenti strategici – Rav, Pdm, Rs – consentendo loro di acquisire il livello di consapevolezza necessario. Relativamente ai punti critici è da segnalare la partecipazione episodica dei docenti agli incontri, infatti un ristretto numero di partecipanti ha effettuato l'intero percorso formativo.

¹¹ Ufficio di ambito territoriale di Piacenza. Il Nucleo provinciale di supporto del Sistema Nazionale di valutazione di Piacenza, costituito dalle dirigenti scolastiche Cristina Capra, Marica Draghi, Simona Favari, Adriana Santoro, e dalla sottoscritta, ha steso questo contributo e gestito la formazione sulla Rendicontazione sociale di settembre-novembre 2019.

Riscontri positivi hanno fatto registrare anche gli strumenti forniti e l'azione di primo supporto organizzata a livello territoriale, attraverso l'attivazione di un apposito sportello per le azioni connesse alla rendicontazione sociale, che ha previsto l'abbinamento delle scuole del territorio alle dirigenti scolastiche componenti il Nucleo provinciale di supporto per le azioni Snv di Piacenza. Lo sportello è stato istituito con nota 4414 del 6/11/2019; un successivo abbinamento delle scuole è stato fatto con nota 4453 dell'11/11/2019.

L'attività di sportello è risultata particolarmente preziosa nella possibilità di approfondire gli aspetti legati all'individuazione delle priorità e dei connessi obiettivi di processo, già nella fase di redazione del Rav: diversi docenti appartenenti ai nuclei di valutazione interna delle varie scuole sono stati infatti guidati a leggere le azioni progettuali che le scuole avevano programmato nella prospettiva del miglioramento degli esiti degli studenti, verso la maturazione di un'ottica sistemica attraverso il monitoraggio costante di processi e risultati.

L'azione di supporto attraverso lo sportello sopra richiamato è proseguita nel tempo, consentendo lo scambio di buone pratiche tra diverse istituzioni scolastiche. Per alcuni Niv ciò è confluito anche nella condivisione delle difficoltà legate al coinvolgimento dell'intera comunità scolastica nei processi di autovalutazione.

Il lavoro interno al Nucleo provinciale di supporto al Snv ha generato una riflessione condivisa sull'opportunità di istituire un gruppo di ricerca avente come finalità una Rendicontazione sociale a livello provinciale che parta dalla lettura e analisi comparata dei documenti di Rs delle singole scuole. Sul territorio piacentino sono già operanti alcune reti di scopo ("Piacenza-Orienta", "Scuole che costruiscono", #Insiemepercondividere), che negli ultimi anni hanno dato avvio alla costruzione di una comunità professionale più ampia e capace di promuovere la condivisione e il confronto in ordine ad alcuni aspetti di particolare rilevanza quali l'orientamento e il contrasto alla dispersione scolastica, l'innovazione didattica, la didattica digitale integrata e la valutazione degli apprendimenti. Anche la formazione per i docenti, al di là della ripartizione delle scuole nei due ambiti territoriali, è stata pensata e gestita in maniera unitaria a livello provinciale, affidando a più scuole la progettazione e la direzione delle diverse unità formative.

L'idea quindi di realizzare un progetto di ricerca per la Rendicontazione sociale delle scuole della provincia di Piacenza rappresenterebbe una significativa opportunità per evidenziare ai diversi *stakeholder* (famiglie, enti locali, realtà produttive, culturali e sociali del territorio), in un sintetico quadro unitario, quali risultati quantitativi e qualitativi la scuola piacentina nel suo insieme è stata capace di assicurare.

Dal punto di vista operativo, l'attività progettuale promuoverà un'azione guidata di ricerca in formazione sulla lettura e l'analisi delle rendicontazioni sociali delle singole scuole per arrivare alla redazione di un quadro di sintesi provinciale in grado di mettere in luce i punti di forza emergenti.

Il progetto dovrà prevedere la costituzione di un gruppo di ricerca – composto da docenti di diversi ordini di scuola della provincia di Piacenza, referenti degli Uffici scolastici provinciali e regionali, dirigenti scolastici del Nucleo provinciale di supporto Snv, esperti dell’Invalsi e del Mi – incaricato di elaborare uno strumento di analisi da impiegare nello studio dei documenti di Rs.

La scelta della componente docenti avverrà tramite apposito bando dove saranno valorizzati i titoli professionali, le formazioni specifiche seguite e le esperienze già profuse all’interno delle singole scuole nei ruoli di funzione strumentale per la valutazione di sistema, di referente Invalsi o di componente del Niv.

Il prodotto di sintesi finale potrebbe essere quindi illustrato e presentato, anche con il supporto di ulteriori figure esperte esterne, in uno o più eventi pubblici, agli *stakeholder* della provincia e potrà rappresentare un *format* da utilizzare in contesti territoriali diversi e ulteriori.

LE SCUOLE RENDICONTANO: VALORE EDUCATIVO E COMUNITÀ TERRITORIALE DI RAVENNA

Sandra Baldassarri¹², Doris Cristo¹³

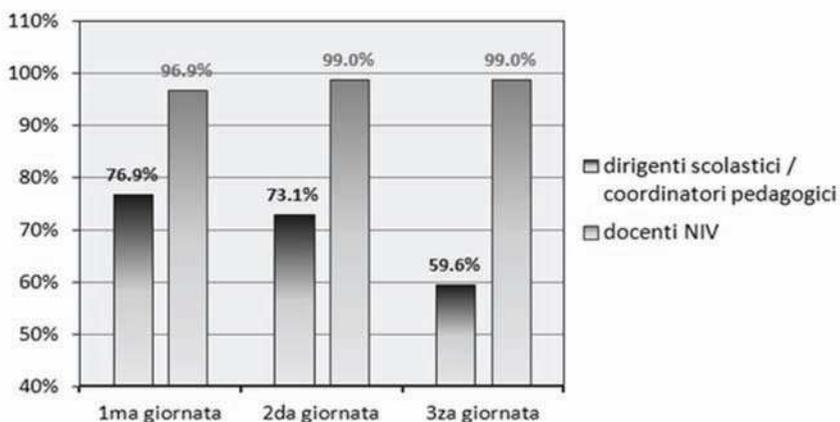
Nel periodo compreso tra il 16 ottobre e il 13 novembre 2019 il Nucleo provinciale di supporto di Ravenna ha formato i dirigenti scolastici/coordinatori pedagogici e 2 componenti del Nucleo interno di valutazione di ciascuna Istituzione scolastica statale e paritaria della provincia focalizzando l'azione sulla Rendicontazione sociale.

Di seguito, la tabella e il grafico sulla partecipazione di dirigenti e docenti al percorso di formazione:

*Tabella 1. Partecipazione agli incontri di formazione.
Docenti e dirigenti di istituzioni scolastiche statali e paritarie*

	<i>Docenti</i>	<i>Dirigenti</i>	<i>N. scuole I ciclo statali</i>	<i>N. scuole II ciclo statali</i>	<i>N. scuole paritarie</i>
Primo incontro	93	40	28	15	7
Secondo incontro	95	37	28	15	7
Terzo incontro	95	31	28	15	7

Grafico 1. Partecipazione agli incontri in percentuale



¹² Dirigente I.c. "Ricci-Muratori" di Ravenna.

¹³ Ufficio di ambito territoriale di Ravenna.

L'unità formativa, articolata in tre incontri per complessive nove ore, ha previsto lo svolgimento di momenti di introduzione teorica in plenaria e attività laboratoriali.

Nello specifico, sono state realizzate azioni che, pur rispettando le indicazioni fornite durante il seminario regionale dedicato ai Nuclei, si sono modellate dal punto di vista organizzativo sulle esigenze delle scuole del territorio: necessità di ricevere risposte e consigli; necessità di riflettere sugli aspetti di criticità del proprio operato; necessità di “placare l'ansia da prestazione”.

L'approccio, anche personalizzato, di ‘ascolto’ e di ‘accompagnamento’ che ha contraddistinto l'attività del Nucleo ha richiesto allo stesso gruppo di supporto di ‘vivere’ il percorso di formazione agito, prendendosi cura di riflettere sull'esito ottenuto al termine di ogni incontro e di valutare una eventuale rimodulazione e/o integrazione dell'intervento formativo successivo.

Per le motivazioni suindicate, i primi due incontri di formazione in plenaria sono stati realizzati formando due sottogruppi: dirigenti scolastici e docenti del Niv di ogni istituzione scolastica statale e paritaria del I ciclo di istruzione degli ambiti 16 e 17 - dirigenti scolastici e docenti del Niv di ogni istituzione scolastica statale e paritaria del II ciclo di istruzione degli ambiti 16 e 17. Per quanto riguarda le attività laboratoriali sono stati organizzati due gruppi di lavoro per il I ciclo; due gruppi di lavoro per il II ciclo, coordinati dai componenti del Nucleo e da 6 docenti-tutor.

Il primo incontro ha fornito lo ‘sfondo di senso’ del percorso formativo: una riflessione sui punti di debolezza del proprio operato per concludere il primo ciclo del procedimento di valutazione e porre le giuste basi per il triennio 19-22; una formazione sul campo attraverso la metodologia della ricerca-formazione/azione per “sistemizzare” tutte le attività svolte e proseguire nella direzione della Rendicontazione sociale, non come prodotto da realizzare, ma come processo; una riflessione sull'importanza della Rs come occasione per portare alla luce il valore sociale, civile, formativo che le nostre scuole producono, attraverso l'uso della piattaforma nazionale sul portale Snv.

Il secondo incontro ha posto l'attenzione su come rendicontare i risultati raggiunti utilizzando i dati Invalsi. Sono stati approfonditi tre concetti chiave: la restituzione dei dati Invalsi tramite livelli descrittivi, la variabilità come misura dell'equità e l'*effetto scuola*. Infine, sono stati esaminati gli indicatori relativi ai risultati dei dati Invalsi presenti sul portale della Rendicontazione sociale.

I laboratori relativi ai primi due incontri si sono caratterizzati per la concretezza e l'operatività. I materiali per le esercitazioni, forniti dall'Usr E-R, sono stati utilizzati dai gruppi di lavoro in una prospettiva di contestualizzazione rispetto alla propria scuola e ai documenti della stessa. Il Nucleo ha ritenuto, altresì, di integrare i materiali delle esercitazioni con un *form* precompilato e consegnato ai componenti di ogni istituzione scolastica per accompagnare alla meta-riflessione, utile a rilevare le criticità dell'operato della propria scuola. La disamina dei *form* compilati da ogni scuola,

unitamente alla raccolta delle Faq, ha consentito di personalizzare ulteriormente l'azione di supporto del Nucleo e chiarire i dubbi emersi in occasione del terzo e ultimo incontro.

Il terzo incontro ha visto il coinvolgimento dei dirigenti e dei docenti degli Ambiti 16 e 17, sia del I, sia del II ciclo di istruzione in sessione plenaria, come momento comune per condividere l'esperienza di una comunità professionale territoriale e rafforzarne il senso di appartenenza. A conclusione del percorso di formazione è stata approfondita la sinergia tra autovalutazione, miglioramento e rendicontazione sociale attraverso lo strumento della *Road Map*, messo a punto dall'Usr E-R per la scrittura di un Piano di miglioramento rendicontabile. La presentazione di tale strumento di lavoro, proprio per la sua dinamicità e flessibilità, ha consentito una maggiore comprensione del Ciclo di valutazione nazionale. Inoltre, è stato possibile condividere precisazioni e approfondimenti terminologici, così come buone pratiche di e per il miglioramento, oltre a fornire le risposte alle Faq raccolte.

Alla luce di quanto sopra descritto, il percorso di formazione realizzato si è dimostrato un'importante occasione di crescita e di autoconsapevolezza e la metodologia della ricerca-formazione/azione si è rivelata efficace. Attraverso l'attività seminariale è stata garantita 'prossimità' dell'Amministrazione verso le scuole per "non lasciare indietro nessuno"; sono state implementate nel contesto professionale scolastico – Niv – le competenze sulle misure strutturali di valutazione nazionale; sono state gettate le basi per una scuola intesa come luogo di produzione di significati, come spazio riempito di relazioni educative e come ambiente di sviluppo di 'capitale sociale'.

L'ESPERIENZA DEL NUCLEO PROVINCIALE DI REGGIO EMILIA

Giuseppina Gentili^{14 15}

La realtà scolastica reggiana, caratterizzata dalla presenza di 44 istituti comprensivi e 21 istituti di scuole superiori di secondo grado statali oltre ad alcuni istituti parificati, è per tradizione terra di ricerca educativa e innovazione pedagogica e contemporaneamente luogo di affermazione dei valori di provenienza rurale: concretezza, operatività, efficienza. Queste dimensioni sono state le direttrici di azione del nucleo provinciale di supporto della provincia di Reggio Emilia, che ha registrato, a seguito della formazione in tema di rendicontazione sociale, alcune ricadute significative. In primis si è scelto di organizzare i tre incontri in ciascuno degli ambiti territoriali offrendo così la possibilità a ogni istituto di partecipare con più rappresentanti. Si è inoltre valutata l'opportunità di coinvolgere direttamente nell'organizzazione non solo i componenti del nucleo di supporto ma anche gli osservatori consapevoli e soprattutto alcune figure di formatori presenti nelle scuole del territorio, insegnanti competenti in tema di valutazione, che hanno rappresentato un primo valore aggiunto di questa esperienza. Soprattutto nel secondo incontro dedicato alla lettura dei dati Invalsi, particolarmente apprezzato dai partecipanti, è stato possibile coinvolgere questi docenti che hanno offerto supporto tecnico e interpretativo all'analisi dei dati e hanno rappresentato e potranno rappresentare anche in futuro un valido supporto all'azione valutativa delle istituzioni scolastiche reggiane.

Nell'ottica dell'importanza della dimensione operativa e contestualizzata, il nucleo ha inoltre deciso di articolare l'azione formativa dedicando solo un breve intervento frontale alle indicazioni teoriche e privilegiando invece l'attività laboratoriale dei gruppi delle scuole direttamente sui propri documenti con il supporto dei tutor. Tutte le istituzioni scolastiche della provincia hanno partecipato ai seminari formativi con i loro rappresentanti e attraverso domande, riflessioni, richieste di supporto è emerso interesse e motivazione all'utilizzo adeguato degli strumenti proposti. Ogni scuola ha fatto una 'navigazione diretta' della piattaforma dedicata alla rendicontazione sociale ed è stata illustrata e proposta la *Road Map* cercando di far emergere la sua utilità come strumento per il monitoraggio del piano di miglioramento nell'ottica del controllo dei risultati.

L'interesse per la ricerca e la sperimentazione hanno permesso, ad alcune scuole reggiane del primo e del secondo ciclo, di seguire questi rilanci operativi con ricadute efficaci all'interno del proprio contesto scolastico, utilizzando la *Road Map* come autentico 'strumento per il controllo di gestione' delle azioni formative della scuola, mirati alle priorità e al miglioramento dei risultati. La *Road Map* è stata, infatti, utilizzata

¹⁴ Dirigente I.c. Castelnuovo ne' Monti (Re).

¹⁵ Collaborazione di Antonella Cattani, Sonia Ruozzi, Maria Cristina Santini.

per collegare progetti e attività in un sistema integrato e unitario che raccoglie dati quantitativi e qualitativi in un monitoraggio progressivo di tempi e di ruoli. È un processo *in fieri* che tuttavia testimonia l'interesse a ricercare modalità efficaci per qualificare l'azione delle istituzioni scolastiche.

Il seguito della formazione ha inoltre previsto, come ricaduta positiva, il proseguo in alcuni ambiti e/o in singole istituzioni scolastiche, destinatarie delle risorse per l'aggiornamento dei docenti in servizio, di approfondimenti specifici dedicati al tema della rendicontazione sociale con una concreta 'presa in carico' della necessaria trasparenza e comunicabilità dei risultati raggiunti.

A conclusione del percorso e nella sperimentazione autentica delle proposte, il nucleo provinciale di supporto ha fatto proprie alcune riflessioni che riguardano il tema della valutazione di sistema e della rendicontazione sociale emerse dal confronto con le istituzioni del territorio. In particolare, sono state sottolineate le difficoltà di attivare processi efficaci per la misurazione dei risultati raggiunti. Le domande ricorrenti rimangono le stesse... quali sono le evidenze? Quali sono i dati qualitativi e quantitativi per valutare l'efficacia di un progetto? Sono davvero sufficienti i questionari di valutazione degli alunni o la relazione dei docenti in cui si dice "*è stato bello e gli alunni hanno partecipato con interesse?*". Il tema da affrontare è la cultura della valutazione, i livelli di diffusione nelle singole scuole, la rendicontazione sociale come processo ampio che chiede alle istituzioni scolastiche di confrontarsi con l'efficacia della propria azione e con la trasparenza dei risultati raggiunti. Ogni istituzione scolastica fa i conti con la propria storia e il proprio contesto ma è certo che il cambio di paradigma e la richiesta alla comunità scolastica di rendicontare i risultati raggiunti in termini concreti e misurabili, disorienta ancora i docenti, abituati a spiegare essenzialmente i processi di apprendimento e i contenuti messi in campo, e ridefinisce costantemente il ruolo dei dirigenti scolastici chiamati a gestire e a indirizzare sul piano manageriale azioni efficaci e adeguate al bene degli studenti. Il processo continua come scelta costante perché chi smette di migliorarsi smette di fare bene!

*Tabella 1. Partecipazione agli incontri di formazione.
Docenti e dirigenti di istituzioni scolastiche statali e paritarie*

	<i>Docenti</i>	<i>Dirigenti</i>	<i>N. scuole I ciclo statali</i>	<i>N. scuole II ciclo statali</i>	<i>N. scuole paritarie</i>
Primo incontro	152	46	44	20	5
Secondo incontro	145	33	44	18	4
Terzo incontro	7	34	44	19	4

ESPERIENZE DAI TERRITORI: RIMINI

Maria Maddalena Patella¹⁶ e Mirko Vignoli¹⁷

La formazione sulla Rendicontazione sociale, promossa dall'Usr E-R a conclusione del percorso pluriennale di autovalutazione, ha assunto caratteristiche specifiche nel territorio riminese dove è presente dal 2015 il progetto *RiminInRete*, nato nell'ambito dello sviluppo dei Piani di miglioramento delle Istituzioni scolastiche.

In risposta alle numerose istanze delle scuole aderenti alla rete, accanto alle tematiche comuni indicate a livello regionale, sono state infatti presentate modalità di utilizzo del database di *RiminInRete* per la rendicontazione dei risultati a distanza degli studenti, come ulteriore strumento e risorsa a disposizione dei Niv. *RiminInRete* consente infatti di monitorare e analizzare statisticamente, sia a livello provinciale sia di singola istituzione, le valutazioni ottenute dagli studenti longitudinalmente nei diversi segmenti scolastici, in tutte le discipline e in relazione a numerosi parametri, quali frequenza, età, sesso, comune di residenza. Tali dati, in quanto contestualizzati e supportati da evidenze oggettive, risultano particolarmente utili e funzionali all'autoanalisi nella prospettiva del miglioramento.

La partecipazione ai tre incontri previsti è stata ampia e costruttiva, tutte le scuole statali e gran parte delle paritarie della provincia erano rappresentate nelle due componenti a cui la formazione era rivolta (totale iscritti: 120, di cui 34 dirigenti/Coordinatori e 86 docenti dei Niv).

Determinante è stato l'apporto dei 'docenti tutor', già particolarmente attivi in veste di 'osservatori consapevoli' fin dalle prime fasi del ciclo dell'autovalutazione. In sinergia con i dirigenti scolastici del Nps, essi hanno condotto i laboratori, fornendo quel supporto tecnico operativo indispensabile all'utilizzo degli strumenti di lavoro, quali la piattaforma nazionale per la Rendicontazione sociale e la *Road Map*, proposta a livello regionale.

Al termine delle attività formative, presso l'Ufficio di ambito territoriale è rimasto attivo lo sportello di consulenza per approfondimenti sui contenuti e guida all'inserimento dei dati in piattaforma, gestito dal referente Uat con i tre docenti tutor. Numerose sono state le richieste di contatto, a dimostrazione di come il gruppo di lavoro abbia rappresentato un punto di riferimento certo anche nella delicata fase conclusiva del processo autovalutativo. Ne è risultata rinforzata la rete di connessioni sul territorio attorno a tematiche di importanza strategica per il mondo della scuola e consolidato il *background* esperienziale per il proseguimento delle attività negli anni a venire.

¹⁶ Ufficio di ambito territoriale di Rimini.

¹⁷ Ufficio di ambito territoriale di Rimini.

DS Nucleo provinciale di supporto: Lorella Camporesi, Maria Rosa Pasini, Paride Principi, Ornella Scaringi, Myriam Toccafondo.

Referente Uat: Maria Maddalena Patella.

Docenti tutor: Benedetta Bernardi, Anna Rosa Buda, Mirko Vignoli.

*Tabella 1. Partecipazione agli incontri di formazione.
Docenti e dirigenti di istituzioni scolastiche statali e paritarie*

	<i>Docenti</i>	<i>Dirigenti</i>	<i>N. scuole I ciclo statali</i>	<i>N. scuole II ciclo sta- tali</i>	<i>N. scuole paritarie</i>
Primo incontro	81	32	25	13	6
Secondo incontro	78	30	25	13	3
Terzo incontro	78	25	25	13	5

RENDICONTARE I RISULTATI RAGGIUNTI CON L'USO DEI DATI INVALSI

*Roberto Ricci*¹

Gli ultimi decenni sono stati caratterizzati da profondi cambiamenti della società che, spesso in maniera impercettibile ai più, hanno modificato i fondamenti della scuola di massa. Tali cambiamenti hanno dato luogo a fenomeni paragonabili a degli smottamenti improvvisi che spesso forniscono dei segnali premonitori, ma se questi sono trascurati, il terreno frana improvvisamente. Il quadro generale è stato poi ulteriormente modificato e complicato dalla pandemia che ha accelerato ulteriormente i predetti cambiamenti.

In questo quadro così complesso, il dibattito sulla scuola si è concentrato, anche se non esclusivamente, su alcuni temi quali l'equità in ambito scolastico, la misurazione degli apprendimenti e l'inclusione. Data la rilevanza dei temi, il dibattito si è subito acceso, talvolta più come il frutto di posizioni ideologiche che sulla base di dati e riscontri empirici robusti. A giudizio di chi scrive, questo è un problema molto serio poiché l'assenza o quasi di una robusta base di verifica empirica può nei fatti favorire l'aggravamento dei problemi che invece si vorrebbero risolvere, giungendo a volte a esempi plastici di eterogenesi dei fini.

L'emergenza sanitaria ha reso il dibattito ancora più attuale, aggiungendo nuove dimensioni ai concetti di equità e inclusione, stabilendo un nuovo legame con gli apprendimenti e le competenze raggiunte dagli allievi. Soprattutto in questa fase di crisi paiono riemergere nuove forme di resistenza verso la valutazione standardizzata, verso la possibilità di osservare le dimensioni dell'equità e dell'inclusione anche mediante dati solidi, disponibili per tutti e con una granularità molto fine. È un po' come se da parte di alcuni si volesse sostenere che la valutazione esterna è una sorta di lusso che il sistema si può permettere solo in condizioni di normalità e non certo in uno stato di emergenza di dimensioni così importanti come quello che stiamo vivendo ultimamente. I dati, invece, possono aiutare a interpretare meglio i concetti di inclusione e equità, se si accetta il punto di vista che queste ultime si realizzano positivamente solo se si ottengono risultati riscontrabili. Viceversa, la sola focalizzazione sui processi si può tradurre addirittura in un ampliamento dei divari, con l'aggravante che

¹ Dirigente di ricerca, responsabile area Rilevazioni nazionali presso l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi). Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

essi sono ancora meno percepiti poiché tutta l'attenzione è rivolta alle azioni messe in campo e non ai risultati che esse producono.

Se si accetta il punto di vista che il dato è un elemento fondamentale sul quale appoggiare le opinioni, allora la valutazione standardizzata diventa uno strumento, utile anche se certamente non esaustivo, fondamentale soprattutto nei momenti in cui le difficoltà aumentano. Le informazioni che traiamo da dati comparabili possono aiutare la scuola e il sistema scolastico in tutte le sue articolazioni a trovare le soluzioni migliori, adeguate agli specifici contesti di riferimento, ma senza perdere di vista che un'inclusione completa e solida si realizza solo nel momento in cui si garantiscono a tutti e a ciascuno buoni livelli di apprendimento.

Il contributo dei dati Invalsi

In questo lavoro si parte dal punto di vista che il raggiungimento effettivo dell'equità educativa e la realizzazione di una scuola veramente inclusiva si ottengono principalmente mediante il raggiungimento dei traguardi di apprendimento stabiliti dalle *Indicazioni nazionali*. Diversamente questi due concetti potrebbero addirittura divenire una sorta di velo opaco dietro il quale continuano a prodursi quei problemi che si vorrebbero, almeno nelle intenzioni, combattere e contrastare. Chiarita questa assunzione di partenza, il contributo dei dati Invalsi può divenire allora molto importante, soprattutto in un momento di crisi come quello che tutto il mondo sta attraversando in questo periodo.

Come sostiene Dubnick, dati generalizzati, trasparenti, accessibili e affidabili rappresentano una *virtù* per un sistema di servizio collettivo, pubblico o privato che sia. Si tratta però di una virtù *modesta*, nel senso che il sistema dei dati non si sostituisce a ciò che caratterizza la qualità intrinseca del sistema educativo, ossia una buona didattica, ma la integra e ne favorisce il miglioramento. Viceversa, l'assenza della valutazione esterna, sia sugli apprendimenti sia sulla scuola più ampiamente intesa, favorisce disuguaglianze, tipicamente ascritte alla valutazione esterna stessa da chi ha una posizione critica verso di essa. Disporre solo della valutazione di scuola favorisce nei fatti una forte asimmetria informativa, naturalmente a favore dei più avvantaggiati, con l'aggravante di rendere poco visibili i problemi ai più deboli che vedono quindi aggravata la loro situazione di svantaggio, senza rendersene propriamente conto, se non quando è troppo tardi.

Senza pensare, né sostenere che i dati Invalsi possano risolvere tutti i problemi, vediamo come gli esiti delle prove Invalsi possano aiutare le scuole a rendicontare il proprio operato, non tanto in una prospettiva di quasi-marcato, ma per supportare un innalzamento dei livelli di apprendimento.

A partire dal 2018 Invalsi ha cambiato il modo di rappresentare i risultati delle prove, adottando una scala di rappresentazione degli esiti tecnicamente molto simile a quella della rilevazione OCSE-PISA. Tralasciando aspetti tecnico-psicometrici

piuttosto complessi², le scale di Italiano e Matematica sono articolate in cinque livelli, dove il primo è il più basso e il quinto è il più alto. Il funzionamento della scala per un determinato grado può essere sinteticamente rappresentato nel seguente modo:

<i>Livello</i>	<i>Significato</i>
1	Molto basso
2	Basso
3	Adeguito
4	Buono
5	Molto buono

L'aspetto innovativo non risiede nell'aver adottato una scala ordinale crescente, ma di avere associato a ciascun livello il raggiungimento o meno dei traguardi previsti dalle *Indicazioni nazionali* o dalle *Linee guida*. In questo modo le scuole possono rendere maggiormente evidente, in primo luogo a loro stesse, in quale misura gli allievi hanno raggiunto i traguardi, fissati, si badi bene, non da Invalsi, ma dal legislatore italiano. Questo è proprio il punto nel quale si concretizza quanto esposto in precedenza. Almeno per le competenze di base (comprensione della lettura e matematica), ciascuna scuola può individuare la quota di studenti che raggiunge almeno il livello 3, quindi in possesso delle competenze essenziali che il legislatore prevede per un determinato anno scolastico. In un'ottica di miglioramento continuo, risulta quindi anche più semplice definire obiettivi concreti per innalzare i livelli di apprendimento effettivamente garantiti, rispetto ai quali la scuola e la sua comunità di riferimento possono monitorare con continuità l'adeguatezza delle soluzioni proposte.

Inoltre, per supportare concretamente le scuole in questo continuo processo di miglioramento, ogni livello è corredato di esempi di domande, in modo che in ciascuna realtà scolastica si possano progettare percorsi di supporto per gli allievi in maggiore difficoltà. Per essere più concreti, la disponibilità di esempi di domande, corredate del loro apparato didattico-metodologico, rende molto meno difficile per ciascuna scuola realizzare attività didattiche mirate per ottenere il miglioramento degli studenti. In linea teorica è molto semplice e condivisibile affermare che, quanto meno, dovremmo ridurre le quote di studenti nei livelli 1 e 2 per portarli almeno a livello 3. La vera domanda è come farlo, con quali metodologie, con quali contenuti. La disponibilità di esempi, testati e verificati su migliaia di studenti, possono rappresentare un formidabile aiuto per le scuole che, nella loro autonomia e nella specificità del loro contesto, potranno predisporre azioni di intervento la cui efficacia può essere valutata negli anni successivi, utilizzando la stessa scala di risultati. Per l'inglese Invalsi ha

² Si veda M. Desimoni (2018), *I livelli per la descrizione degli esiti delle prove Invalsi*, in: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Livelli_Invalsi_g8.pdf.

adottato un sistema molto simile, con la sola differenza che i livelli sono quelli definiti dal Qcer (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue).

Ma vediamo un altro esempio, più di sistema, ricordando però che anche ciascuna scuola è a sua volta un piccolo sistema educativo. Quindi, ciò che è vero a livello di sistema generale, lo è anche a livello di singola istituzione scolastica.

Grazie alle prove Invalsi 2019 è stato finalmente possibile compiere un passo avanti molto importante nella conoscenza del fenomeno della dispersione scolastica. Oltre alla dispersione scolastica tradizionalmente intesa, ossia la quota di studenti che abbandonano la scuola prima del diploma finale, esiste un'altra forma di dispersione, cosiddetta *implicita*, ancora più pericolosa poiché è ignota ai più, quanto meno nella sua dimensione effettiva. Se si guardano le sole valutazioni di scuola, tutti gli studenti che conseguono un diploma, la cosiddetta *maturità*, dovrebbero avere raggiunto una preparazione perlomeno sufficiente. Ma sappiamo tutti che non è così. Ma il punto è un altro. In quale misura non è così e qual è allora l'effettivo valore informativo del voto finale al termine scuola secondaria di secondo grado? La valutazione esterna degli apprendimenti può fornire un valido aiuto poiché consente di misurare in maniera uguale per tutti i livelli di uscita degli studenti rispetto ad alcuni apprendimenti di base (Italiano, Matematica e Inglese). Naturalmente questo non significa che la valutazione esterna standardizzata si sostituisca a quella di scuola, ma la integra, ne arricchisce il significato.

I dati delle prove Invalsi 2019 ci mostrano che oltre a una quota di dispersione scolastica che si attesta a circa il 14,5% su scala nazionale si deve aggiungere un ulteriore 7% circa dei diplomati che, sempre su base nazionale, conseguono il titolo finale senza le competenze minime che ci si dovrebbe aspettare dopo 13 anni di scuola, di fatto con un livello di preparazione molto simile a quello in uscita dalla scuola secondaria di primo grado. Ma se si guarda il Paese attraverso le sue regioni emergono situazioni anche molto più preoccupanti. In alcune aree del Mezzogiorno (Sicilia, Campania, Calabria) la percentuale di allievi che termina il secondo ciclo d'istruzione con competenze da licenza media raggiunge il 15% che si va a sommare a quote di dispersione scolastica, tradizionalmente intesa, molto più elevate della media nazionale.

Anche solo questo semplice esempio mostra in modo chiaro come la dicotomia tra valutazione di scuola, basata esclusivamente sui voti degli insegnanti, e la misurazione esterna standardizzata degli apprendimenti non trovi una giustificazione forte. Se l'obiettivo è l'inclusione e l'equità formativa di qualità, mirate entrambe a innalzare i livelli di competenza di tutti senza derubricare i traguardi che il legislatore ha posto, abbiamo bisogno della valutazione degli insegnanti e di quella standardizzata esterna. La prima è la sola in grado di dare un adeguato spazio al contesto specifico di apprendimento, la seconda, invece, permette di capire dove l'azione didattica di ciascuna scuola ha portato gli studenti, considerati insieme ai loro coetanei di tutta Italia con i quali dovranno relazionarsi e confrontarsi. Senza la valutazione di scuola non avremmo informazioni sui progressi di ciascun studente da misurare soprattutto in modo personalizzato e con tempi lunghi, ma senza valutazione esterna mancherebbe un pezzo

importante di informazione, ossia il livello di preparazione raggiunto. Rimuovere questa informazione significa rimandare il problema a dopo il termine della scuola, lasciando che ciascuno affronti le sfide della società con le competenze acquisite, mai confrontate con quelli di allievi di realtà diverse, perdendo l'opportunità di intervenire quando più sarebbe stato utile e vantaggioso. Sarebbe come creare uno spazio protetto, quello di una valutazione solo interna, in cui ogni confronto è bandito, salvo poi, a un certo punto, costringere gli studenti a uscire da questo spazio e confrontarsi con i propri coetanei in mare aperto, principalmente sui livelli di apprendimento raggiunti, indipendentemente dalle determinanti che hanno prodotto tali risultati. Sarebbe questa equità? Inclusionione? Forse è meglio immaginare uno spazio di apprendimento meno autoreferenziale, in cui sono introdotti anche alcuni momenti di valutazione standardizzata esterna, nel caso italiano cinque in tredici anni di scuola, in cui tutti gli attori in causa hanno informazioni su quello che succede al di fuori di quello spazio protetto che inevitabilmente ogni studente deve prima o poi lasciare.

Riflessioni conclusive

Le considerazioni esposte in questo breve lavoro intendono fornire un contributo sulla rendicontazione dei risultati di scuola. La trasparenza degli esiti conseguiti è in primo luogo un processo di chiarimento interno, uno strumento per favorire il miglioramento. In questa prospettiva i dati Invalsi possono fornire un utile supporto. È importante che la rendicontazione dei risultati tenga insieme la dimensione contestuale, il cosiddetto valore aggiunto di scuola, ma anche quella generale. Nel momento in cui ciascuna scuola si autovaluta, la dimensione che tiene conto del contesto è fondamentale, solo in questo modo la scuola può identificare al meglio i propri spazi di intervento. Rimane però il fatto che la scuola è anche un attore sociale e quindi gli apprendimenti raggiunti dagli allievi devono essere misurati anche rispetto ai traguardi raggiunti dalla collettività. Una rendicontazione che non tenesse conto della dimensione contestuale sarebbe profondamente ingiusta poiché non darebbe alla scuola il riconoscimento degli sforzi effettuati all'interno degli spazi di azione che essa ha realmente. Tuttavia, una rendicontazione priva della dimensione generale sarebbe autoreferenziale, ma soprattutto, nei fatti, non farebbe altro che incentivare la riproduzione delle differenze di par-tenza.

Per concludere, ritorna utile ancora una volta il pensiero di Dubnick che identifica i sistemi di rendicontazione come una virtù modesta, ossia essenziale al funzionamento di un sistema, pur non rappresentandone l'aspetto essenziale del sistema stesso. Detto in maniera ancora più esplicita, la rendicontazione è un tratto essenziale, si potrebbe dire strumentale, di un sistema che voglia essere equo per tutti, non solo per alcuni, ma non è il tratto essenziale. Nel caso della scuola i tratti essenziali e distintivi sono molteplici, ma certamente gli apprendimenti rivestono un ruolo centrale e imprescindibile. I dati Invalsi possono aiutare a monitorarli costantemente per migliorarli.

RETI, SPORTELLI, RENDICONTAZIONE SOCIALE: I NUMERI

Franco Frolloni¹

In queste pagine si intende evidenziare alcuni aspetti quantitativi inerenti alle esperienze illustrate nei contributi precedenti. Si mostra, in particolare, come la modalità 'a cascata' delle esperienze formative promosse abbia portato ad un coinvolgimento sempre più ampio su tutta la regione e al raggiungimento di un elevato numero di scuole e di docenti.

Alla costituzione dello staff regionale, nel 2014, è seguita l'istituzione dei nove Nuclei provinciali di supporto, per i quali si sono avviate conferenze di servizio che hanno coinvolto in tutto circa 400 partecipanti (tra dirigenti scolastici e coordinatori pedagogici). Successivamente (a.s. 2015-16) è stato svolto un ciclo di tre incontri con i docenti delle scuole componenti i Nuclei interni di valutazione: alla prima tornata di 60 incontri hanno partecipato circa 1400 docenti, con il coinvolgimento di 543 scuole statali (il 98% del totale), e 113 paritarie. Si è così conclusa la formazione che ha accompagnato la prima compilazione del Rapporto di autovalutazione (Rav) cui, in Emilia-Romagna, ha adempiuto il 99.6% delle scuole statali ed il 94.2% delle paritarie.

Nell'anno seguente (2016-17) due docenti per ogni Niv hanno partecipato ai seminari promossi dai 22 Uffici di ambito territoriale, per l'analisi dei Piani di miglioramento delle scuole. Sono stati coinvolti 933 docenti, il 92% delle istituzioni scolastiche e 14 scuole paritarie sul territorio regionale.

I finanziamenti: scuole e reti

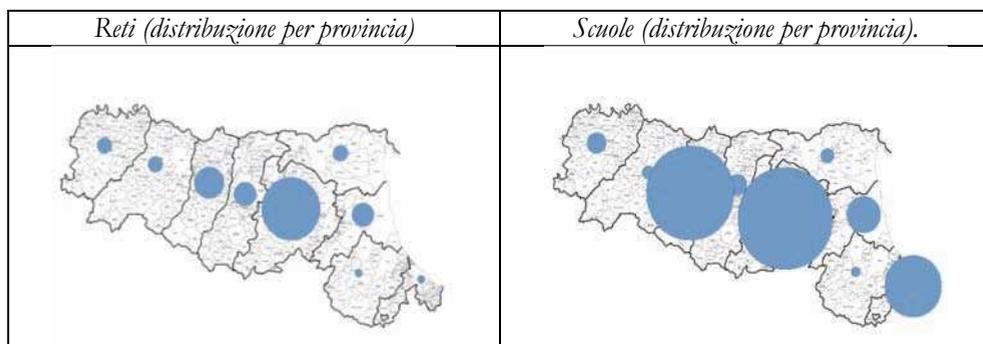
Ad accompagnare le scuole nella seconda fase provvede il d.m. 435/2015 che stanziava fondi per sostenere la progettazione di azioni innovative per la definizione e l'attuazione degli interventi di miglioramento, potenziando la cultura della valutazione attraverso azioni di formazione destinate a dirigenti scolastici e a figure professionali chiamate a partecipare ai nuclei interni di valutazione (Progetti per l'Attuazione Piano di miglioramento), tab. 1. Analogamente il d.m. 633/2016 ha stanziato fondi per l'a.s. 2016-17.

¹ Docente distaccato presso l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.

Tabella 1. Progetti presentati e finanziati in Emilia-Romagna, per provincia. Numero di reti e scuole, Percentuali di scuole coinvolte nelle reti sul totale delle scuole. D.m.435/2015. A.s. 2015-16

Provincia	Progetti presentati			Progetti finanziati			
	Reti	Scuole coinvolte nelle reti	Scuole singole	Reti	Scuole coinvolte nelle reti	Scuole coinvolte nelle reti (%)	Scuole singole
Bologna	16	100	12	8	65	39%	0
Ferrara	2	9	7	2	9	14%	0
Forlì-Cesena	8	37	11	1	6	11%	0
Modena	8	35	37	3	13	11%	0
Parma	3	12	16	2	8	15%	0
Piacenza	4	22	6	2	13	20%	0
Ravenna	5	34	3	3	23	39%	0
Reggio Emilia	4	60	2	4	60	69%	0
Rimini	1	39	0	1	39	67%	0
<i>Totale</i>	<u>51</u>	<u>348</u>	<u>94</u>	<u>26</u>	<u>236</u>	<u>33%</u>	<u>0</u>

Grafico 1 – Progetti presentati. Valori assoluti

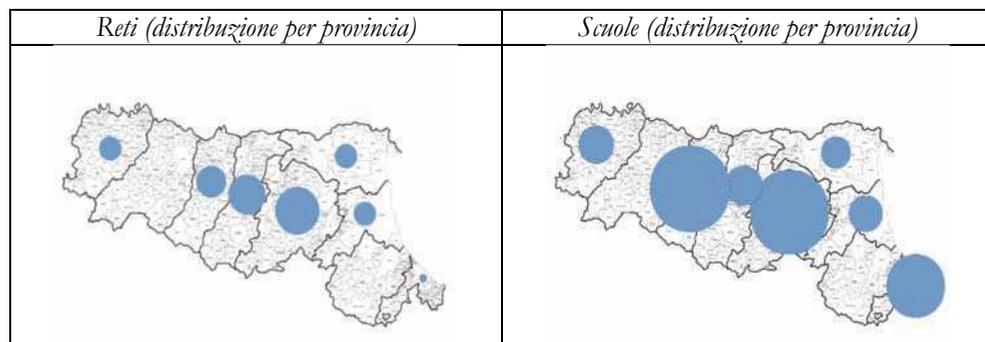


La valutazione dei progetti per l'ammissione al finanziamento ha privilegiato la presentazione da parte di reti, rispetto a quelli presentati da parte di scuole singole. Nelle reti era altresì obbligatoria la presenza di almeno una scuola paritaria.

Tabella 2. Progetti presentati e finanziati in Emilia-Romagna, per provincia. Numero di reti e scuole, Percentuali di scuole coinvolte nelle reti sul totale delle scuole. D.m.633/2016. A.s. 2016-17

Provincia	Progetti presentati			Progetti finanziati				
	Reti	Scuole coinvolte nelle reti	Scuole singole	Reti	di cui in continuità con 2015-16	Scuole coinvolte nelle reti	Scuole coinvolte nelle reti (%)	Scuole singole
Bologna	9	72	2	6	6	54	33%	0
Ferrara	3	20	1	3	0	20	30%	0
Forlì-Cesena	0	0	2	0	0	0	0%	0
Modena	9	36	7	5	3	25	22%	0
Parma	0	0	4	0	0	0	0%	0
Piacenza	5	34	0	3	1	24	38%	0
Ravenna	4	29	1	3	2	23	39%	0
Reggio Emilia	4	55	0	4	3	55	63%	0
Rimini	1	40	0	1	1	40	70%	0
<i>Totale</i>	35	286	17	25	18	241	33%	0

Grafico 2 – Progetti presentati. Valori assoluti



Progetto “Sportello”

Parte degli stessi docenti individuati come Osservatori consapevoli saranno successivamente impegnati in un nuovo progetto di supporto che, sotto forma di sportello, ha messo a disposizione delle scuole interessate una figura esterna esperta di processi di valutazione e miglioramento: sportelli di miglioramento attivati sul territorio (al massimo 25).

*Tabella 3. Progetto “Sportello”.
Scuole coinvolte per ciclo e distribuzione per provincia. A.s. 2017-18*

<i>Provincia</i>	<i>Scuole I ciclo</i>	<i>Scuole II ciclo</i>	<i>Grafico 3</i>
Bologna	3	1	
Ferrara	3	0	
Forlì-Cesena	5	1	
Modena	1	3	
Parma	2	0	
Piacenza	0	1	
Ravenna	2	0	
Reggio Emilia	3	0	
Rimini	2	0	
<i>Totale</i>	<i>21</i>	<i>6</i>	

Può essere significativo notare l'alto numero di richieste di interventi da parte di scuole della provincia di Forlì-Cesena, confrontato con l'assenza di progetti finanziati nella stessa provincia. L'adesione così significativa da parte di scuole del primo ciclo di questa provincia può anche spiegarsi con la riorganizzazione della rete scolastica della città di Forlì, che ha comportato l'istituzione degli Istituti Comprensivi e la conseguente necessità di ricostruire l'identità delle scuole coinvolte.

L'esperienza dello Sportello viene ripetuta anche nel successivo anno scolastico 2018-19.

*Tabella 4. Progetto “Sportello”.
Scuole coinvolte per ciclo e distribuzione per provincia. A.s. 2018-19*

<i>Provincia</i>	<i>Scuole I ciclo</i>	<i>Scuole II ciclo</i>	<i>Grafico 4</i>
Bologna	5	1	
Ferrara	1	0	
Forlì-Cesena	2	0	
Modena	2	2	
Parma	2	1	
Piacenza	2	0	
Ravenna	1	0	
Reggio Emilia	4	1	
Rimini	1	0	
<i>Totale</i>	<i>20</i>	<i>5</i>	

La formazione territoriale

Nel corso del mese di aprile 2018 vengono presentati strumenti predisposti per le scuole per il monitoraggio dei Piani di miglioramento. Alle iniziative di presentazione, svoltesi anche a livello territoriale, sono intervenuti 660 docenti in rappresentanza di 350 scuole.

Negli ultimi mesi del 2019 viene presentata alle scuole lo strumento denominato *Road Map* proposto alle scuole come supporto alla redazione della prima Rendicontazione sociale. A livello territoriale sono coinvolti 998 docenti e 247 dirigenti scolastici.

Tabella 5. Partecipazione alla formazione territoriale sulla Rendicontazione sociale, settembre-dicembre 2019 (3 incontri per provincia)

Provincia	Primo incontro					Secondo incontro					Terzo incontro				
	Docenti	Dirigenti	Scuole I ciclo statali	Scuole II ciclo statali	Scuole paritarie	Docenti	Dirigenti	Scuole I ciclo statali	Scuole II ciclo statali	Scuole paritarie	Docenti	Dirigenti	Scuole I ciclo statali	Scuole II ciclo statali	Scuole paritarie
Bologna	189	53	77	32	9	175	35	74	32	9	156	31	76	32	5
Ferrara	67	14	23	11	3	89	13	24	14	4	67	9	23	13	3
Forlì-Cesena	116	21	36	19	3	117	17	32	18	1	120	13	35	17	1
Modena	169	54	58	32	16	209	40	53	35	6	194	48	58	37	9
Parma	89	13	31	18	2	95	11	31	18	2	93	9	31	18	2
Piacenza	64	18	22	9	3	55	12	23	7	3	57	14	24	5	3
Ravenna	93	40	28	15	7	95	37	28	15	7	95	31	28	15	7
Reggio Emilia	152	46	44	20	5	145	33	44	18	4	137	34	44	19	4
Rimini	81	32	25	14	6	78	30	25	13	3	78	25	25	13	5
<i>Totale</i>	1020	291	344	170	54	1058	228	334	170	39	997	214	344	169	39

Il “ciclo Sny” si conclude con la fase della “Rendicontazione sociale” nella quale le scuole pubblicano i dati dei risultati raggiunti a partire dalla progettazione del Ptof 2016-2019.

Grafico 5 - Partecipazione alla formazione territoriale sulla Rendicontazione sociale, settembre-dicembre 2019 (3 incontri per provincia). Valori assoluti

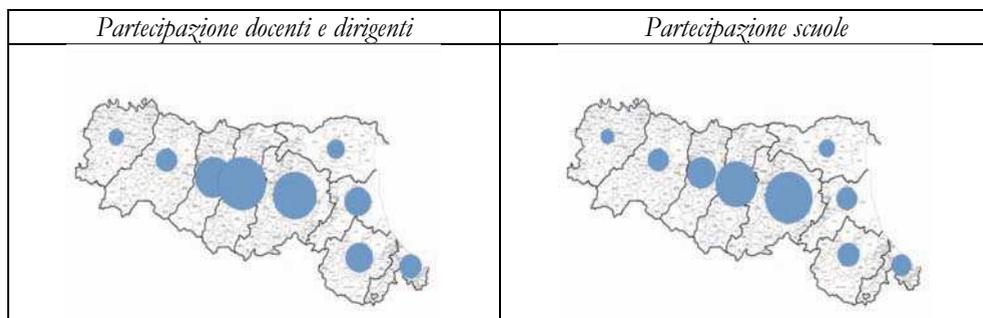
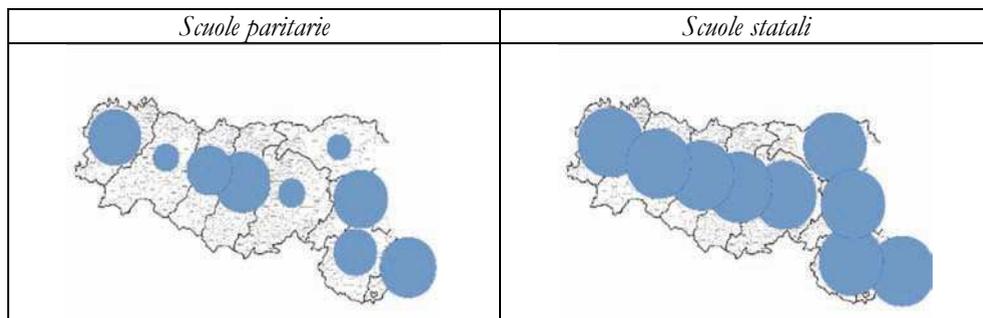


Tabella 6. Percentuale di pubblicazione delle Rendicontazioni sociali delle scuole (dicembre 2019)

<i>Provincia</i>	<i>Paritarie (%)</i>	<i>Statali (%)</i>
Bologna	39	94
Ferrara	33	93
Forlì-Cesena	64	95
Modena	83	97
Parma	38	96
Piacenza	78	97
Ravenna	80	95
Reggio Emilia	67	96
Rimini	83	97
<i>Totale</i>	<i>60</i>	<i>95</i>

Sempre in riferimento alla Rendicontazione sociale, di seguito un esempio che mostra la diffusione ed il coinvolgimento sul territorio a livello di scuola e docenti.

Grafico 6 - Percentuale di partecipazione sul totale delle scuole, per tipo di scuola



Parte II

Le ricerche con le Università

PROCESSI DI AUTOVALUTAZIONE. PUNTI DI FORZA, CRITICITÀ E OPPORTUNITÀ DI MIGLIORAMENTO

Liliana Silva, Dina Guglielmi, Massimo Marcuccio, Greta Mazzetti e Ira Vannini¹

Introduzione

Alla luce della normativa che – a partire dal DPR 80/2013 – ha introdotto nel Sistema nazionale di valutazione (Snv) l'utilizzo del Rapporto di autovalutazione (Rav) e del Piano di miglioramento (Pdm) come strumenti di supporto alle scelte effettuate dai singoli istituti, è emerso sempre più l'interesse per le convinzioni, gli atteggiamenti, i linguaggi e i processi logici connessi al mondo della scuola e della valutazione. In particolare, l'introduzione dei nuovi strumenti ha comportato necessariamente una riflessione da parte del mondo della ricerca circa le ripercussioni all'interno delle dinamiche organizzative, ma anche politiche e culturali, relativamente ai processi di valutazione da parte degli istituti.

Dati tali interessi, dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna sono sorti interrogativi condivisi circa ciò che stava succedendo e che sarebbe successo a seguito dell'introduzione dei nuovi strumenti obbligatori per l'autovalutazione e per le decisioni relative al miglioramento degli aspetti critici.

Gli ambiti indagati sono stati pertanto principalmente i processi organizzativi interni alle scuole e i processi decisionali da parte di dirigenti e docenti circa le azioni da dichiarare e quindi da intraprendere.

Interrogativi e obiettivi della ricerca

I principali interrogativi posti dal gruppo di ricerca rispetto tali processi allora in atto sono stati i seguenti.

1. Verso quale direzione si sarebbero evolute le dinamiche di autovalutazione all'interno delle scuole, in relazione all'introduzione dei nuovi strumenti?
2. Era possibile pensare a una loro integrazione funzionale, con autentiche pratiche di autovalutazione e miglioramento delle scuole in termini di efficacia pedagogico-didattica?
3. Tali pratiche autovalutative avrebbero realmente permesso lo sviluppo collegiale e organizzativo degli istituti, anche in termini di crescita delle professionalità educative?

¹ Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin", Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Con la collaborazione dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, è stato svolto un percorso di ricerca e accompagnamento dei processi di autovalutazione in alcuni istituti della regione, con lo scopo principale di individuare i punti di forza e di criticità dei processi sopra indicati e mettere a punto alcune indicazioni utili ad accompagnare insegnanti e dirigenti scolastici nell'implementazione del Piano di miglioramento nelle rispettive scuole. Nello specifico, gli obiettivi perseguiti dalla ricerca sono stati i seguenti:

- analizzare i processi di autovalutazione degli istituti scolastici emiliano-romagnoli e le problematiche incontrate, allo scopo di individuare aspetti di coerenza/incoerenza e di formulare le prime ipotesi sulle modalità di applicazione più efficaci delle procedure Rav;
- analizzare in profondità i percorsi collegiali e organizzativi di alcuni istituti scolastici selezionati quali testimoni privilegiati, per approfondire le modalità di scelta delle priorità e degli obiettivi di processo indicati nel Rav.

Aree di indagine e strategie di analisi dei dati

Le aree di indagine – e le rispettive metodologie di raccolta e analisi dei dati – sono state tre.

1. *L'analisi statistica e testuale della Sezione 5 del Rav ("Motivare la scelta delle priorità sulla base dei risultati dell'autovalutazione")* dei 636 Rav elaborati in Emilia-Romagna, con l'obiettivo di individuare le tipologie di scelta effettuate dagli istituti scolastici per il miglioramento, le principali linee di intervento finalizzate a esso individuate dagli istituti scolastici e le motivazioni rispetto la scelta delle priorità.

2. *L'analisi in profondità del lavoro dei Nuclei interni di valutazione (Niv)* di 8 istituti scolastici dell'Emilia-Romagna (3 istituti comprensivi, 1 scuola secondaria di I grado, 4 scuole secondarie di II grado, per un totale, tra dirigenti e docenti, di 73 soggetti coinvolti). Tale analisi si è avvalsa dei dati raccolti attraverso cinque strumenti: a) un'analisi Swot tesa a identificare e valutare i punti di forza, i punti di debolezza, le opportunità e le minacce dello strumento Rav, mediante focus group; b) un questionario per l'analisi del funzionamento educativo della scuola, per inquadrare il processo di autovalutazione all'interno di una riflessione sul grado di collegialità dei processi che hanno avuto luogo nell'organizzazione scolastica, con particolare attenzione alle aree dei processi decisionali, del coordinamento e della comunicazione; c) un'intervista semi-strutturata, per ricostruire il processo decisionale che ha accompagnato la stesura del Rav e l'identificazione delle priorità sulle quali agire; d) un focus group teso a definire una mappa delle aree semantiche toccate nel commentare il processo di formulazione dei giudizi di valore e di scelta delle priorità identificate nel Rav; e) un'analisi Swot incentrata sul processo di elaborazione del Pdm.

3. La terza area di indagine ha riguardato infine i dati relativi alle *scelte per il miglioramento* (priorità, traguardi e obiettivi di processo) *presenti nel database ministeriale dei Rav*

dell'Emilia-Romagna e analizzati statisticamente allo scopo di descrivere gli ambiti di intervento scelti dagli istituti scolastici emiliano-romagnoli e le loro relazioni con alcune variabili di sfondo.

Principali risultati

Dai dati raccolti emerge con chiarezza come il modello di autovalutazione sia stato percepito come un'opportunità solo da parte di quanti si sono applicati in prima persona nella realizzazione di questo processo in quanto membri del Nucleo di Valutazione. È stata tuttavia rilevata una *propensione generale al miglioramento*: l'analisi statistica incrociata delle scelte di priorità e delle autovalutazioni di tutti gli istituti scolastici dell'Emilia-Romagna, effettuata per costruire uno sfondo interpretativo ai dati di tipo qualitativo, ha fatto emergere come il 70,6% degli istituti scolastici affrontava tutte o alcune delle criticità individuate mentre solo il 5,7% delle scuole, invece, ha deciso di non intervenire sulle aree di criticità, all'interno di una cornice di *fattibilità del miglioramento* alta e medio-alta (l'83,2% degli istituti ha scelto da 1 a 4 priorità di intervento).

Risulta tuttavia debole la continuità e circolarità percepita tra i diversi strumenti Piano triennale dell'offerta formativa (Ptof), Rav e Pdm. Queste fasi sono state percepite come a sé stanti e non come elementi interconnessi tra loro; dove si rileva, invece, una certa consapevolezza di continuità almeno tra Rav e Piano di miglioramento, emerge tuttavia la discrepanza tra la gestione della parte della definizione delle priorità del Rav e la stesura del Piano di miglioramento, incentrato sulla fattibilità progettuale.

L'analisi approfondita del processo decisionale adottato dai Nuclei di Valutazione nella predisposizione del Rav e del Pdm ha messo in luce la presenza di criticità legate al momento della scelta, sia per la limitata considerazione delle possibili priorità su cui agire, sia per l'analisi parziale dei dati a supporto delle scelte stesse. Tali scelte sono state infatti basate principalmente sulla fattibilità dei percorsi da intraprendere da parte dell'istituto e solo in minima parte sulle reali potenzialità di miglioramento.

Inoltre, i dati hanno fatto emergere la necessità di approfondire ulteriormente l'area dei risultati di apprendimento e dei risultati 'a distanza', dove si è rilevata l'impossibilità di monitorare in maniera sistematica l'aderenza al consiglio orientativo fornito dalla scuola nel passaggio da un ordine di studio a quello successivo. Le scuole hanno avvertito quindi la necessità di ottenere maggiori informazioni, soprattutto nei casi di ri-orientamento. Più difficile è apparsa invece (anche se i dati Rav lo avrebbero consentito) la capacità di riflettere criticamente sui risultati di apprendimento in funzione delle scelte didattiche e organizzative della scuola.

Analisi dei testi del Rav

L'analisi dei testi del Rav, così come le trascrizioni delle interazioni verbali intercorse durante i *focus group*, sembrano far emergere pratiche e cultura *in progress* e molto

differenziate rispetto alla logica dell'autovalutazione e del miglioramento continuo. Dalle analisi esplorative realizzate mediante software T-LAB sui testi delle *priorità*, dei *traguardi* e degli *obiettivi di processo*, nonché delle *motivazioni* circa le scelte delle priorità *Prove standardizzate nazionali* e *Risultati a distanza*, presenti nella Sezione 5 del Rav, tese a elaborare una rappresentazione sia del linguaggio attraverso cui viene costruito il 'discorso' sull'autovalutazione all'interno degli istituti scolastici, sia delle aree semantiche entro cui si sono mossi i redattori dei Rav, un primo esito rilevante è l'individuazione di *specificità* terminologiche e semantiche all'interno dei diversi cicli di istruzione. Attraverso un'analisi dei reticoli testuali (*network text analysis*), inoltre, è stato possibile integrare l'informazione ottenuta con l'analisi delle specificità attraverso l'individuazione della rete lessicale e semantica in cui si inseriscono alcuni dei termini specifici.

L'analisi dei testi del Rav di tutte le scuole dell'Emilia-Romagna divise per cicli di studio ha fatto emergere contenuti interessanti anche per quanto riguardava la presenza di elementi ricorrenti tra le scuole, nel *giustificare la scelta* di una determinata priorità, nonché la presenza di termini utilizzati con grande frequenza esclusivamente in riferimento a una specifica priorità, come ad esempio nei confronti dell'educazione alla cittadinanza. Sia nelle scuole di primo sia in quelle di secondo ciclo, inoltre, l'intenzione di agire sui *risultati a distanza* è stata tradotta nell'impegno verso l'adozione di strategie capaci di favorire l'acquisizione di competenze che possano garantire il successo nell'ordine di studi successivo.

Discussione dei risultati e conclusione

In sintesi, gli aspetti che sono stati ritenuti utili dal gruppo di lavoro quale supporto per le decisioni organizzative, ma anche politiche relative all'uso degli strumenti introdotti, sono stati i seguenti:

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

UN'ANALISI QUANTITATIVA DEI RAPPORTI DI AUTOVALUTAZIONE DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE EMILIANO-ROMAGNOLE

Tommaso Agasisti e Mara Soncin¹

Premessa

Il presente contributo ha l'obiettivo di mettere in luce i principali risultati emersi da uno studio di natura quantitativa condotto sui Rapporti di autovalutazione (Rav) delle istituzioni scolastiche emiliano-romagnole negli anni 2015-2016. I Rav, strumenti di autovalutazione redatti dalle scuole nell'ambito del Sistema nazionale di valutazione (Snv), sono stati analizzati mediante un *dataset* appositamente costruito per i fini della presente ricerca, il cui è obiettivo è, da una parte, indagare le caratteristiche descrittive dei punteggi di autovalutazione e dall'altra, caratterizzarli mediante una serie di analisi di correlazione con gli indicatori forniti alle scuole ai fini autovalutativi. Lo sforzo di autovalutazione richiesto alle scuole nel corso di questa operazione merita infatti di essere seguito da un'attenta fase di analisi qualitativa e quantitativa, che attraverso la lente di un *framework* teorico di riferimento ne permetta l'interpretazione e la successiva restituzione agli attori coinvolti. Questo processo permette, da una parte, di fornire uno strumento di comparazione rispetto al quale ciascuna istituzione possa confrontarsi (in una logica di *benchmarking*), dall'altra, di generare indicazioni sulle più corrette prospettive per un confronto tra Rav.

Le fasi della ricerca

La prima fase del lavoro di ricerca è consistita nella costruzione e pulizia del *dataset*, che ha incluso, per il primo ciclo, 364 scuole statali e 80 scuole paritarie; per il secondo ciclo, 103 istituti statali mono-indirizzo. In questa prima fase è emerso uno dei vincoli del Rav, ovvero la sua redazione a livello di istituzione scolastica, che quindi rappresenta l'unità di analisi esplorata nello studio. Questo livello di aggregazione, infatti, impedisce di indagare l'eterogeneità tra scuole primarie e secondarie di I grado negli istituti comprensivi, così come impedisce di esplorare le differenze tra le secondarie di II grado con più indirizzi scolastici nel secondo ciclo. Per questo motivo, nel secondo ciclo, si è limitata l'analisi alle sole scuole mono-indirizzo. Nello studio, sono stati analizzati gli 11 ambiti di autovalutazione del Rav, raggruppati in tre macro-sezioni: esiti, processi educativi, processi gestionali. A seguito dell'analisi descrittiva, ci si è focalizzati sulla

¹ Politecnico di Milano *School of Management*.

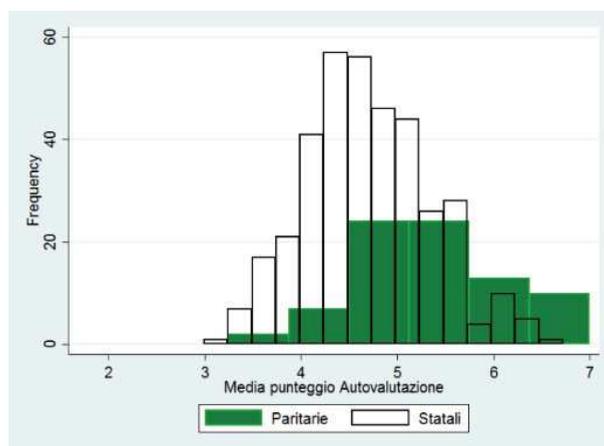
correlazione tra i punteggi di autovalutazione nelle diverse aree ed alcune dimensioni ritenute rilevanti, quali:

(i) il *background* socioeconomico degli studenti (indice Escs), (ii) la percentuale di studenti stranieri e (iii) alcune variabili relative alla ‘gestione’ della scuola come la stabilità del dirigente scolastico o il numero di ore di formazione per docente.

Le principali evidenze emerse dall’analisi dei Rav

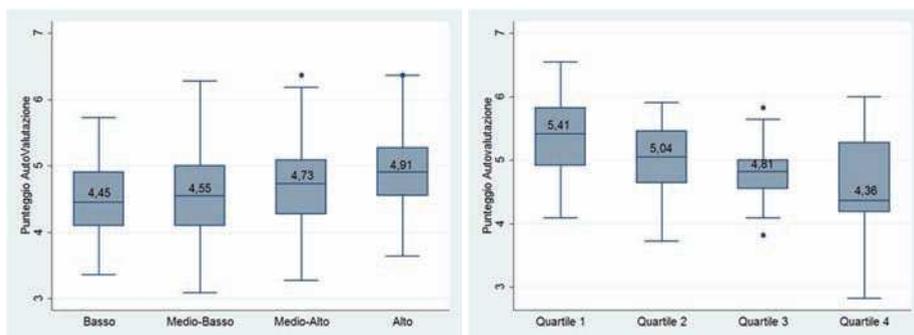
Da un punto descrittivo, risulta interessante notare come l’area in cui le scuole di entrambi i cicli si assegnano un punteggio mediamente più basso risulta essere la sezione esiti, mentre la sezione processi (sia educativi che gestionali) mostra punteggi mediamente superiori. Da questo punto di vista, non emerge una chiara correlazione tra l’autovalutazione nei processi educativi e gestionali ed il loro output, cioè gli esiti. Ad un livello di dettaglio maggiore, l’ambito in cui le scuole si attribuiscono il punteggio mediamente inferiore risulta essere quello relativo alle prove standardizzate (Invalsi), il cui punteggio è in media più contenuto rispetto alla sezione “risultati scolastici”. Nel confronto tra scuole statali e paritarie emerge una distribuzione dei punteggi fortemente differenziata, come emerge dalla Figura 1. Le scuole paritarie, infatti, tendono ad assegnarsi punteggi di autovalutazione strutturalmente più elevati rispetto alle scuole statali. Diverse possibili interpretazioni emergono da questa osservazione. Una prima opzione è che i punteggi riflettano l’effettiva migliore prestazione delle scuole paritarie in termini di processi e di risultati. Una seconda interpretazione è legata alla possibile differenza nei livelli di “autostima” di scuole statali e paritarie, con le scuole paritarie che percepiscono un maggior valore dei propri processi e risultati. Infine, è possibile che, al contrario, siano le scuole statali ad adottare un comportamento “strategico”, attribuendosi punteggi intenzionalmente inferiori.

Figura 1. Distribuzione dei punteggi di autovalutazione: scuole statali vs paritarie, primo ciclo



La seconda parte dell'analisi mira a mettere in correlazione i punteggi di autovalutazione con alcune caratteristiche di contesto introdotte nel paragrafo §1. L'analisi evidenzia una correlazione positiva tra i punteggi e i livelli dell'indice Escs, che risulta particolarmente evidente per le scuole del primo ciclo. Questa correlazione è riscontrabile nella media complessiva, così come nella media delle tre sezioni del Rav. Al contrario, questo *pattern* non è evidenziabile nella distribuzione delle scuole paritarie. Un ulteriore elemento di analisi, che nel contesto italiano è fortemente correlato al contesto socio-economico in cui la scuola opera, è la concentrazione di studenti stranieri nella scuola. Anche in questo caso si riscontra un disegno simile a quello evidenziato per l'indice Escs, ben più evidente nelle scuole del secondo ciclo, in cui al crescere del numero di studenti stranieri, si riduce il punteggio di autovalutazione. Nessun tipo di correlazione si evidenzia nelle scuole paritarie, anche per effetto della concentrazione molto bassa di studenti stranieri.

Figura 2. Correlazione del punteggio di autovalutazione con l'indice Escs nel I ciclo (sinistra) e con la percentuale di studenti stranieri nel II ciclo (destra)



Nota: La distribuzione degli studenti stranieri è stata suddivisa in quattro gruppi equidimensionali (quartili), con una percentuale di studenti stranieri minima nel I quartile e massima nel IV quartile.

Infine, la correlazione tra gli indicatori di tipo gestionale e i punteggi di autovalutazione mostra una correlazione positiva tra i punteggi medi e gli indicatori di stabilità del dirigente scolastico (numero di anni nell'istituzione scolastica) ed il numero di ore di formazione per docente. Tale correlazione è maggiormente evidente nella sezione relativa ai processi gestionali.

Come ulteriore elemento di indagine, si è costruita un'analisi dei *pattern* di autovalutazione più ricorrenti, cioè degli schemi di autovalutazione più utilizzati dalle scuole. Nel primo ciclo ricorrono soprattutto i *pattern* "mediani", caratterizzati da un'elevata frequenza dei valori 4 e 5 (su 7). Nel secondo ciclo, invece, i tre *pattern* più frequenti sono un *pattern* mediano, e due caratterizzati da valori particolarmente contenuti nella sezione "risultati nelle prove standardizzate nazionali", ancora una volta punto d'attenzione dei Rav.

Conclusioni

L'analisi effettuata permette di trarre una serie di spunti interpretativi utili in merito alle caratteristiche dei Rav delle istituzioni scolastiche emiliano-romagnole. Il primo elemento è relativo all'assenza di un evidente legame tra i punteggi di autovalutazione nella sezione dei processi e dei risultati. Un primo spunto di riflessione è quindi legato alla coerenza (attesa ed osservata) tra le diverse sezioni del Rav ed in particolare tra i processi scolastici ed i loro risultati, cioè gli esiti. Da questo punto di vista, laddove l'indicatore è fornito dall'esterno – come nella sezione relativa ai risultati standardizzati – l'autovalutazione risulta particolarmente contenuta e la correlazione tra punteggio ed indicatore particolarmente evidente. Fornire dati oggettivi risulta quindi molto importante nel processo di autovalutazione, e ciò sarebbe utile soprattutto nella sezione relativa ai processi – dove la correlazione con gli indicatori è meno evidente.

Un secondo elemento di riflessione nasce dalla evidente correlazione tra punteggi di autovalutazione e gli indicatori di contesto. Fattori quali il livello socioeconomico medio e la presenza di studenti stranieri influenzano il punteggio di autovalutazione e portano quindi ad interrogarsi sulle leve che guidano l'autovalutazione. Essa, infatti, dovrebbe essere determinata da leve interne e prescindere da fattori di contesto come quelli citati, che invece paiono in evidente correlazione con i punteggi.

Una delle principali limitazioni del Rav è stata citata nel paragrafo introduttivo e si riferisce al livello di aggregazione a cui il documento viene redatto. Infatti, l'indicazione di redigere un unico Rav per istituzione scolastica genera problemi operativi per (i) le scuole del primo ciclo (gli istituti comprensivi) e (ii) per quelle del secondo ciclo con più indirizzi. La possibilità di dettagliare ulteriormente il documento permetterebbe di svolgere analisi con un livello maggiore di accuratezza.

Infine, un ultimo elemento di riflessione è relativo alla finalità di utilizzo del Rav. Esso, infatti, rappresenta uno strumento dalle potenzialità molto elevate, ma è fondamentale che venga percepito come uno strumento di miglioramento (interno) da parte delle scuole prima che come uno strumento comunicativo verso l'esterno. Questo genererebbe infatti possibili distorsioni del meccanismo di autovalutazione che inficerebbero l'utilità stessa dello strumento per la crescita delle istituzioni scolastiche.

I PROGETTI DI RETE NELLE SCUOLE DELL'EMILIA-ROMAGNA

Andrea Ciani, Dina Guglielmi, Greta Mazzetti, Ira Vannini¹

Monitoraggio di tre Progetti di rete e analisi dei fattori di funzionamento scolastico

In questo capitolo viene presentata l'indagine condotta dal gruppo di ricerca interdisciplinare di Pedagogia sperimentale e Psicologia del lavoro e delle organizzazioni del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna su tre Progetti di Rete realizzati da istituti scolastici dell'Emilia-Romagna per conto dell'Ufficio scolastico regionale della stessa regione negli anni scolastici 2017-18 e 2018-19.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di monitorare i Progetti di Rete (Pdr), come progettualità per la formazione permanente dei docenti in servizio, al fine di analizzare i fattori di funzionamento scolastico a essi correlati e di cogliere caratteristiche di efficacia per la pratica didattica. La ricerca, realizzata durante gli anni scolastici 2016-17 e 2017-18, si è articolata in sei fasi. Ogni fase ha visto l'implementazione di specifiche azioni.

La prima fase della ricerca, di carattere esplorativo, è stata finalizzata alla raccolta e all'identificazione, in accordo con l'Ufficio scolastico regionale, delle reti di scuole che rispondessero ai criteri di prosecuzione in un'ottica di aggiornamento e continuità rispetto a: Progetti di Rete precedenti, rappresentatività territoriale delle scuole, obiettivi dei progetti simili tra loro nonché la coerenza tra il progetto (definito in base agli esiti del Rav e al Pdm) e il Progetto di Rete effettivamente attuato.

Dapprima sono stati identificati i Progetti di Rete grazie a una griglia di analisi elaborata dal gruppo di ricerca. La griglia è stata costruita a partire dal modello teorico che concepisce la scuola come una "comunità di apprendimento", chiamata a riflettere sulla sua efficacia (Konidari & Abernot, 2006; Scheerens, 2015) e sulla qualità dell'insegnamento (Fenstermacher & Richardson, 2005).

Lo strumento, composto da sette macro-aree (analisi del contesto, rilevazione del fabbisogno aggregato di formazione, elaborazione degli obiettivi del Pdr, elaborazione degli obiettivi di apprendimento, pianificazione del percorso didattico, fase della previsione della realizzazione del Pdr, fase della valutazione del Pdr), intendeva accertare

¹ Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

non solo la presenza di determinati elementi all'interno della progettazione della formazione di Rete, ma anche indagare il grado di definizione di ciascuno di essi. La finalità dell'analisi era quella di cogliere gli aspetti in grado di determinare l'efficacia del progetto e quindi il suo impatto.

Dopo aver analizzato i Progetti di Rete, si è proceduto con la realizzazione di interviste ai vari referenti volte a indagare le modalità di implementazione del Progetto stesso. L'intervista, di tipo semi-strutturato, si componeva di un totale di 22 domande riconducibili a quattro specifiche aree: area modalità collegiali del gruppo di lavoro; area analisi del contesto e dei bisogni formativi, area di realizzazione del progetto, area di valutazione del percorso formativo e del Progetto.

La seconda fase della ricerca è stata caratterizzata dalla progettazione del questionario e dalla sua successiva somministrazione, in due tempi, agli attori coinvolti nell'implementazione del Progetto, ovvero insegnanti e dirigenti scolastici degli istituti facenti parte dei tre Progetti di Rete. Il questionario, oggetto di due rilevazioni, è stato costruito tenendo conto del modello teorico di riferimento e sulla base di scale validate in letteratura. L'obiettivo era quello di indagare la percezione degli attori coinvolti in merito all'efficacia dei Progetti di Rete, ma anche esplorare le variabili relative alle convinzioni progettuali, all'autoefficacia, alla collegialità e alla partecipazione ai processi decisionali e organizzativi.

La terza fase della ricerca è stata caratterizzata dalla raccolta dei dati oggettivi relativi all'organizzazione e all'implementazione dei progetti al fine di determinare un indice di 'efficacia Pdr' riferito agli esiti dei progetti in esame e alle modalità con cui essi sono stati conseguiti.

La quarta fase è stata finalizzata al confronto degli indicatori di efficacia dei Progetti di Rete realizzati nell' a.s. 2016-17 con i risultati raggiunti nell' a.s. 2015-16.

La quinta e sesta fase si sono contraddistinte per l'analisi dei dati raccolti, finalizzata alla definizione di un modello di efficacia e qualità dei Progetti di Rete, e dall'indagine sugli istituti scolastici individuati come 'casi' ai fini dell'approfondimento delle ricadute e della trasferibilità dei Pdr.

Le tre Reti oggetto dell'indagine hanno visto il coinvolgimento complessivo di 12 scuole.

A conclusione della prima fase della ricerca, sebbene sia stata riscontrata una pianificazione esaustiva del percorso formativo, sono emerse anche lacune generali nella raccolta puntuale dei bisogni degli insegnanti e nella definizione degli obiettivi di apprendimento per gli insegnanti con relativa misurazione delle ricadute e momenti di valutazione *in itinere*. Tuttavia, nell'intervista effettuata ai Referenti dei tre Progetti di Rete sono emerse azioni di raccolta dei bisogni degli insegnanti e di coordinamento del gruppo di lavoro non esplicitati nel Pdr e, allo stesso modo, alcune difficoltà nella comunicazione tra scuole e nel coinvolgimento iniziale degli insegnanti.

La somministrazione dei questionari, appositamente strutturati e poi condivisi con l'Ufficio scolastico regionale, si è svolta agevolmente in tutte le scuole. Il Collegio

docenti è stato per tutti il luogo eletto per la somministrazione e, in seguito, per la restituzione dei risultati.

Tenendo conto delle finalità del progetto, si è ritenuto opportuno considerare esclusivamente i docenti di ruolo, poiché verosimilmente costituiscono il campione maggiormente affidabile in termini di rappresentatività degli istituti scolastici considerati. In occasione della prima rilevazione (a.s. 2017-18) il campione era composto da 940 docenti, di cui 672 docenti di ruolo; durante la seconda rilevazione (a.s. 2018-19) il campione era composto da 789 docenti, di cui 606 di ruolo. Il campione di insegnanti creato per effettuare le analisi longitudinali è stato formato prendendo come riferimento gli insegnanti di ruolo che hanno risposto a entrambe le rilevazioni, si è definito così un panel di 266 insegnanti.

Successivamente, si è provveduto alla creazione di un *Indice di Efficacia Pdr* derivante dalla combinazione delle dimensioni di percezione di efficacia del Progetto di Rete, l'intenzione di continuare a utilizzare gli strumenti di valutazione e le metodologie didattiche appresi durante la formazione prevista dal Pdr anche dopo la sua conclusione, e le 5 dimensioni di esito del Pdr (il trasferimento nella pratica dei contenuti appresi, l'aumento della conoscenza, la percezione di utilità dei contenuti formativi appresi, l'impatto della formazione ricevuta sulla prestazione lavorativa individuale del docente e l'impatto sulla prestazione generale della scuola). I risultati di maggior rilievo inerenti a questo *Indice di Efficacia Pdr* suggeriscono che, all'interno di tutte le Reti esplorate, la percezione di una *leadership* adeguata e di un dirigente scolastico particolarmente attento alle opportunità formative offerte ai docenti risultano causalmente correlati in senso positivo con l'*Indice di Efficacia del Progetto di Rete* implementato. Un ulteriore elemento degno di nota riguarda il fatto che la percezione, da parte dei docenti dell'utilità della progettazione didattica si collega a un più alto *Indice di Efficacia*, come a indicare che i docenti che condividono una visione della progettazione didattica quale strumento indispensabile al lavoro in classe, siano portati a giudicare come maggiormente efficace la formazione alla quale prendono parte in occasione del Pdr. È opportuno ricordare che la progettazione didattica per competenze era anche uno dei contenuti trasversali a tutti i Progetti di Rete: in questo senso il legame tra utilità della progettazione didattica e *Indice di Efficacia Pdr* appare strategico.

Infatti, la possibilità dei docenti di usufruire di opportunità adeguate di aumento delle proprie conoscenze e competenze si traduce in una percezione maggiormente favorevole degli esiti del Progetto di Rete implementato.

Partendo dalla definizione degli indicatori di efficacia e qualità, sono stati identificati gli ostacoli delle tre progettazioni. Sulla base di questi ultimi sono definite precise strategie d'azione per poterle evitare e superare:

- strutturare i Progetti di Rete con un impianto di Ricerca-Formazione;
- approfondire particolarmente il momento di analisi dei bisogni formativi;
- definire obiettivi di apprendimento da monitorare anche per l'insegnante;

- prevedere momenti di applicazione pratica dei contenuti supervisionata da un formatore;
- validare pratiche didattico-valutative sperimentate e supervisionate per individuare procedure e strumenti 'di sistema'.

Dall'analisi di caso svolta sui due Progetti di Rete con *Indice di Efficacia Pdr* più alto e più basso sono emersi tre elementi che hanno sostenuto maggiormente le esperienze valutate positivamente dagli insegnanti: gli indicatori di percezione di utilità della formazione, l'efficacia dei contenuti per la pratica didattica e l'aumento della conoscenza. I tre indicatori sembrano mostrare come sia stato fondamentale individuare contenuti e temi corrispondenti agli effettivi bisogni degli insegnanti.

Un ulteriore spunto di riflessione, emerso dai dati, utile per strutturare strategie di intervento volte alla progettazione di Progetti di Rete che producano ricadute sulle pratiche didattico-valutative dei docenti e sul livello di apprendimento degli studenti, riguarda il fatto che la percezione della *leadership* (nelle sue declinazioni legate all'apprendimento e al grado di coinvolgimento e motivazione dei docenti) è emersa come predittore significativo dell'*Indice di Efficacia Pdr* in tutte le Reti di scuole prese in esame. I risultati sottolineano l'opportunità di implementare iniziative di formazione rivolte ai dirigenti scolastici e tese allo sviluppo o al potenziamento di comportamenti propri dello stile di *leadership* trasformazionale, dunque dando risalto a dimensioni quali la *considerazione individualizzata* (considerare ciascun docente come caratterizzato da qualità e attitudini specifiche e diverse da quelle dei colleghi) e la *stimolazione intellettuale* (suggerire nuove strategie per affrontare problemi e questioni inerenti il lavoro). Questi aspetti si riconducono al ruolo strategico ricoperto dalle opportunità di sviluppo professionale, che hanno un impatto significativo sull'*Indice di Efficacia Pdr* misurato durante l'a.s. 2018-19.

I Progetti di Rete, se ideati con rigore e forte attenzione alle ricadute sulla professionalità docente e sulle pratiche a essa collegate, potrebbero avere effetti importanti sugli attori principalmente coinvolti (gli insegnanti) e, potenzialmente, anche sull'apprendimento degli alunni.

Nel complesso, questa indagine ha permesso di evidenziare che i dirigenti scolastici attenti a offrire opportunità coerenti di sviluppo delle competenze e delle conoscenze dei docenti abbiano permesso loro di percepire con maggiore efficacia l'opportunità offerta dal Pdr come esperienza capace di contribuire in modo concreto al buon funzionamento del contesto scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Fenstermacher G.D., Richardson V. (2005), *On making determinations of quality teaching*, in: "Teacher College Record", 107, pp. 186-213.
- Guskey T.R., Huberman M. (1995), *Professional development in education: new paradigms and practices*, Teachers College Press, New York.

-
- Guskey T.R. (1986), *Staff development and the process of teacher change*, in “Educational Researcher”, 15(5), 5–12.
- Konidari V., Abernot Y. (2006), *From TQM to learning organization: Another way for quality management in educational institutions*, in “International Journal of Quality & Reliability Management”, 23(1), 8–2.
- Lipari D. (2009), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Feltrinelli, Milano.
- Scheerens J. (2015), *Theories on educational effectiveness and ineffectiveness*, in “School Effectiveness and School Improvement”, 26(1), pp. 10–31.

DIRIGENZA SCOLASTICA E *MIDDLE MANAGEMENT*: UNA RICERCA SULLA *LEADERSHIP* DISTRIBUITA NELLE SCUOLE ITALIANE

*Angelo Paletta*¹

Introduzione

Nel 2018 il Dipartimento di scienze aziendali dell'Università di Bologna ha avviato un progetto di ricerca insieme a cinque uffici scolastici regionali (Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Piemonte e Toscana), all'Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici (Andis), alla Fondazione G. Agnelli e a un gruppo di ricercatori di IUL-Indire.

La ricerca si è mossa nel convincimento che il *middle management* scolastico sia prioritario per promuovere un nuovo modello organizzativo delle scuole italiane incentrato sulla *leadership* distribuita e sulla partecipazione degli insegnanti a una comunità professionale che pone al centro di ogni sua azione gli apprendimenti degli studenti ed essa stessa è orientata all'apprendimento. Questo approccio, unitamente alla capacità di sperimentare, innovare e socializzare pratiche professionali che dimostrano di funzionare nello specifico contesto in cui opera ciascuna scuola, rappresentano le leve su cui puntare per un innalzamento complessivo degli esiti formativi degli studenti.

L'assunto che sta alla base di questa ricerca è che la *leadership* è una qualità distintiva di una intera comunità e in quanto tale ispira scelte e determina comportamenti che sono qualcosa di più della semplice somma delle scelte e dei comportamenti individuali. La *leadership* è una qualità organizzativa con una profonda dimensione etica che trova le proprie coordinate di riferimento nella missione istituzionale, nei valori che contraddistinguono una comunità e nella visione di sviluppo attraverso la quale quella comunità si fa portatrice di una idea trasformativa degli individui e delle società. Come in ogni altra organizzazione, anche nella scuola, la *leadership* è plasmata dalla identità costituzionale, in effetti ne è uno strumento per raggiungere gli scopi. Il nostro punto di partenza in questo lavoro è che la *leadership* è una qualità distintiva tanto più di valore quanto più è strettamente connessa alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, ovvero quanto più valorizza studenti e docenti nella cui interazione si sostanzia lo sviluppo della persona umana.

¹ Direttore del Dipartimento di Scienze aziendali, Università di Bologna.

Metodologia della ricerca

Il progetto di ricerca si è basato su una metodologia mista, in parte quantitativa e in parte qualitativa. Insieme a un gruppo di dirigenti scolastici e di insegnanti che ricoprivano quelle che abbiamo definito “Posizioni Organizzative di *Middle Management* Scolastico - Pomms”, sono stati sviluppati i contenuti del progetto e testati gli strumenti di indagine, comprensivi di due questionari *online* e di protocolli per i *focus group* rivolti a Ds e Pomms. I dati acquisiti hanno consentito di analizzare i seguenti aspetti:

- ruoli e responsabilità;
- reclutamento e selezione;
- retribuzione e incentivazione;
- *accountability*;
- sviluppo professionale continuo;
- *management* e *leadership*;
- comunità di apprendimento professionale;
- vincoli, soddisfazione e prospettive di carriera.

Al questionario rivolto agli insegnanti hanno risposto 9.324 docenti con ruoli di *middle management*, appartenenti a diverse tipologie di scuole e gradi di istruzione: infanzia (6,8%), primaria (24,4%), secondaria di primo grado (27,6%), licei (20,1%), istituti tecnici (14,2%), istituti professionali e CPIA (7,0%). Gli insegnanti che hanno partecipato all'indagine appartengono a 519 scuole di diverse regioni italiane del Centro (Lazio, 192; Toscana, 43), del Nord (Emilia-Romagna, 105; Friuli Venezia-Giulia, 19; Piemonte, 81) e del Sud-Isole, principalmente Campania (53) e Sicilia (20). I dirigenti scolastici di queste scuole sono in netta prevalenza dirigenti titolari, mentre 40 dirigenti hanno anche un incarico di reggenza.

Il questionario rivolto ai dirigenti riflette i medesimi aspetti oggetto di indagine del questionario rivolto agli insegnanti con un duplice obiettivo: da un lato, analizzare il punto di vista dei dirigenti scolastici sui ruoli di *middle management* degli insegnanti; dall'altro, identificare come cambia il ruolo del dirigente scolastico in un contesto di distribuzione della *leadership*, con particolare riguardo alla progettazione organizzativa. I *focus group* sono poi serviti a entrare più in profondità delle pratiche di *leadership* di dirigenti e insegnanti per comprendere come le scuole stanno ripensando i loro modelli organizzativi e la gestione del *middle management*, con particolare riguardo ai problemi di selezione, incentivazione, sviluppo professionale, motivazione e prospettive di carriera.

Il rapporto di ricerca è stato sviluppato in due volumi editi nel 2020 da Bononia University Press. Il primo volume definisce il contesto teorico della ricerca, collocando il tema del *middle management* all'interno di un nuovo modello organizzativo della scuola. Qui si sostiene la centralità del modello organizzativo come strategia istituzionale per rilanciare l'autonomia scolastica nel nostro paese. Il secondo volume è invece

dedicato alle singole figure di *middle management*. Sulla base dell'ampia gamma di dati e informazioni acquisite attraverso la ricerca sul campo (questionari e focus group), vengono approfondite alcune figure che sono emerse dalla ricerca come centrali per realizzare la *leadership* distribuita e l'idea di scuola come comunità di apprendimento professionale.

Sintesi dei risultati

Il concetto di *leadership* distribuita include tutte quelle competenze che si sviluppano *bottom-up* e da cui promanano preziose capacità organizzative per la scuola sotto forma di progettazione condivisa della didattica, coordinamento di attività relative a continuità e orientamento, inclusione, sistema di valutazione d'istituto, pianificazione dell'offerta formativa, innovazione tecnologica, gestione dell'alternanza scuola-lavoro, formazione del personale e altre ancora.

Tra le figure che si caratterizzano per una estesa 'ampiezza di influenza-supporto' nell'organizzazione scolastica, ovvero per la numerosità dei processi manageriali in cui le Pomms sono coinvolte e rispetto ai quali producono un effetto positivo, emergono principalmente il collaboratore vicario e il secondo collaboratore del Ds, i coordinatori di plesso e di sezione staccata, ma anche i coordinatori di classe e di interclasse, la funzione strumentale Inclusività, la Formazione docenti e quella per il Ptof che si confermano come figure generaliste, indispensabili per attivare dispositivi di apprendimento collaborativo.

All'altro estremo, i ruoli organizzativi con la più bassa 'ampiezza' risultano essere il tutor di tirocinio, la funzione che presidia l'area dell'educazione alla salute e il responsabile per la biblioteca; queste tre figure non sono correlate positivamente ad alcun processo manageriale.

Tra questi due estremi si trovano le figure che si caratterizzano per una limitata 'ampiezza di influenza-supporto', in quanto circoscrivono il loro impegno a un solo processo manageriale. Tra questi vi sono i coordinatori di dipartimento che partecipano esclusivamente al processo di sviluppo degli apprendimenti e del curricolo, la figura responsabile dell'alternanza scuola-lavoro che partecipa esclusivamente al processo di *reporting* e comunicazione esterna, la funzione strumentale "Successo formativo" che partecipa al solo processo di gestione degli studenti.

Alcune figure di *middle management* hanno un'ampiezza di influenza-supporto molto limitata rispetto alle attese che il ruolo lascerebbe presupporre. Si tratta di posizioni organizzative che svolgono funzioni di sistema come Autovalutazione e miglioramento, Piano di sviluppo digitale, Innovazione e sviluppo apprendimenti/curricolo. Queste Pomms dovrebbero teoricamente caratterizzarsi per una ampia partecipazione ai processi manageriali, ma i dati ci dicono il contrario. Si tratta di ruoli che allo stato attuale sono interpretati in modo restrittivo rispetto all'elevato potenziale di influenza-

supporto che dovrebbero avere per lo sviluppo organizzativo e il miglioramento scolastico.

La funzione strumentale Autovalutazione/miglioramento e la figura responsabile per il Piano di sviluppo digitale hanno una limitata ampiezza di influenza-supporto e minore efficacia nel ruolo. I Ds dovrebbero cercare di conoscere a fondo i vincoli che impediscono a queste figure di sviluppare il loro potenziale, azionando le leve direzionali nel modo più adatto alle storie individuali e alle condizioni di contesto.

All'estremo opposto, il collaboratore vicario del Ds e il coordinatore di plesso sono tra le figure con la più elevata ampiezza di influenza-supporto e al tempo stesso dimostrano una maggiore autoefficacia come *middle leader* sia personale che collettiva.

La nomina di queste figure, di natura discrezionale e prevalentemente fiduciaria, è finalizzata al coinvolgimento nella gestione dei principali processi organizzativi della scuola di docenti, a giudizio del Ds, dotati di particolari competenze tecniche e di un rigoroso senso etico della responsabilità dei risultati. Diventa cruciale saper scegliere risorse di elevata professionalità, altamente motivate e qualificate, ma soprattutto valorizzate da un Ds attento al contesto relazionale per trarre dalle potenzialità di ciascuno il massimo in vista del miglioramento dell'intero sistema. La forza della progettualità di ogni scuola dipende moltissimo dalla disponibilità, dalla creatività, dalla capacità di dialogo e di cooperazione di queste figure e dalla loro motivazione a capire e a confrontarsi con i colleghi, a spendere sé stessi come risorse altamente strategiche per il conseguimento dei fini istituzionali.

Implicazioni per le politiche dell'istruzione

Le evidenze raccolte attraverso la ricerca suggeriscono che è necessaria una profonda revisione del modello organizzativo della scuola italiana e al suo interno del concetto di *leadership*, per riallineare l'organizzazione alla gestione di scuole sempre più complesse sul piano della professionalità docente e dei bisogni degli studenti. Diversità, multiculturalità, *outcome* cognitivi, sociali ed emotivi, nuove tecnologie, sono alcuni dei fattori di cambiamento dei contesti educativi, che le scuole sono chiamate a considerare e a valorizzare per fare la differenza soprattutto nei confronti degli studenti con un basso *background* socioeconomico e culturale. I risultati della ricerca mostrano che le scuole hanno di fatto già aderito a un modello distribuito di *leadership*, dimostrando di aver acquisito la necessità di connettere l'organizzazione e le pratiche di *leadership* all'insegnamento e all'apprendimento, perché questo è essenziale per il miglioramento scolastico.

I Ds e le Pomms delle scuole analizzate ci dicono che questa connessione non può avvenire realisticamente con un sovraccarico di gestione diretta dei processi educativo-didattici da parte del dirigente scolastico, né appare sufficiente trasferire l'adempimento di alcuni compiti amministrativi e manageriali ad altre figure di *'senior management'*, come vicepresidi e altri collaboratori. Abbiamo bisogno di ripensare il

modello organizzativo delle scuole partendo dal basso, dalle nuove istanze che una società postmoderna pone alla professionalità docente per costruire intorno ai docenti vere e proprie comunità di apprendimento organizzativo, in cui gli insegnanti si prendano cura dell'apprendimento individuale e dell'intera comunità professionale, assumendo il ruolo di protagonisti, presidiando posizioni formali di middle management e interpretando in modo più aperto e interattivo la professione.

La sfida per i dirigenti scolastici è quella di interpretare la *leadership* oltre il possesso formale di potere e autorità basati sullo stato gerarchico e di promuovere il protagonismo degli insegnanti come leader per l'apprendimento. Ripensare e valorizzare il ruolo degli insegnanti oltre il lavoro in aula implica per i Ds uno sforzo di concettualizzazione del modello organizzativo della scuola e la conseguente riqualificazione di culture, strutture, processi e pratiche professionali, che siano fondatrici di una organizzazione capace di apprendere. Per i governi nazionali e le loro agenzie, significa valorizzare la capacità delle scuole di innescare processi di miglioramento orientati all'apprendimento individuale e collettivo, disegnando politiche e attuando progetti che siano di supporto all'autonomia scolastica, anzitutto definendo un quadro giuridico generale delle Posizioni Organizzative di *Middle Management* e riconoscendo a ogni scuola risorse finanziarie adeguate a gestire la selezione, la formazione e l'incentivazione dei docenti che svolgono questi compiti strategici.

Il nostro sistema dedica molte risorse alle valutazioni centralizzate degli apprendimenti degli studenti e delle scuole. È stata una decisione illuminata che ha consentito di collocare il sistema educativo italiano su standard di valutazione pari o superiori a quelli degli altri paesi OCSE. Tuttavia, sappiamo che ogni euro investito nella valutazione è un euro ben speso, se in ultima analisi si riesca a misurare la sua ricaduta in termini di maggiore qualità ed equità degli apprendimenti degli studenti. Non possiamo autocompiacerci per sistemi di valutazione esterna molto raffinati se questi ultimi riescono solo ad alimentare sé stessi, se restano lontani dalla scuola viva, avulsi dai processi educativo-didattici e organizzativi che ogni giorno prendono forma nelle scuole. E soprattutto se non riescono a produrre un impatto positivo rispetto alle istanze di miglioramento e di innalzamento degli esiti scolastici degli studenti. Limitarsi a questo significa pretendere che le scuole raggiungano risultati, basati sulla misurazione standardizzata degli apprendimenti degli studenti comparativamente ad astratti livelli regionali, nazionali e internazionali. L'insufficienza e l'inadeguatezza di tali interventi sono ormai comprovati da inconfutabili evidenze. Improcrastinabile è dunque compiere uno sforzo responsabile a livello di sistema per disegnare un quadro nuovo e più coerente di autonomia scolastica che supporti dirigenti e insegnanti.

Nonostante le evidenze empiriche sull'importanza della *leadership* distribuita per il miglioramento scolastico, in Italia il dibattito politico sulla riforma del modello organizzativo delle scuole è praticamente assente, mentre quello accademico, salvo poche eccezioni, manca di robuste analisi empiriche. L'assenza di sperimentazione stride con la centralità di interesse che il *middle management* e la *leadership* distribuita hanno già

ricevuto nei principali sistemi educativi occidentali e orientali.

I risultati di questa ricerca dimostrano la complessa natura della *leadership* degli insegnanti, ma anche il loro straordinario impegno nell'esercizio della *leadership* scolastica. Le stesse persone svolgono molteplici incarichi, anche nel corso dello stesso anno scolastico, ricevendo retribuzioni disallineate rispetto alla professionalità richiesta, al tempo impiegato e alle energie intellettuali e relazionali profuse. Un articolato intreccio di motivazioni e incentivi prevalentemente intrinseci e immateriali spingono questi docenti a farsi carico di così tanti ruoli oltre all'insegnamento.

La nostra conclusione è che senza il generoso impegno degli insegnanti in attività di coordinamento didattico e organizzativo, l'attuale modello organizzativo formale, astrattamente disegnato dalla normativa scolastica, non potrebbe funzionare generando un profondo scollamento tra bisogni da soddisfare e sviluppo collaborativo delle pratiche professionali. Se da un lato i risultati della ricerca gettano luce sulla percezione comune che gruppi consistenti di docenti danno alle loro scuole molto di più di quello che ricevono, emergono evidenti aspetti critici sull'imprevedibilità del nostro sistema educativo nella misura in cui l'impegno e la competenza del middle management non costituiscono oggetto di un'attenta pianificazione, né di interventi di incentivazione, lasciando alla spontaneità dei comportamenti locali la capacità di correggere gli errori del modello organizzativo formale.

La *leadership* e le capacità manageriali di molti dirigenti scolastici oggi sopperiscono alla mancanza di attenzione delle politiche dell'istruzione al modello organizzativo della scuola. Tuttavia, il sistema non può chiedere ai Ds di rimediare sistematicamente a carenze strutturali di finanziamento a supporto dell'autonomia scolastica. Crediamo che dovrebbe essere destinato alle scuole in base alla loro dimensione e complessità un budget, liberamente spendibile, dedicato allo sviluppo dell'autonomia organizzativa per riconoscere alle Pomms più elevati compensi per la posizione occupata e premi economici per i risultati raggiunti. Mentre le politiche nazionali dovrebbero chiarire le condizioni generali che legittimano le modalità di utilizzo del budget, dovrebbe essere lasciata all'autonomia organizzativa e negoziale delle scuole la scelta del numero, della tipologia delle Pomms e delle condizioni economiche, in modo coerente con la definizione a livello scuola delle leve di gestione del middle management in termini di selezione, autonomia decisionale, *accountability*, incentivazione e sviluppo professionale.

Riferimenti bibliografici

- Paletta A. (2020), *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*, vol. I, Bononia University Press, Bologna.
- Paletta A. (2020), *Dirigenza scolastica e middle management. Oltre l'insegnamento: i middle leader nelle scuole italiane*, vol. II, Bononia University Press, Bologna.

Parte III
Gli strumenti di lavoro:
indicazioni per l'uso

LA GRIGLIA DI ANALISI DELLA COERENZA TRA RAV, Ptof E PDM¹

Michela Freddano² e Sara Mori³

Introduzione

Il presente capitolo illustra la griglia di analisi della coerenza tra Rapporto di autovalutazione, Piano triennale dell'offerta formativa e Piano di miglioramento, utilizzata nell'ambito della ricerca-azione realizzata nel Progetto "La dimensione territoriale del miglioramento. Una sfida solidale", promosso dall'Istituto d'istruzione superiore "Matteri" di San Lazzaro di Savena (Bo), in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna (Davoli e Desco, 2017) e poi utilizzata nelle due edizioni dello Sportello Pdm.

Un modello più esteso di questo strumento (Freddano e Mori, 2017b) è stato utilizzato dai sessantasei docenti in servizio nelle istituzioni scolastiche della regione dell'Emilia-Romagna, partecipanti al progetto di ricerca-azione con la finalità di conoscere, a livello censuario, il grado di coerenza tra i documenti strategici del primo triennio del Sistema nazionale di valutazione (Snv) nelle scuole dell'Emilia-Romagna⁴.

I docenti, definiti 'osservatori consapevoli', sono stati appositamente formati per analizzare i documenti delle scuole e hanno avuto il compito di studiare ognuno i documenti di circa otto istituzioni scolastiche. L'analisi di più istituzioni scolastiche per docente ha permesso loro di accrescere la consapevolezza dei principali documenti prodotti dalle scuole nell'ambito del Snv. Questo progetto è stato molto utile per analizzare il collegamento dei documenti strategici al loro primo anno di realizzazione: il Rav compilato per la prima volta dalle istituzioni scolastiche nell'anno scolastico 2014-15, il Pdm

¹ Il contributo è pensato in modo congiunto dalle Autrici. Sono da attribuire a M. Freddano il secondo, terzo e quinto paragrafo; a S. Mori il primo e quarto paragrafo; l'introduzione e le conclusioni sono da attribuirsi a entrambe le Autrici.

² Ricercatrice Invalsi, responsabile area Valutazione delle scuole. Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

³ Ricercatrice Indire.

⁴ Oltre ai 66 docenti, il progetto ha visto il lavoro sinergico di più attori: l'IIS "Matteri" che, in collaborazione con l'Usr E-R, ha effettuato la selezione degli osservatori e ha curato il coordinamento del progetto; le due autrici, ricercatrici con diversa formazione, la prima con competenze sociologiche e metodologiche, esperta di processi di valutazione-autovalutazione, l'altra, con competenze psicologiche e formative, esperta dei processi di miglioramento scolastico.

e il Ptof, entrambi documenti introdotti dall'a.s. 2015-16 per tutte le istituzioni scolastiche.

Il primo paragrafo delinea la cornice teorica nella quale è stata costruita la griglia di analisi, il secondo spiega in che modo la griglia di analisi può essere utile per le istituzioni scolastiche, il terzo descrive come è strutturata la griglia di analisi, il quarto propone alle istituzioni scolastiche un percorso di riflessione e il quinto riflette sui processi di cambiamento.

La cornice teorica

A partire dall'anno scolastico 2014-15 le scuole italiane sono state chiamate a mettere in atto un processo di autovalutazione e pianificazione/realizzazione del miglioramento. Questo processo richiede tre passaggi cruciali (Castoldi, 2016):

- 1) l'interpretazione dei dati raccolti attraverso l'autovalutazione;
- 2) l'identificazione delle priorità strategiche e la loro trasformazione in un'ipotesi progettuale;
- 3) la declinazione in un piano di intervento.

Tali azioni implicano una consapevolezza da parte della scuola della possibilità di riflettere come organizzazione verso un'ottica strategica e di sviluppo.

I tre momenti richiedono delle competenze che la scuola di fatto possiede, ma molte volte in modo implicito e non consapevole, agite a livello di classe, più che di istituto. Si pensi ad esempio al processo che ogni giorno un docente mette in atto con i propri studenti: interpreta i dati raccolti, alla luce delle modalità con cui effettua la valutazione; identifica per i suoi studenti delle criticità e dei punti di forza su cui intervenire, delineando delle priorità per il miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento; declina piani di intervento che rispondono alle esigenze degli individui e della classe. Tuttavia, trasferire questo processo a livello di organizzazione è un'operazione né semplice, né banale.

Per la scuola nel suo complesso la pianificazione strategica può essere intesa come un "*processo di apprendimento riflessivo del sistema di governance*" (Agodi, 2006), in cui la definizione di un piano strategico implica la declinazione di grandi macro-obiettivi, ossia di alcuni scenari, al centro dei quali vi è la promozione delle interazioni tra gli attori che si ritiene possano favorire la realizzazione degli obiettivi (Faludi e Waterhout, 2006). Alla luce di ciò un piano strategico può assumere due funzioni: una 'attuativa', cioè essere utile per mettere in atto progetti collettivi condivisi migliorando la capacità negoziale dei soggetti; una come strumento 'importante di per sé' in quanto tocca il nodo delle interazioni tra soggetti, accrescendo la loro capacità di condivisione e di cooperazione (Dente e Melloni, 2005).

In questo contesto, la griglia di analisi nasce con la finalità di rendere possibile la comprensione dei processi di autovalutazione e di pianificazione del miglioramento, a

partire dall'analisi dei tre documenti che le scuole hanno prodotto proprio in ottica di esplicitare tali processi:

- il Rapporto di autovalutazione (Rav);
- il Piano di miglioramento (Pdm);
- il Piano triennale dell'offerta formativa (Ptof).

Questi tre documenti rappresentano il cuore della documentazione della cultura organizzativa: i valori, gli attori, gli interessi e gli obiettivi. La possibilità di sviluppare una consapevolezza di questi aspetti da parte di chi opera deriva anche da un senso di identità chiara e condivisa della scuola all'interno della comunità educante (Louis *et al.*, 2010). La possibilità di condividere questi saperi contribuisce notevolmente alla creazione di relazioni di lavoro produttive ai fini di migliorare il successo formativo degli studenti (Kouzes *et al.*, 2007).

Una lettura attenta dei tre documenti assume una duplice funzione:

- la prima è quella di valorizzare la documentazione dei processi, un aspetto spesso difficile per l'organizzazione scolastica. La scuola spesso compie molte azioni, 'fa tanto' molto, ma documenta poco, o comunque non documenta in ottica di 'condividere e tramandare'. Tuttavia, per un istituto che necessita di coltivare la propria identità, la capacità di raccontare la propria storia, il 'prima, il durante e le prospettive future' diventa centrale. Così come la narrazione di sé è importante per l'individuo, la narrazione della scuola è importante per raccontarne il proprio ruolo nella comunità. L'attenzione con cui vengono scritti e condivisi questi tre documenti può diventare per gli attori coinvolti la possibilità di narrarsi, di raccontare la propria storia per sé stessi e per gli altri (Mori, 2018a);

- la seconda è quella di favorire la consapevolezza dell'importanza di una progettazione unitaria e di una cultura della valutazione e del miglioramento. La possibilità di unire tra loro i contenuti e la cornice di questi tre strumenti permette anche di riflettere sulla necessità di avere una 'visione di insieme' dell'Istituto, in cui la griglia di valutazione è stata progettata per cogliere come le scuole abbiano documentato il processo di miglioramento inteso come pianificazione strategica e partecipata (Mori, 2018b).

La prima riflessione da cui nasce la griglia è dunque quella di incentivare la possibilità per tutti i docenti di conoscere questi documenti, dividerli e farli propri. Auspica inoltre a promuovere una cultura della valutazione e del miglioramento incentrati su un processo efficace di progettazione e realizzazione delle azioni, in cui la pianificazione strategica rimandi all'attivazione di un ciclo continuo di step successivi (Deming, 1986). Il ciclo virtuoso a cui rimanda la struttura di analisi prevede (fig. 1):

- la pianificazione, cioè la definizione degli obiettivi e delle azioni da svolgere per mettere in atto un cambiamento, che faccia riferimento non necessariamente solo al dominio del 'fare', ma anche a quello del 'sapere e del saper essere';
- l'esecuzione, ossia la realizzazione delle attività pianificate e il monitoraggio delle stesse, con un'attenta programmazione;

- la verifica, intesa come valutazione dei risultati ottenuti in relazione agli obiettivi previsti;
- la revisione, cioè la messa in atto di eventuali correzioni e gli sviluppi futuri delle azioni svolte, dove il *feedback* diventa centrale per l'organizzazione stessa.

Figura 1. Il ciclo di Pianificazione Strategica



A partire da queste riflessioni è stato pensato uno strumento finalizzato ad accompagnare la scuola in un processo di acquisizione della consapevolezza di sé e dello sviluppo della propria narrazione in ottica di valutazione e miglioramento continuo.

Il Piano di miglioramento proposto da Indire per l'Snv

Il modello di Piano di miglioramento proposto dall'Indire nell'anno scolastico 2015-16 per accompagnare le scuole prevedeva la progettazione degli interventi su due livelli: quello delle pratiche educative e didattiche e quello delle pratiche gestionali e organizzative, per agire in maniera efficace sulla complessità dell'organizzazione scolastica. Il modello prevedeva quattro sezioni:

Sez. 1: Scegliere gli obiettivi di processo più utili alla luce delle priorità individuate nella sezione 5⁵ del Rav e valutarne la rilevanza

In questa sezione le scuole erano chiamate a esplicitare la connessione tra ciascuno degli obiettivi di processo e le priorità individuate. Tale connessione derivava da una riflessione sul potenziale impatto che l'obiettivo poteva avere sul raggiungimento dei

⁵ La Sezione 5 è la parte del Rapporto di autovalutazione che nel modello teorico dell'Invalsi (2014 e 2017) prevede la definizione delle priorità, dei traguardi e degli obiettivi di processo, tale sezione corrisponde all'attuale Sezione Priorità presente nel format del Rav triennio 2019-2022.

traguardi relativi alle priorità. In questo modo si poteva ottenere un quadro sinottico degli obiettivi di processo, collegati alle priorità e ai traguardi. Inoltre, al fine di valutare la rilevanza di ciascuno degli obiettivi di processo veniva chiesto di fare una stima della loro fattibilità (sulla base delle reali possibilità per la scuola di realizzare le azioni previste) e del loro impatto (cioè degli effetti delle azioni messe in atto).

Sez. 2: Decidere le azioni più opportune per raggiungere gli obiettivi scelti

In questa sezione venivano chieste due riflessioni. Innanzi tutto, considerare se le azioni che si stavano intraprendendo potevano avere degli effetti positivi, ma anche delle potenziali ricadute negative, su altre dimensioni o attività nelle quali la scuola è impegnata. La considerazione nel breve e nel medio e lungo periodo degli effetti sia positivi, sia negativi potevano infatti fornire spunti per una progettazione in ottica longitudinale.

Al fine di accompagnare le scuole verso una direzione che suggerisse azioni di miglioramento e dell'innovazione in linea con i quadri normativi e le buone pratiche sperimentate su campo, venivano elencate le 'idee' proposte dal "Movimento della Avanguardie Educative" di Indire e le proposte di innovazione presenti nella L. 107/2015. Questa sezione si presentava dunque come uno strumento utile a guidare e a documentare il processo di scelta delle azioni di miglioramento da mettere in atto.

Sez. 3: Pianificare gli obiettivi di processo individuati

La terza sezione è il cuore del Piano di miglioramento, ossia il *management* delle azioni. In questa parte l'attenzione era verso i processi, al fine di mettere i riflettori su ciò che la scuola fa e sul monitoraggio di come lo stava facendo. La pianificazione delle azioni è il momento decisivo nella predisposizione del Pdm. Venivano richieste la descrizione dell'impegno di risorse umane interne alla scuola (docenti, personale ATA, dirigenti scolastici) e di quelle esterne (consulenti, formatori, ecc.), quantificando le spese eventuali che la scuola intendeva sostenere per l'attuazione delle azioni descritte; la 'tabella di marcia' con i tempi da aggiornare in ogni momento, monitorando come sta andando il processo di miglioramento; le operazioni periodiche di monitoraggio dello stato di avanzamento e dei risultati raggiunti.

Sez. 4: Valutare, condividere e diffondere i risultati alla luce del lavoro svolto dal Nucleo di Valutazione

In questa sezione veniva richiesto di concentrarsi sulle azioni di valutazione dell'intero Pdm e su quelle di condivisione. Inoltre, era presente tutta una sezione dedicata a riportare sia le modalità di condivisione interna delle attività messe in atto, sia le azioni di disseminazione esterna per promuovere la rendicontazione sociale e la trasparenza. Il format del Pdm Indire era stato proposto sia in versione Pdf, sia in versione digitale e ha fornito uno strumento alle scuole cui questa ricerca si è ispirata.

Perché la griglia di analisi può essere utile alle scuole?

Nella realizzazione della griglia di analisi della coerenza tra i documenti strategici delle istituzioni scolastiche, è stato assunto come riferimento il modello teorico che sottende il format del piano di miglioramento proposto dall'Indire (Indire, 2015; Morini e Rossi, 2016; Faggioli e Mori, 2018)⁶ all'inizio dell'avvio della seconda fase del Snv relativa alla definizione delle azioni di miglioramento da parte di tutte le scuole⁷, illustrato nel paragrafo precedente.

Nonostante il Piano di miglioramento, diversamente da quanto avvenuto per il Rav, non preveda un modello condiviso a livello nazionale, il format proposto dall'Indire è stato utilizzato o comunque assunto come una guida da 3.846 istituzioni scolastiche per la redazione del proprio piano di miglioramento, di cui 2.299 presentano almeno un obiettivo compilato in modo completo (Greco *et al.*, 2019).

La scelta di realizzare uno strumento di analisi della coerenza dei documenti strategici in linea con un modello specifico di piano di miglioramento, se da un lato può sembrare un limite, in quanto definisce a priori gli elementi cui prestare attenzione a discapito di altri che potrebbero essere parimenti rilevanti, dall'altro lato garantisce la realizzazione di un dispositivo basato su criteri noti non soltanto al ricercatore ma anche alle istituzioni scolastiche che lo devono utilizzare.

Possiamo intendere la griglia di analisi come un oggetto liminare che permette alle istituzioni scolastiche di mettere a confronto angolature e punti di vista diversi rendendo possibile la costruzione di una visione strategica unitaria.

La griglia di analisi può essere funzionale per una istituzione scolastica per la sua capacità di:

- analizzare la coerenza dei documenti strategici della scuola (Rav, Pdm, Ptof);
- individuare i processi su cui poggiano le strategie di miglioramento;
- esaminare la completezza e la fattibilità del proprio piano di miglioramento.

La griglia di analisi è in grado di guidare le istituzioni scolastiche nell'analisi della coerenza tra le priorità (obiettivi di lungo termine), i traguardi (elementi misurabili delle priorità), gli obiettivi di processo (obiettivi di breve termine) definiti nella sezione "Priorità" del Rav, alla luce dei giudizi presenti nelle rubriche di valutazione della sezione valutativa del Rav.

Il processo analitico che propone la griglia di analisi non si limita all'osservazione di elementi descritti nel Rav ma permette all'istituzione scolastica di riflettere sull'accuratezza del collegamento tra gli obiettivi di processo dichiarati nel Rav e le azioni di miglioramento definite nel piano di miglioramento che il Snv richiede.

⁶ Il format del Piano di miglioramento proposto dall'Indire è disponibile in: <https://www.indire.it/progetto/supportomiglioramento/piano-di-miglioramento/>.

⁷ Questo modello è stato aggiornato per l'a.s. 2018-19, prevedendo lo sviluppo di un format di piano di miglioramento all'interno del Ptof, come indicato nella L. 107/2015: <http://miglioramento.Indire.it/pdm/>.

Questo aspetto permette di individuare quanto la scuola sia riuscita a mettere a fuoco una linea strategica da coltivare nell'arco temporale che attraversa i diversi documenti prodotti (Rav, Ptof e Pdm). Dunque, è possibile per una scuola comprendere se la proposta di piano è stata costruita in modo logico nello svilupparsi dei tre documenti e dunque nelle diverse fasi del processo⁸.

Come specificato nella L. 107/2015, art. 1, co. 14, il Ptof è *“il piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia”* e ogni scuola è stata invitata a riportare all'interno del proprio Ptof le linee strategiche di miglioramento e il proprio piano di miglioramento nella forma ritenuta più congeniale: *“il piano contiene i piani di miglioramento dell'istituzione scolastica previsti dal regolamento di cui al DPR 80/2013”*.

A partire da queste considerazioni, la griglia di analisi ha previsto una sezione dedicata allo studio della coerenza della *mission* e della *vision* descritte nel Ptof con le scelte strategiche effettuate dalla scuola, permettendo l'esame della coerenza tra gli obiettivi di processo, le azioni di miglioramento e la progettazione strategica presente nel Ptof.

In altri termini, questo strumento sollecita le istituzioni scolastiche a riflettere sul grado di coerenza tra la definizione della propria linea strategica, la pianificazione del miglioramento e i processi autovalutativi messi in atto al proprio interno e ad accrescere la consapevolezza fornendo, in primo luogo al nucleo interno di valutazione e/o al team per il miglioramento, indizi utili per migliorare le proprie pratiche valutative e gestionali.

Gli aspetti della pianificazione del miglioramento analizzati

La scuola può utilizzare la griglia di analisi dei documenti di autovalutazione e strategici per comprendere il tipo di miglioramento intrapreso, esaminare la completezza e la fattibilità del proprio piano di miglioramento, individuando gli elementi forti e quelli sui quali è necessario migliorarsi.

Per una istituzione scolastica può essere utile riflettere sulla pianificazione del miglioramento, approfondendo tre caratteristiche:

- la completezza della pianificazione strategica;
- la fattibilità delle azioni di miglioramento;
- la trasparenza dei processi di miglioramento.

Da una scuola che ha previsto una pianificazione strategica completa ci si aspetta un piano di miglioramento caratterizzato dai seguenti aspetti:

- avere individuato le azioni di miglioramento in modo dettagliato;
- aver previsto il monitoraggio e la valutazione delle azioni di miglioramento;
- aver progettato momenti di diffusione dei risultati dei processi di miglioramento.

⁸ Questa dimensione è stata analizzata anche nel monitoraggio VALeS (Palumbo e Pandolfini, 2015; Mori e Storai, 2017).

La completezza della fase progettuale viene analizzata mediante la griglia di analisi per rilevare l'organicità e la funzionalità dei processi di azione previsti. Per una scuola questo aspetto può essere utile per verificare se il processo di miglioramento è documentato basandosi su una progettazione unitaria in grado di cogliere, da un lato, la complessità dell'organizzazione e, dall'altro lato, l'importanza del nesso tra valutazione e miglioramento.

L'analisi di questi aspetti, in linea con il monitoraggio del Pdm nel progetto VSQ (Mori, 2014), viene svolta sulla base dei seguenti criteri:

- completezza e analiticità della pianificazione operativa (chi deve fare, che cosa, come, entro quali tempi);
- chiarezza e adeguatezza del sistema di strumenti e indicatori per il monitoraggio in itinere;
- chiarezza e adeguatezza degli indicatori per la valutazione dei risultati.

La griglia di analisi dei documenti strategici può essere utile per una scuola per verificare la fattibilità delle azioni proposte in relazione al contesto di riferimento e alle risorse disponibili (vincoli e opportunità). Il criterio della fattibilità valuta se sono state definite attività, risorse e tempi adeguati alla realizzazione del Pdm e, in quanto tale, è un aspetto centrale a garanzia della concretezza e della spendibilità degli interventi pianificati. In tal senso, coerentemente con quanto realizzato nelle sperimentazioni (Faggioli, 2014), sono stati considerati tre aspetti:

- l'adeguatezza della durata temporale in relazione all'articolazione complessiva del Pdm;
- l'adeguatezza delle risorse umane ed economiche rispetto alla progettazione delle azioni di miglioramento;
- il coinvolgimento della comunità scolastica previsto al fine di rendere il processo di miglioramento condiviso e ottenere un impatto sull'organizzazione.

Il terzo aspetto che la griglia permette a una scuola di esaminare è la trasparenza, intesa come la capacità di rendere pubblici e trasparenti in modo chiaro i risultati della valutazione e del miglioramento, nelle sue diverse fasi e attraverso i diversi documenti. Questa dimensione è in linea con l'art. 11 del d.lgs. 150/2009 secondo il quale *“la trasparenza è intesa come accessibilità totale, anche attraverso lo strumento della pubblicazione sui siti istituzionali delle amministrazioni pubbliche, delle informazioni concernenti ogni aspetto dell'organizzazione, degli indicatori relativi agli andamenti gestionali e all'utilizzo delle risorse per il perseguimento delle funzioni istituzionali, dei risultati dell'attività di misurazione e valutazione svolta dagli organi competenti, allo scopo di favorire forme diffuse di controllo del rispetto dei principi di buon andamento e imparzialità”*.

Come è articolata la griglia

Nell'individuazione degli indicatori di analisi dei documenti della scuola, è stato ritenuto necessario realizzare una griglia strutturata al fine di guidare l'analisi. La griglia che

originariamente è stata utilizzata nell'ambito del progetto di ricerca-azione (Freddano e Mori, 2017b) è strutturata in cinque sezioni:

- informazioni di base sulla scuola;
- analisi della sezione "Priorità" del Rav;
- analisi del Piano di miglioramento e delle azioni di formazione presenti nei Pdm o nei Ptof;

- dimensione della formazione rivolta ai docenti e al personale ATA;
- percezione del presidio da parte della scuola di alcune aree definite strategiche.

La griglia è accompagnata dai seguenti strumenti a supporto del processo di analisi:

- un Glossario di riferimento, realizzato dalle ricercatrici per chiarire il lessico utilizzato (Freddano e Mori, 2017c);

- il modello teorico del Rav proposto dall'Invalsi (Invalsi, 2010, 2014a, 2014b);
- il modello teorico del Pdm proposto dall'Indire (Indire, 2015).

Alla luce dei risultati emersi dall'esperienza di ricerca-azione, la griglia di analisi è stata riorganizzata in due parti, che esamineremo nel dettaglio di seguito:

- 1) analisi della Sezione Priorità del Rav;
- 2) analisi del Piano di miglioramento.

La parte relativa all'analisi della sezione Priorità del Rav è composta da 4 quesiti e relative domande filtro volte a:

- rilevare quali priorità sono state espresse nella Sezione Priorità del Rav;
- valutare l'individuazione delle priorità e la definizione dei traguardi;
- valutare gli obiettivi di processo individuati e descritti nel Rav;
- valutare la descrizione degli obiettivi di processo e come questi contribuiscono al raggiungimento delle priorità nel Rav.

La parte riguardante l'analisi del Pdm (o del Ptof se il piano di miglioramento non è presente), prevede 10 quesiti e relative domande filtro volte a:

- valutare la strutturazione del Pdm per le scuole che lo hanno redatto;
- esaminare la coerenza del Pdm con traguardi e obiettivi dell'autovalutazione e del Ptof;
- analizzare la dimensione di pianificazione del Pdm;
- analizzare la dimensione di attuazione del Pdm;
- analizzare il monitoraggio e la valutazione del Pdm;
- verificare la fattibilità delle azioni di miglioramento descritte nel Pdm in relazione a contesto e risorse dichiarate dalla scuola;
- definire il grado di partecipazione degli *stakeholder* nel processo di miglioramento;
- valutare la gestione e il presidio delle aree strategiche.

Gli indicatori presenti nella griglia

La griglia di analisi del materiale documentale prodotto dalle scuole è uno strumento per la raccolta dei dati sistematica, di tipo semi-strutturato, caratterizzato da tre tipi di indicatori (Freddano e Mori, 2017):

- descrittivi (quesiti 1, 3 e 5);
- interpretativi (quesiti filtro delle domande 1 e 3, domande 6, 7, 9, 10, 11, 13);
- di merito (quesiti 2, 4, 8, 12, 14).

Gli indicatori di tipo descrittivo sono rappresentati da quesiti di bassa soggettività, che richiedono di riportare l'informazione presente nel testo (es. indicare quali aree sono state individuate dalla scuola per la scelta delle priorità, fig. 2).

Figura 2. Esempio di quesito di tipo descrittivo

1. *Indicare in quali aree di esito la scuola ha individuato le priorità* (Fonte: Sezione 5 Rav – Esiti degli studenti; non limitarsi a contare le caselle compilate ma leggere il contenuto)
- 2.1 - Risultati scolastici
 - 2.2 - Risultati nelle prove standardizzate nazionali
 - 2.3 - Competenze chiave europee
 - 2.4 - Risultati a distanza

Gli indicatori di tipo interpretativo, invece, sono di media soggettività, in quanto richiedono di comprendere quanto gli aspetti esaminati sono presenti nei documenti; pertanto, sono caratterizzati da un minore grado di oggettività rispetto ai quesiti descrittivi e allo stesso tempo mostrano un grado superiore di difficoltà nella compilazione, perché richiedono di avanzare una interpretazione di quanto l'elemento esaminato è presente nei documenti (fig. 3).

Figura 3. Esempi di quesiti di tipo interpretativo

- [Filtro: se si spunta 2.1]
- 1.1) *Riguardo ai risultati scolastici, specificare il tipo di priorità scelta dalla scuola (fare riferimento alla descrizione delle priorità).*
- Migliorare gli esiti scolastici degli studenti della scuola nel suo complesso
 - Migliorare gli esiti scolastici degli studenti di alcune classi/plessi/indirizzi
 - Diminuire gli abbandoni degli studenti
 - Ridurre i trasferimenti degli studenti
 - Aumentare la percentuale di studenti Bes e Dsa con risultati scolastici positivi
 - Ridurre le differenze degli esiti scolastici tra le classi
 - Altro (specificare)
6. *Indicare che tipologia di azioni prevale nel Piano di miglioramento (una sola risposta).*
- Elenco e descrizione di progetti
 - Descrizione di singole attività di breve periodo (es. entro l'anno scolastico)

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Descrizione di interventi articolati nel lungo periodo (es. entro l'arco di un triennio) |
| <input type="checkbox"/> | Altro (specificare) |

Gli indicatori di merito, infine, sono rappresentati da quesiti di alta soggettività, in quanto prevedono l'espressione di un giudizio, come ad es. valutare la coerenza tra gli obiettivi e le priorità e tra le priorità tra Rav, Pdm e Ptof oppure la fattibilità (fig. 4).

Figura 4. Esempio di quesito di merito

4. Esprimere un giudizio su ciascuno dei seguenti aspetti riguardanti gli obiettivi di processo presentati nella Sezione 5 del Rav (fare riferimento alla descrizione degli obiettivi di processo e alla spiegazione del modo in cui gli stessi possono contribuire al raggiungimento delle priorità, come esplicitato nella motivazione presente nella Sezione 5).				
<i>Quanto gli obiettivi di processo espressi nel Rav...</i>	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
	1	2	3	4
sono pertinenti con le priorità individuate dalla scuola				
sono pertinenti rispetto all'area in cui sono inseriti				
sono formulati con chiarezza				
spiegano in che modo si possono raggiungere le priorità				
sono collegati a una visione strategica dello sviluppo della scuola				
sono sostanzialmente uguali alle priorità				
sono sostanzialmente uguali agli obiettivi di miglioramento presenti nel Piano di miglioramento				

Un percorso di autoriflessione della scuola nell'analisi della coerenza tra Rav, Pdm e Ptof

Se è vero che il cambiamento è un processo insito negli individui e nelle organizzazioni, è anche vero che orientarlo in modo consapevole in una direzione è un'operazione assai complessa. *“Il cambiamento di un'organizzazione non può che passare per l'apprendimento delle persone che nell'organizzazione vi operano”* (Robasto, 2017).

Dunque, se nel processo di autovalutazione e miglioramento l'individuazione delle criticità non porta a una definizione di coerenti strategie di risoluzione, il rischio è che si sprechino energie e risorse nel mettere in atto interventi improvvisati (Marzano, 2017). Il supporto concreto alle scuole per l'attivazione di azioni finalizzate alla rivisitazione dei modelli didattici e organizzativi diventa così una necessità stringente del sistema scolastico.

Il passaggio dall'autovalutazione al miglioramento non è automatico e necessita sempre più di essere guidato da un processo basato su evidenze, che parta dai dati e che si fondi su quello che risulta poter essere davvero efficace (Calvani & Marzano, 2019).

Al fine di agevolare questo processo e guidare la scuola nella conoscenza e nella revisione dei tre documenti che identificano le peculiarità dell'autovalutazione, del miglioramento e della progettazione dell'offerta formativa, è stato tracciato un percorso-guida che ciascuna organizzazione può mettere in atto all'interno del gruppo di docenti che si occupa dell'autovalutazione e il miglioramento. La griglia diviene uno strumento cardine capace di accompagnare questo processo.

Se ne riportano gli *step* principali.

1. *Riflessione organizzativa*

Il primo passo riguarda un'analisi organizzativa della scuola e dell'identità del gruppo di lavoro: le domande che guidano questa riflessione possono essere:

I. Che ruolo riveste il gruppo/le figure che si occupano di autovalutazione e miglioramento, all'interno dell'organizzazione?

II. Quanto si sente riconosciuto dal dirigente scolastico e dai colleghi?

Questa riflessione porta infatti a esplicitare eventuali ostacoli che possono avere un impatto negativo sulla ricaduta dei processi di miglioramento. Non necessariamente questa consapevolezza implica dei cambiamenti immediati su queste dimensioni, ma può permettere di esplicitare dinamiche che potrebbero minare la buona riuscita del processo e l'*engagement* dei partecipanti.

2. *L'acquisizione dei tre documenti*

Il secondo *step* diviene l'acquisizione di Rav, Pdm e Ptof della propria scuola, al fine di poterne fare una lettura dei punti chiave, come riportato in seguito.

3. *L'analisi del Rav*

La riflessione sulle priorità del Rav: il punto di partenza della progettazione strategica ha il cuore nella sezione delle Priorità del Rav: a partire da queste si riflette sui vincoli e le opportunità del contesto della scuola e i punti di forza e di debolezza che possono favorire o meno il raggiungimento delle priorità. Se il gruppo condivide le priorità, si ragiona sui vincoli e le opportunità del contesto e i punti di forza e di debolezza nell'attuazione del Pdm, che possono favorire o meno il raggiungimento delle priorità. Se il gruppo non condivide le priorità, allora sarà interessante provare a ridefinirle, sempre a partire da un'analisi del contesto, per poter fare delle nuove proposte in merito.

La ricondivisione di questi aspetti porta con sé due domande cruciali:

I. Con che criteri sono state scelte le priorità?

II. Su quali dati del Rapporto di autovalutazione si basano?

Tornare a focalizzare questi aspetti può permettere una presa di coscienza del processo di *problem solving* messo in atto dalla scuola davanti alle proprie criticità.

4. *Analisi del Piano di miglioramento*

Dopo aver ripreso il Rav, il gruppo può passare a rileggere il proprio Piano di miglioramento. La rilettura può essere guidata da alcune domande chiave:

- I. Emerge la missione della Scuola nel Pdm?
- II. Che scuola vogliamo essere? A cosa tendiamo?
- III. Qual è la linea strategica della scuola utile ad attivare il suo cambiamento?

5. *La lettura del Piano triennale dell'offerta formativa*

L'esplicitazione di quello che la scuola fa, ed è, e quello cui la scuola tende, dovrebbe trovare la sua massima espressione nel Piano dell'Offerta Formativa Triennale. Questa costituisce infatti il documento progettuale della scuola nel suo essere organizzazione.

La lettura può essere fatta con alcune lenti di ingrandimento specifiche:

- I. Emerge l'idea di scuola che vogliamo essere?
- II. I progetti attuati rispondono a una riflessione consapevole delle scelte fatta dalla scuola?
- III. C'è un livello di coerenza all'interno del documento o emergono interventi frammentati?

Anche in questo caso la discussione all'interno del gruppo che si occupa di autovalutazione e miglioramento può far nascere interessanti riflessioni da condividere con il dirigente e il collegio docenti.

6. *Utilizzo della griglia di analisi sulla coerenza dei tre documenti*

All'interno di questo step diventa fondamentale l'utilizzo dello strumento che proponiamo in questo capitolo. In particolare, si riporta una domanda chiave che affronta la coerenza tra i tre documenti (fig. 5).

Figura 5. Domanda sulla coerenza tra i tre documenti

Indicare quanto gli aspetti di miglioramento considerati sono coerenti tra i tre documenti prodotti dalla scuola (Sezione 5 del Rav, Piano di miglioramento, Ptof).

	Sì	No
Gli esiti che gli studenti devono raggiungere		
Gli obiettivi di miglioramento in termini di processi da attivare		
Le caratteristiche peculiari dell'identità della scuola		
Il tentativo di avviare un cambiamento innovativo della scuola relativamente alla didattica e agli ambienti di apprendimento		

Può essere utile dopo aver lavorato con questa domanda, definire se i tre documenti sono o non sono coerenti, utilizzando una tabella che ne sintetizzi le peculiarità (tab. 1).

Tabella 1. Schema per l'analisi dei punti di concordanza e di dissonanza tra il Rav, il Ptof e il Pdm.

<i>Punti di concordanza tra Rav, Ptof e Pdm</i>	<i>Punti di dissonanza tra Rav, Ptof e Pdm</i>

Alla luce della lettura dei tre documenti, l'utilizzo della griglia può aiutare anche a riflettere sulla fattibilità del Piano di miglioramento e quanto questo possa essere collegato alle azioni che la scuola effettua e dichiara nel Ptof. Non necessariamente, infatti, le azioni di miglioramento sono utili ad aggiungere interventi a quello che la scuola fa, ma possono mirare a un cambiamento di quanto già si sta facendo, proprio in ottica di migliorare e innovare. Una parte della griglia è particolarmente utile per guidare questa riflessione (fig. 6).

Figura 6. Il quesito sulla fattibilità presente sulla griglia di autoanalisi dei tre documenti

Sulla base del dettaglio delle azioni sopra analizzate, esprimere un giudizio sulla fattibilità del Piano di miglioramento in termini di...

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Obiettivi di miglioramento		
Azioni da svolgere		
Soggetti coinvolti		
Risorse economiche previste		
Struttura del monitoraggio delle azioni di miglioramento		
Struttura della valutazione del Piano di miglioramento		
Modalità di coinvolgimento degli studenti		
Modalità di condivisione del Piano di miglioramento con la comunità scolastica		
Durata temporale del Piano di miglioramento		
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane		
Integrazione con il territorio		
Attività di diffusione delle azioni		

Alcune domande stimolo possono accompagnare questo processo; tra queste:

- I. Come è possibile mettere in atto la linea strategica, con quali azioni?
- II. Quali risorse umane è necessario investire?
- III. Quali risorse economiche è necessario investire?
- IV. Chi deve essere coinvolto nella realizzazione delle azioni in modo diretto?
- V. In che modo possiamo monitorare il percorso?

Non meno importanti di questi sono gli aspetti di ricaduta del miglioramento. Un cambiamento basato sulle evidenze deve infatti poter prevedere nel breve e nel lungo

termine la possibilità di verificare se quello che è stato fatto è davvero virtuoso o meno, proprio come si fa quando seguiamo il percorso formativo di uno studente negli anni.

Anche in questo caso la ricaduta delle azioni può essere pensata seguendo alcune delle domande stimolo:

- I. In che modo possiamo coinvolgere e informare la comunità scolastica?
- II. Quali ricadute ci aspettiamo sugli insegnanti?
- III. Quali ricadute ci aspettiamo sugli studenti?
- IV. Quale relazione esiste tra queste azioni e quelle già in atto nella scuola?
- V. Quali limiti dell'intervento si possono ipotizzare?
- VI. Quali sono invece le opportunità che la scuola può sviluppare ulteriormente?

La risposta a questi interrogativi è solo il primo passo per poter poi tradurre in azioni concrete la raccolta delle informazioni. Si pensa tuttavia possa aiutare nel focalizzare l'attenzione su un percorso guidato che può stimolare la consapevolezza e la condivisione del Rav, del Pdm e del Ptof della scuola.

Il processo illustrato è soltanto un'ipotesi tra le tante che possono essere condotte all'interno degli istituti, ed è stata sperimentata nel modello di accompagnamento degli osservatori consapevoli nel progetto pilota illustrato nella nota iniziale di questo capitolo. Si spera possa essere un modello utile a condurre questo tipo di riflessioni nell'organizzazione scolastica.

Verso la consapevolezza e la coerenza di un processo di cambiamento

Nel continuo interscambio tra il modello del procedimento valutativo che il Snv richiede e la sua messa in pratica (Freddano e Pastore, 2018), la griglia di analisi si inserisce per rendere possibile una 'fotografia' dei processi di autovalutazione e dei processi di miglioramento in continuo cambiamento.

L'analisi che la griglia di osservazione della coerenza tra il Rav, il Pdm e il Ptof propone, ispirandosi al modello del ciclo di Deming (Plan-Do-Check-Act), seppur non essendo in grado di cogliere tutte le sfaccettature della complessità di cui questi processi sono caratterizzati, permette di chiarire i criteri comuni di analisi.

Nella ricerca-azione è stato utile fornire criteri comuni per l'analisi documentale agli osservatori che hanno realizzato individualmente la ricerca, così come nel proprio nucleo interno di valutazione o del proprio team di miglioramento può essere utile seguire una traccia strutturata al fine di uno sguardo basato su criteri comuni ed evidenze (Messelt, 2004; Mandinach, Friedman, Gummer, 2015).

La coerenza nei tre documenti può restituire a una istituzione scolastica la sua misura di sentirsi un'organizzazione. La condivisione di un lessico e di strumenti come la griglia di analisi permettono il confronto di documenti diversi in un'ottica comparativa che può essere orizzontale, ad es. rispetto ai documenti di altre istituzioni scolastiche, o

verticale, rispetto ai documenti strategici degli anni precedenti, come avvenuto nelle due esperienze di Sportello Pdm (Freddano, Mori, 2018)”.

L'utilizzo della griglia per la propria scuola, o in rete con altre scuole, potrebbe promuovere un processo di sviluppo e accrescimento delle conoscenze e delle abilità sul tema della valutazione e pianificazione, a favore di un processo di rafforzamento del capitale professionale a livello individuale e di capitale sociale a livello di scuola e, più in generale, del territorio (ambito territoriale, provinciale, regionale), nel continuo interscambio tra il livello macro e micro-sociale, come avvenuto nelle due esperienze di Sportello Pdm (Freddano, Mori, 2018). L'utilizzo della griglia favorisce una maggiore consapevolezza dei propri processi di autoanalisi e pianificazione, verso una migliore capacità gestionale nell'ambito del Snv, che metta in campo una sinergia di competenze in grado di fornire una risposta organica alle esigenze e promuovere una maggiore consapevolezza dello stretto legame tra valutazione, miglioramento e formazione.

I processi di miglioramento e valutazione da un lato implicano, dall'altro lato promuovono, una consapevolezza da parte della scuola della possibilità di riflettere come organizzazione verso un'ottica strategica e di sviluppo. Nello specifico, l'attività proposta mediante la griglia di analisi dei documenti strategici della scuola può avere una ricaduta all'interno del lavoro quotidiano a scuola, valorizzando il ruolo della documentazione dei processi e la consapevolezza dell'importanza di una progettazione partecipata della valutazione e del miglioramento e di una cultura condivisa del linguaggio della valutazione e della pianificazione strategica all'interno di una comunità che apprende.

Conclusioni

Attorno al Snv sono state avviate diverse azioni di accompagnamento e di supporto al procedimento di valutazione. La finalità principale del Snv è quella di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione per migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. In questo quadro, ancora oggi il processo di miglioramento continua a essere uno dei nodi cruciali della pratica didattica e organizzativa: il percorso verso il cambiamento e l'innovazione ha bisogno, comunque, di essere accompagnato e incoraggiato, sia a livello istituzionale (top-down), sia a livello di singola organizzazione (*bottom-up*).

Il presente capitolo illustra uno strumento utile a questo duplice obiettivo, alla luce di un'esperienza di ricerca-azione svolta su campo con le Scuole dell'Emilia-Romagna, che ha visto un seguito con lo sviluppo di ulteriori quattro progetti a esso collegati e illustrati nel presente Volume:

- le due edizioni di Sportello per il miglioramento (cfr. Desco, Parte I);
- lo strumento di autoanalisi per la valutazione e il monitoraggio del Piano di miglioramento (cfr. contributo seguente);

- la *Road Map* per il miglioramento⁹

La griglia di analisi presentata in questo capitolo, introdotta come ‘innovazione’ per l’accompagnamento al Snv, si propone oggi come uno strumento formativo per le istituzioni scolastiche, in grado di orientarle e guidarle nella riflessione sui propri processi di autoanalisi e della pianificazione strategica, ovvero non limitandosi alla consultazione del materiale documentale, bensì favorendo la riflessione sulle proprie strategie e le pratiche in atto, favorendo da un lato il processo di *accountability* richiesto dal Snv e, dall’altro lato, l’apprendimento continuo degli attori sociali coinvolti.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Agodi A.M. (2006), *I territori del welfare: servizi sociali, regionalizzazione e garanzie*, Milano: Franco Angeli.
- Calvani A., Marzano A (2019), *Ricerca informata da evidenze e piani di miglioramento delle scuole. Un’integrazione indispensabile*, in G. Domenici, V. Biasi (a cura di), *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*, Milano: Franco Angeli, pp. 92-103.
- Castoldi M. (2016), *Dalla Valutazione al Miglioramento: uno snodo chiave per il Sistema nazionale di valutazione*, Rassegna Italiana di Valutazione, 61, pp. 82-101. DOI:10.3280/RIV2015-061006
- Dente B., Melloni E. (2005), *Il piano strategico come strumento di governance locale: il caso di Torino*, Amministrare, 3, pp. 385-420. DOI:10.1442/20914
- Davoli P., Desco G. (2017), (a cura di), *La dimensione territoriale del miglioramento*, Napoli: Tecnodid.
- Faggioli M. (2014), (a cura di), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Spaggiari Junior, Parma.
- Faggioli M., Mori S. (2018), *Valutare l’innovazione scolastica: vincoli e opportunità nel Sistema Nazionale di valutazione*, in M. Freddano, S. Pastore, (a cura di) *Per una valutazione delle scuole, oltre l’adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, Valutazione Studi e Ricerche, Milano: FrancoAngeli, pp. 88-99.
- Faludi A., Waterhout B. (2006), *Introducing Evidence-Based Planning*, The Planning Review, disP 165, 2, pp. 4-13, DOI: 10.1080/02513625.2006.10556950
- Freddano M., Mori S. (2017a), *Una ricerca-azione sui Piani di Miglioramento*, in P. Davoli e G. Desco (a cura di), *La dimensione territoriale del miglioramento*, Napoli: Tecnodid, pp. 20-60.
- Freddano M., Mori S. (2017b), *Griglia di analisi*, in P. Davoli e G. Desco (a cura di), *La dimensione territoriale del miglioramento*, Napoli: Tecnodid, pp. 131-148.
- Freddano M., Mori S. (2017c), *Glossario dei termini chiave*, in P. Davoli e G. Desco (a cura di), *La dimensione territoriale del miglioramento*, Napoli: Tecnodid, pp. 149-155.
- Freddano M., Mori S. (2018), *Rapporto di ricerca “Sportello PdM”*, nell’ambito del Progetto Sportello Miglioramento per le scuole dell’Emilia-Romagna.
- Freddano M., Pastore S. (2018), (a cura di) *Per una valutazione delle scuole oltre l’adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, Milano: FrancoAngeli.
- Greco S., Dell’Orletta F. et. al., (2011). *Le parole del miglioramento. Come le scuole descrivono il cambiamento*. Psicologia dell’Educazione: Parma: Spaggiari Junior.

⁹ Si veda in questo volume il contributo di Freddano Davoli.

- Invalsi (2010), *Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, in: http://www.invalsi.it/ValSiS/docs/062010/Sintesi_QdR_10_06_03.pdf, (21/03/2021).
- Invalsi (2014a), *Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione*, in: http://www.istruzione.it/snv/allegati/Indicatori_24_11_2014_DEF.pdf, (21/03/2021).
- Invalsi (2014b), *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, in: https://www.istruzione.it/snv/allegati/Rav_24_11_2014_DEF.pdf, (21/03/2021).
- Kouzes J.M., Posner B.Z. (2007), *The leadership challenge* (4th ed.), San Francisco, Jossey-Bass.
- Indire (2015), *Il Piano di Miglioramento (Pdm)*, in: http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/istituti/pdm_Indire_2015.pdf, (21/03/2021).
- Louis K.S., Leithwood K., Wahlstrom K., Anderson S. (2010), *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. New York: The Wallace Foundation, in: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.aspx, (17/03/2021).
- Mandinach E.B., Friedman J.M., Gummer E.S. (2015), *How can schools of education help to build educators' capacity to use data: A systemic view of the issue*, *Teachers College Record*, 117 (4), 1-50.
- Marzano A. (2017), *Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre*, in A. Calvani, M.C. Cajoila (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, pp.127-151. In: <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/11/libro-strategie-efficaci-comprensione-testo-RC-RT-1.pdf#page=127>, (17/03/2021).
- Messelt J. (2004), *Data-driven decision-making: A powerful tool for school improvement (White paper)*, Minneapolis: Sagebrush Corporation, in: http://schooldatasystems.org/wp-content/uploads/2014/10/Data-Driven-Decision-Making_A-Powerful-tool-for-School-Improvement.pdf, (21/03/2021).
- Mori S. (2014), *Il Piano di Miglioramento come documento di progettazione*, in M. Faggioli, (a cura di) *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Parma: Spaggiari Junior. pp. 367-386.
- Mori S. (2018a), *La possibilità di favorire il processo di riflessione attraverso la ricerca*, in Faggioli M. (a cura di), *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico*, Catanzaro: Rubettino, pp. 43-50.
- Mori S. (2018b), *I risultati della ricerca: la realizzazione del miglioramento; il monitoraggio e la valutazione del miglioramento*. In Faggioli M. (a cura di), *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico*. Catanzaro: Rubettino, pp. 74-85.
- Mori S., Davoli P., Freddano M. (2017), *Il miglioramento scolastico come processo di apprendimento organizzativo*, in P. Davoli e G. Desco (a cura di), *La dimensione territoriale del miglioramento*, TecnoDid, Napoli, pp. 109-115.
- Mori S., Storai F. (2017). *L'analisi delle piste e il processo di miglioramento. La fase del miglioramento del progetto VALeS*. Indire. pp. 80-89.
- Morini E., Rossi F. (2016), *Il modello di Indire. Professionalità, strumenti e metodi per l'attivazione di un processo di miglioramento nelle scuole*. Scuola Democratica, pp. 487-506.
- Palumbo M., Pandolfini V. (2015), *Progettare il miglioramento: dalla scelta delle priorità alla realizzazione delle azioni*, in Indire, *Migliorare la scuola. Confronto internazionale su metodi, strumenti, pratiche di school improvement*, Firenze: Indire, pp. 177-187.
- Robasto D. (2017), *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola*, Roma: Carocci.

LO STRUMENTO PER IL MONITORAGGIO E LA VALUTAZIONE DEL PDM

Sara Mori¹ e Michela Freddano²

Introduzione allo strumento³

Lo strumento di autoanalisi del Piano di miglioramento nasce all'interno della progettazione dell'Ufficio scolastico regionale per Emilia-Romagna, in collaborazione con le Autrici, per accompagnare le scuole della regione in un percorso di riflessione critica e di autoanalisi sugli aspetti di monitoraggio e di valutazione del proprio Piano di miglioramento, al fine di facilitare le attività di Rendicontazione sociale.

Alla fine dell'anno scolastico 2017-18 lo strumento è stato reso disponibile online così da raggiungere un duplice scopo:

- dare alle scuole la possibilità di attivare un momento di riflessione finale sui processi messi in atto per migliorare il proprio funzionamento e la qualità del documento prodotto;
- permettere uno studio e un approfondimento sui dati raccolti, sempre e solo in forma aggregata e anonima, con il fine di conoscere quali azioni strumenti le scuole emiliano-romagnole hanno utilizzato per monitorare e valutare i propri Piani di miglioramento (Pdm). I risultati sono stati infatti restituiti nell'autunno 2019 in un seminario pubblico: a livello di sistema questi sono stati utili per conoscere quali sono state le attività e gli strumenti di monitoraggio e di valutazione del Piano di miglioramento in uso nelle scuole emiliano-romagnole (Freddano, Mori, 2018) e, allo stesso tempo, è stato possibile fornire *feedback* utili per la progettazione di future iniziative di accompagnamento alle scuole nell'ambito del Snv. Questo strumento è stato utilizzato nella seconda edizione di Sportello di Miglioramento, di cui si rende conto in altro contributo di questo volume.

Nel presente capitolo viene illustrato lo Strumento per la riflessione critica e l'autoanalisi delle azioni di monitoraggio e di valutazione del Piano di miglioramento, al fine di spiegarne la struttura e permetterne l'utilizzo da parte delle scuole interessate.

¹ Ricercatrice Indire.

² Ricercatrice Invalsi, responsabile area Valutazione delle scuole. Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

³ Il contributo è pensato in modo congiunto dalle autrici. Sono da attribuire a S. Mori i paragrafi primo e terzo; a M. Freddano i paragrafi secondo e quarto; l'introduzione e il quinto paragrafo sono da attribuire a entrambe le autrici.

Il contesto in cui è nato

I processi di autovalutazione e miglioramento rappresentano per la scuola la possibilità di migliorare la consapevolezza sul proprio funzionamento, migliorando l'*empowerment* dell'organizzazione stessa (Fetterman & Wandersman, 2007), favorendo la crescita dei soggetti coinvolti, sia a livello individuale, sia di gruppo, attraverso una presa di coscienza degli obiettivi e del proprio potenziale.

Il Rapporto di autovalutazione⁴, il Piano di miglioramento e il Piano triennale dell'offerta formativa costituiscono i tre documenti cardine di questo processo. Per attivare azioni che siano realmente utili al cambiamento e all'innovazione scolastica la stesura di questi documenti, che riflette di fatto il passaggio dall'autovalutazione al miglioramento, dovrebbe rappresentare il frutto di una riflessione non episodica, ma fondata sulla conoscenza dell'organizzazione scolastica e delle sue peculiarità. Solo in questo modo diventa possibile identificare quelli che sono i processi chiave sui quali intervenire per migliorare il funzionamento della scuola al fine di garantire un maggior successo formativo degli studenti attraverso "*obiettivi articolati, gerarchizzati e temporalmente definiti*" (Palumbo, 2017).

Progettare un piano di miglioramento significa di fatto per lo staff e il dirigente scolastico compiere una "*scelta strategica riguardo il funzionamento dell'organizzazione [...] che si esplicita attraverso la micro-progettazione di interventi*" (Mori, 2014).

Identificare una linea strategica permette all'organizzazione di orientare le proprie scelte verso degli obiettivi, indicandone le modalità di perseguirli (Bellotti, 2014): questa diventa "*un 'filo' rosso che lega la missione (cosa siamo e cosa facciamo) con la visione (a cosa tendiamo, verso dove andiamo)*" (Mori & Turchi, 2019).

La progettazione degli interventi necessita tuttavia continuamente di essere ispirata da un processo *data-driven* in cui sia possibile un monitoraggio e una valutazione da parte di chi lo mette in atto, per poter comprendere se le azioni avviate stiano andando nella giusta direzione e stiano producendo i risultati desiderati. (Davoli *et al.*, 2019).

Lo strumento proposto alle istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna è utile per promuovere una riflessione critica e di autoanalisi degli aspetti di monitoraggio e di valutazione delle azioni di miglioramento presenti nel Piano di miglioramento, alla luce del *format* del Rapporto di autovalutazione (Invalsi, marzo 2017).

Il *framework* per la creazione dello strumento parte dal modello Pdca - *Plan Do Check Act* (Deming, 1986), con il quale è stata condotta l'osservazione della coerenza tra i documenti di pianificazione e di valutazione (Rav, Ptof e Pdm) delle istituzioni scolastiche emiliano-romagnole da parte dei 66 osservatori consapevoli nell'a.s. 2016-17 (Fredano, Mori, 2017) e si orienta verso un approccio semplificato che tenta di unire il livello della prassi didattica a quella organizzativa, riprendendo l'approccio TMI – *Think, Make and Improve* (Martinez & Stager, 2013).

⁴ Nel presente contributo si fa riferimento al format di Rav edito da Invalsi (2017a) e alla relativa Mappa degli Indicatori (Invalsi, 2017b).

Il tentativo, dunque, è quello di proiettare il linguaggio e il processo del ‘sapere e del fare’ tipici della progettazione di artefatti in classe, ben conosciuto dai docenti, verso i processi organizzativi in cui il ‘sapere e il fare’ permettono la progettazione e la messa in campo delle azioni di miglioramento.

In un contesto tale, la scuola viene identificata come un’organizzazione che apprende (Kools & Stool, 2016) quando ha la capacità di cambiare e adattarsi regolarmente a nuovi ambienti e circostanze e quando i suoi membri, individualmente e insieme, hanno la capacità di realizzare la loro visione. Sono state individuate alcune azioni chiave per promuovere questo processo:

- sviluppare e condividere una *vision* focalizzata sull’apprendimento di tutti e di ciascuno;
- creare e sostenere opportunità di formazione continua per tutto il personale scolastico;
- promuovere occasioni di apprendimento e collaborazione all’interno della comunità scolastica;
- promuovere una cultura basata sulla ricerca e sull’innovazione;
- creare un sistema integrato di *knowledge management*, attraverso la raccolta di dati e la condivisione della conoscenza;
- creare collegamenti e occasioni di crescita con il territorio e con il più ampio sistema di educazione, istruzione e formazione;
- identificare e sostenere un modello di *leadership* condivisa per l’apprendimento, con lo scopo di supportare la crescita della scuola nell’ottica di un miglioramento continuo.

Avendo ben in mente tali presupposti la comunità scolastica deve progettare insieme degli interventi, basandosi sulla risoluzione dei problemi che il contesto presenta, all’interno di un ciclo virtuoso di prove ed errori, con la necessità di costanti azioni di monitoraggio e di valutazione, proprio come avviene in classe con gli alunni.

Si richiede così uno sforzo immaginativo allo staff coinvolto che si trova ad affrontare con i propri pari, una sfida che quotidianamente chiede ai propri studenti insieme ai loro compagni.

Vengono ripresi dunque alcuni concetti chiave dal metodo del *Tinkering* tipico dell’apprendimento delle materie STEM (*Science Technology Engineering Mathematics*): in questo contesto il processo si caratterizza per uno sviluppo dal basso verso l’alto (*bottom-up*) e si basa sulla risoluzione dei problemi attraverso tentativi ed errori.

Questa metodologia, già in uso per enfatizzare il ruolo della creatività e della collaborazione tra studenti in aula, è qui presa in considerazione anche per lo sviluppo di conoscenza e della motivazione degli adulti. Lo scopo è incentivare l’approfondimento e l’apprendimento attraverso un approccio ‘del fare’, dove la realizzazione di un prodotto e il raggiungimento dei risultati non sono definiti esclusivamente a priori, ma sono messi in discussione in modo continuo, tenendo conto dei processi in itinere.

La creazione di un prodotto, dunque, o il raggiungimento di un risultato, diventano un pretesto per attivare un continuo processo di analisi e autoanalisi, dove il gruppo riveste un ruolo centrale.

In questo progetto, centrato sul monitoraggio e la valutazione delle azioni di miglioramento, si vuole promuovere nelle scuole la capacità di *problem solving*, il monitoraggio del processo e la messa a punto incrementale, al fine di contribuire alla creazione di quella che può essere definita un'organizzazione che apprende. L'obiettivo diventa quello di favorire un miglioramento centrato sull'apprendimento collaborativo (Magnoller, 2012), attraverso la messa in pratica di strategie di risoluzione condivise e osservabili.

Il TMI (*Think, make, improve*) (Martinez & Stager, 2013) è composto da tre semplici fasi ricorsive:

- *Think*: una prima fase in cui si identificano i problemi e si ipotizzano le diverse soluzioni. Sono utilizzati di solito strumenti quali il *brainstorming* per raccogliere le idee dai diversi partecipanti e creare una condivisione del percorso;
- *Make*: la fase del fare, della sperimentazione. Si agisce, si osserva il prodotto, si mette in discussione quanto fatto. Si sbaglia;
- *Improve*: è la fase finale in cui, alla luce dei fatti, si riprogetta, si prova di nuovo con un nuovo metodo se i risultati non sono conformi a quanto volevamo. Si enfatizza così il ruolo dell'errore visto come possibilità di apprendere e migliorare non come fase negativa. È il momento in cui si osservano i prodotti e i risultati, ci si confronta per definire quali aspetti sono andati a buon fine e quali devono essere migliorati.

Queste caratteristiche sono prese in considerazione in questo progetto per creare uno strumento che sia in grado di cogliere la complessità dell'organizzazione e, contestualmente, che fornisca un metodo di progettazione-revisione facilmente spendibile. La ricerca-azione sui Piani di miglioramento, infatti, incentiva un'idea di miglioramento che si lega fortemente ai processi innovativi e alla logica del fare e dell'*apprendere facendo*.

Come verrà illustrato nei prossimi paragrafi, le *checklist* dello strumento di autoanalisi seguono la scansione delle tre fasi del *Think* (la progettazione), *Make* (l'implementazione), *Improve* (il miglioramento) per ciascuna delle tre dimensioni indagate. Si indaga dunque la dimensione 'longitudinale' delle azioni, partendo dalla progettazione, passando dall'attuazione, fino alla possibile revisione delle azioni messe in atto.

Perché questo strumento può essere utile alle scuole

Lo strumento di autoanalisi del Piano di miglioramento è pensato per accompagnare le scuole nel percorso di autoriflessione critica sugli aspetti di monitoraggio e di valutazione del Piano di miglioramento. Ideato per essere utilizzato in gruppi come i nuclei interni di valutazione o di miglioramento, ha la finalità di promuovere negli utilizzatori la consapevolezza di un metodo di lavoro nel percorso di miglioramento che favorisca i processi tipici dell'organizzazione che apprende.

Con questo intervento si intende raggiungere le seguenti finalità:

- fornire alle istituzioni scolastiche uno strumento di riflessione critica e di autoanalisi degli aspetti di monitoraggio e di valutazione del Piano di miglioramento;
- facilitare nelle scuole la riflessione critica e l'autoanalisi di gruppo;
- aiutare le scuole a individuare punti di forza e punti di debolezza ed esprimere un giudizio sul monitoraggio e la valutazione delle azioni di miglioramento;
- individuare possibili attività per migliorare il Piano di miglioramento.

In questo modo l'esercizio valutativo della riflessione critica e di autoanalisi può diventare un'opportunità di apprendimento per la scuola e favorire il miglioramento nella realizzazione delle azioni di miglioramento, senza necessariamente modificare le assunzioni di base di queste (o dell'intero Pdm) (*single loop learning*) (Argyris and Schön, 1996). Attraverso l'utilizzo dello strumento, infatti, è possibile anche proporre nuovi orientamenti strategici, ad esempio mediante una riorganizzazione delle modalità attuative delle azioni di miglioramento (o dell'intero Pdm) (*double loop learning*).

La riflessione critica e l'autoanalisi forniscono dunque un contributo strumentale alla soluzione di problemi d'intervento in un ambiente instabile (*formative evaluation*) aiutando i decisori o gestori delle azioni a migliorarlo (Bezzi, 2001).

Lo strumento prevede tre dimensioni utili a guidare il lavoro della scuola (fig. 1):

- 1) la linea strategica;
- 2) il monitoraggio delle azioni di miglioramento;
- 3) la valutazione delle azioni di miglioramento.

Figura 1. Le dimensioni presenti nello strumento di autoanalisi per aree e sub-aree.

<i>Dimensione</i>	<i>Area</i>	<i>Sub-area</i>
1. La linea strategica	1.1 Definire il miglioramento	1.1.a Numero delle azioni di miglioramento 1.1.b Contenuti delle azioni di miglioramento 1.1.c Pianificazione 1.1.d Modifiche del Pdm
	1.2 Attuazione del miglioramento	1.2.a Attuazione
	1.3 La linea strategica	1.3.a Caratteristiche di un'organizzazione che apprende 1.3.b Aspetti di innovazione
2. Il monitoraggio delle azioni di miglioramento	2.1 Progettazione del monitoraggio	2.1.a Attività di monitoraggio previste per le azioni di miglioramento
	2.2 Realizzazione del monitoraggio	2.2.a Attività di monitoraggio 2.2.b Strumenti per il monitoraggio
	2.3 Sostenibilità del monitoraggio	2.3.a Sostenibilità del monitoraggio

3. La valutazione delle azioni di miglioramento	3.1 Progettazione della valutazione	3.1.a Attività di valutazione previste per le azioni di miglioramento
	3.2 Realizzazione della valutazione	3.2.a Tipo di valutazione 3.2.b Strumenti per la valutazione
	3.3 Sostenibilità della valutazione	3.3.a Sostenibilità della valutazione

Ogni dimensione prevede una definizione ed è articolata in progettazione (*Think*), realizzazione (*Make*) e sostenibilità (*Improve*). All'interno di ciascuna dimensione sono presenti *checklist* e domande a risposta aperta; una sezione riflessiva composta da domande guida, e una sezione valutativa all'interno della quale si chiede alla scuola di indicare i punti di forza e di debolezza e di esprimere un giudizio su un'apposita rubrica di valutazione.

La rubrica di valutazione prevede un criterio di qualità ed è caratterizzata da sette modalità di risposta su scala Likert. Per ciascuna dimensione si chiede di motivare brevemente le ragioni della scelta del livello assegnato, indicando i fattori che hanno determinato la collocazione della scuola in uno specifico punto della rubrica di valutazione.

L'ultima parte dello strumento di autoanalisi è dedicata al miglioramento. Alla luce del percorso di riflessione e di autoanalisi svolto, degli aspetti valutativi emersi (punti di forza e di debolezza ed espressione di un giudizio rispetto al criterio di qualità), viene chiesto di proporre delle attività (al massimo 5) finalizzate al miglioramento del Pdm.

Lo strumento è disponibile in formato cartaceo ed è stato compilato su base volontaria in formato digitale da 395 istituzioni scolastiche, di cui paritarie il 20%⁵.

Vediamo nello specifico perché e come sono state approfondite queste tre aree.

La linea strategica come guida della progettazione

In questo strumento la linea strategica è intesa come la riflessione di insieme che orienta la scelta degli obiettivi chiave nel medio periodo (tre anni) e indica la modalità che l'organizzazione intende perseguire per raggiungerli. Per questo motivo la prima parte dello strumento è finalizzata ad approfondire questo aspetto, che viene considerato centrale nello sviluppo degli interventi di miglioramento. Per la scuola la progettazione e la messa in pratica delle azioni di miglioramento diviene un momento in cui esplicitare le consapevolezze acquisite mediante l'elaborazione del Rav al fine di pianificare e realizzare il Pdm (Piano di miglioramento). Autovalutazione e miglioramento costituiscono infatti due facce della stessa medaglia, un processo continuo che si ispira alla cultura del cambiamento e al tempo stesso contribuisce a promuoverla. L'analisi di come la scuola ha declinato le proprie scelte strategiche segue così il quadro di riferimento del processo di autovalutazione, prevedendo interventi di miglioramento che si collocano su due livelli: quello degli esiti e quello dei processi.

⁵ Per approfondimenti si veda il *Rapporto* a cura di Freddano, Mori (2019).

Un'analisi in termini di contenuti

Alla scuola, dunque, per prima cosa viene chiesto di esplicitare il numero delle azioni di miglioramento progettate (da 1 a 4) e di definire i contenuti delle principali azioni sulla base delle aree di risultato e di processo presenti nel Rapporto di autovalutazione (Rav). Riguardo agli esiti vengono riportate le quattro aree e per ciascuna si chiede di identificare gli interventi all'interno di categorie che raggruppano le principali possibilità di intervento. Questa operazione ha lo scopo di far riflettere lo staff della scuola sulla tipologia di azioni progettate e sulla loro coerenza con le criticità individuate nel Rav.

Si riportano le categorie identificate nello studio affinché possano essere utili al lettore per passare in rassegna possibili aree di intervento di miglioramento e possano offrire dei suggerimenti per le scuole su possibili azioni strategiche da mettere in atto (fig. 2).

Figura 2. Possibili interventi strategici per quanto riguarda gli esiti

<i>Area di esito</i>	<i>Possibili interventi strategici</i>
Risultati scolastici	<ul style="list-style-type: none"> • Miglioramento degli esiti scolastici degli studenti della scuola nel suo complesso; • Miglioramento degli esiti scolastici degli studenti di alcune classi/plessi/indirizzi; • Diminuzione degli abbandoni degli studenti; • Riduzione dei trasferimenti degli studenti; • Aumento della percentuale di studenti Bes e Dsa con risultati scolastici positivi; • Riduzione delle differenze degli esiti scolastici tra le classi.
Risultati nelle prove standardizzate nazionali	<ul style="list-style-type: none"> • Il miglioramento dei punteggi nelle prove Invalsi della scuola nel suo complesso; • Il miglioramento dei punteggi nelle prove Invalsi di alcune classi, indirizzi e/o gradi scolastici; • Il raggiungimento di punteggi uguali o superiori rispetto a scuole con ESCS simile; • La riduzione del numero di studenti collocati nei livelli 1 e 2 (inferiori); • L' aumento del numero di studenti collocati nei livelli 4 e 5 (superiori); • La riduzione della variabilità dei risultati alle prove Invalsi tra le classi; • Il miglioramento dell'effetto della scuola sui risultati degli studenti nelle prove.

Competenze chiave europee	<ul style="list-style-type: none"> • La comunicazione nella madrelingua; • La comunicazione nelle lingue straniere (es. in riferimento a particolari certificazioni); • La competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia (es. in riferimento a particolari certificazioni); • La competenza digitale (es. in riferimento a particolari certificazioni); • La competenza imparare a imparare; • Le competenze sociali e civiche (es. in riferimento a comportamenti problematici, conflitto, bullismo); • Lo spirito di iniziativa e intraprendenza/imprenditorialità; • La consapevolezza ed espressione culturale; • Le competenze chiave europee nel loro complesso.
Risultati a distanza	<ul style="list-style-type: none"> • Il conseguimento di risultati migliori da parte degli studenti nel passaggio agli ordini di scuola successivi; • L'aumento della percentuale di studenti che seguono il consiglio orientativo al termine del primo ciclo (per gli IC e le SMS); • L'aumento del numero degli studenti diplomati immatricolati all'Università (secondo ciclo); • Il miglioramento dei risultati degli studi universitari da parte degli studenti diplomati (per le scuole del secondo ciclo); • Il conseguimento di buoni risultati nel mercato del lavoro da parte degli studenti diplomati (per le scuole del secondo ciclo).

Le categorie riportate nella figura 2 sono state declinate dalle ricercatrici al fine di rendere esaustiva la gamma di possibilità che la scuola può sviluppare per mettere in atto le proprie azioni di miglioramento in merito ai risultati. Leggendole i componenti dello *staff* possono identificare eventuali incongruenze con le criticità emerse nel Rav o, al contrario, possono trovare degli spunti operativi guidati dalle norme e i quadri di riferimento nazionali e internazionali.

Per quanto riguarda l'area delle "Competenze chiave europee" sono stati identificati macro-temi di intervento tratti dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (Miur, 2012) e dalle indicazioni del Consiglio Europeo per lo sviluppo delle competenze chiave (2006; 2018).

La scuola, dunque, si trova a poter scegliere per quanto riguarda gli esiti, tra una serie di interventi che interpretano operativamente la *mission* e la *vision* della scuola⁶. Declinare la Linea Strategica in termini di interventi operativi permette di rendere concreto ciò

⁶ Per *mission* si intende in questo studio la descrizione di cosa l'organizzazione dovrebbe realizzare per i suoi stakeholder. È la 'ragion d'essere' dell'organizzazione, la risposta a domande, quali, ad esempio: "Chi siamo?" "Che cosa vogliamo raggiungere?". Le finalità che un'organizzazione decide di perseguire per ottemperare alla sua missione sono definite nella sua visione (Bellotti, 2013). Per *vision* si intende il sogno realizzabile o l'aspirazione di quello che l'organizzazione vuole fare e raggiungere. Il contesto di questo sogno è determinato dalla missione dell'organizzazione (Bellotti, 2013).

che la scuola si propone di fare, in base a come si identifica e a ciò verso cui tende. Lo stesso processo viene dunque proposto per ripercorrere le azioni che riguardano i processi.

L'attività di miglioramento vede nei processi il cuore delle proprie azioni di cambiamento e innovazione finalizzate a cambiare l'agire quotidiano dei propri attori, con l'obiettivo ultimo di migliorare il successo formativo degli studenti (Faggioli, 2018). È per questo che lo strumento si focalizza anche sugli aspetti legati ai processi, cercando di identificare possibili azioni utili alla autoriflessione di ciascun istituto.

Sono sette le aree identificate nel Rav in merito ai processi che possono essere attivati per cambiare la scuola e che vengono riprese in modo specifico anche nello strumento di monitoraggio e valutazione e che vengono declinati nella figura 3: Possibili interventi strategici per quanto riguarda i processi.

Figura 3. Possibili interventi strategici per quanto riguarda i processi.

<i>Area di processo</i>	<i>Possibili interventi strategici</i>
Curricolo, progettazione e valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiamenti inerenti al Curricolo e l'offerta formativa; • Cambiamenti nelle modalità di Progettazione didattica; • Cambiamenti in merito alle metodologie di Valutazione degli studenti
Ambiente di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiamenti per quanto riguarda gli aspetti organizzativi • Cambiamenti per quanto riguarda gli aspetti metodologici • Cambiamenti per quanto riguarda gli aspetti relazionali
Inclusione e differenziazione	<ul style="list-style-type: none"> • Interventi per la valorizzazione delle differenze • Interventi per la personalizzazione dei percorsi • Interventi per il recupero degli apprendimenti • Interventi per il potenziamento degli apprendimenti
Continuità e orientamento	<ul style="list-style-type: none"> • Interventi per il miglioramento delle attività di continuità • Interventi per il miglioramento delle azioni di orientamento • Interventi per il potenziamento o il cambiamento dell'alternanza scuola-lavoro
Orientamento strategico e organizzazione della scuola	<ul style="list-style-type: none"> • Interventi in merito alla missione della scuola • Interventi in merito alla visione della scuola • Interventi per il miglioramento del monitoraggio delle attività che la scuola porta avanti • Interventi per il miglioramento della gestione delle risorse umane • Interventi per il miglioramento della gestione delle risorse economiche

Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	<ul style="list-style-type: none"> • Interventi per la formazione dei docenti • Interventi per la formazione del personale ATA • Attività di valorizzazione del personale • Attività finalizzate a migliorare la collaborazione e l'osservazione tra pari
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	<ul style="list-style-type: none"> • Interventi per il miglioramento dei rapporti in rete con le scuole • Interventi di miglioramento per la comunicazione con le famiglie • Interventi per cambiare le modalità di rapporto con il territorio • Interventi per il coinvolgimento attivo delle famiglie

L'area del "Curricolo, progettazione e valutazione" è ritenuta centrale e strategica per il miglioramento e l'innovazione dell'organizzazione scolastica, fortemente legata al concetto di innovazione delle pratiche didattiche. Migliorare e innovare non significa infatti solo cambiare "ciò che si fa" nella prassi quotidiana, ma soprattutto assumere un atteggiamento differente verso lo sviluppo di pratiche e metodologie didattiche (Moolenaar, Daly & Slegers, 2010). In questo contesto anche le pratiche valutative assumono un ruolo centrale, rimarcando l'importanza del *feedback* del docente e di quello tra pari (Hattie, 2009; 2012).

Per quanto riguarda la definizione di "Ambiente di apprendimento" le dimensioni ripercorrono la volontà di sviluppare contesti flessibili e centrati sullo studente (Miur, 2012), ispirandosi al Manifesto delle Avanguardie Educative⁷ e al Manifesto degli Spazi Educativi⁸, entrambi di Indire

A livello di organizzazione, per le aree che riguardano l'istituzione nel suo insieme, lo strumento fa riferimento ad azioni strategiche che sono considerate centrali per l'innovazione dell'organizzazione nei quadri internazionali dell'OCSE (OCSE, 2013; Thoonen *et al.*, 2012).

Come per gli esiti, anche per i processi, ripercorrere possibili ambiti di interesse per lo sviluppo della linea strategica diventa un esercizio di riflessione finalizzato a una maggiore consapevolezza di quanto è stato identificato dalla scuola come 'prioritario' per il proprio miglioramento. Inoltre, la declinazione data dalle ricercatrici indirizza gli interventi strategici verso le dimensioni della scuola intesa come organizzazione che apprende e mettendo in evidenza le caratteristiche che guidano la scuola verso l'innovazione.

⁷ In: <http://innovazione.Indire.it/avanguardieeducative/>.

⁸ In: <https://www.Indire.it/progetto/ll-modello-1-4-spazi-educativi/>.

Un'analisi in termini di completezza

Dopo un'analisi in termini di contenuto, lo strumento compie un'analisi in termini di completezza del Piano di miglioramento costruito dalla scuola. Vengono così elencati aspetti peculiari di un buon Piano di miglioramento, quali:

- l'esplicitazione degli scopi delle azioni programmate;
- la distribuzione di ruoli e di compiti,
- l'individuazione dei soggetti esterni da coinvolgere (ad es., professionisti, esperti);
- i supporti strumentali necessari per lo svolgimento di interventi/azioni;
- la descrizione dettagliata delle attività da svolgere per ciascuna azione di miglioramento;
- il cronoprogramma per la gestione delle attività;
- le risorse economiche necessarie;
- la descrizione delle risorse materiali e finanziarie disponibili.

Si indagano inoltre quali sono le azioni previste per il monitoraggio e la valutazione, se siano stati identificati gli indicatori di risultato e i destinatari diretti e Indiretti, gli strumenti e i momenti di diffusione.

Questa operazione costituisce una sorta di processo di autovalutazione per la scuola che, leggendo gli elementi caratterizzanti il Pdm può rivedere le parti trascurate.

Nell'ultima parte relativa alla Linea Strategica, si chiede alla scuola di posizionarsi in merito ad aspetti che riguardano da un lato le caratteristiche dell'organizzazione capace di apprendere, dall'altro quelle di una scuola innovativa.

Per quanto riguarda le caratteristiche dell'organizzazione che apprende, sono elencate le sette dimensioni riportate all'inizio di questo capitolo (Kools & Stool, 2016). In merito all'innovazione vengono identificati aspetti che si ispirano al *DigCompOrg* (Kampylis *et al.*, 2012; Kampylis *et al.*, 2015), ossia il cambiamento delle metodologie didattiche, dei tempi e degli spazi dell'apprendimento, delle modalità organizzative, dei metodi di valutazione, ma anche elementi più olistici che riguardano l'organizzazione complessiva del curriculum o i valori della cultura organizzativa.

Questa riflessione finale ha l'obiettivo di portare l'attenzione della scuola verso un percorso di miglioramento continuo, evidenziando la necessità di individuare 'una linea strategica' capace di guidare la programmazione e la realizzazione delle azioni di cambiamento.

L'ultimo passaggio di ciascuna sessione è la compilazione di una rubrica di valutazione finale che riassume le aree sopra citate, chiedendo alla scuola di esprimersi rispetto al grado di maturità su questi aspetti.

In questo caso il criterio di qualità è che viene preso a riferimento viene declinato come "La scuola ha definito una linea strategica, e gli obiettivi chiave e le azioni di miglioramento, a partire da una riflessione condivisa, definendo anche le modalità per raggiungerli. La scuola ha le caratteristiche di una organizzazione che apprende, in quanto sa cambiare in funzione di nuove richieste e circostanze".

Esplicitare questo concetto di qualità per quanto riguarda la direzione verso cui la scuola può tendere, significa fornire un quadro entro cui muoversi per leggere il proprio Piano di miglioramento, rifletterci ed eventualmente modificarlo.

La delibera 112/2010 della Commissione per la valutazione, la trasparenza e l'integrità delle Amministrazioni Pubbliche definisce i principi base e i contenuti fondamentali per realizzare un buon Piano di miglioramento. Questi sono: la trasparenza dei contenuti e la loro facile leggibilità; la veridicità e la verificabilità di quanto riportato; il livello di partecipazione e condivisione delle scelte fatte; la coerenza del suo interno e l'orizzonte temporale.

Riflettere sulle scelte strategiche fatte dalla scuola, sui contenuti, ma non solo, sulla completezza delle loro declinazioni, permette di focalizzare meglio il passaggio 'dal problema alla soluzione' attivando un reale processo di *problem solving* organizzativo (Cristanini, 2014).

Il monitoraggio delle azioni di miglioramento

Nella seconda parte dello strumento si pone l'accento sulle attività di monitoraggio e valutazione del percorso di miglioramento.

Questi due aspetti sono volutamente tenuti distinti per permettere alla scuola di differenziarne tempi e strumenti. Molto spesso, infatti, questi processi sono assimilati tra loro o non opportunamente differenziati.

Il monitoraggio è un'attività deputata ad assicurare che tutte le informazioni rilevanti per un determinato fenomeno siano osservabili e osservate lungo l'intero periodo di svolgimento dello stesso o oltre; il monitoraggio raccoglie le informazioni rilevanti per un determinato fenomeno, ma nulla dice in merito a come si possano interpretare tali informazioni, aspetto di pertinenza invece della valutazione (Mazzeo Rinaldi, 2012).

Nella scansione temporale del 'pensare, fare, migliorare' si pone l'attenzione su come sono state progettate le azioni di monitoraggio: se sono stati previsti momenti *ad hoc*, se è stato individuato un gruppo specifico con questo ruolo, se sono stati definiti strumenti, tempi e risorse per farlo. Si invita dunque a riportare quali attività e quali strumenti di monitoraggio sono stati utilizzati per ciascuna delle azioni previste.

Nella fig. 4 è riportato un esempio di azioni e strumenti di monitoraggio di una micro-politica in ambito scolastico che ha come obiettivo di miglioramento "aumentare negli insegnanti l'uso della *flipped classroom* nella didattica" e come azione per il suo perseguimento lo svolgimento di un percorso formativo finalizzato a rafforzare le competenze dei docenti nell'uso della *flipped classroom*.

Figura 4. Esempio di azioni e strumenti di monitoraggio.

<i>Monitoraggio del percorso di formazione degli insegnanti all'uso della flipped classroom</i>	<i>Strumenti</i>
Partecipazione al percorso formativo	Registro delle presenze
Rendimento dei docenti	Test di fine corso
Monitoraggio del gradimento delle lezioni del corso	Questionario di <i>customer satisfaction</i> ai docenti
Monitoraggio delle principali difficoltà emerse durante le lezioni del corso	Questionario di <i>customer satisfaction</i> ai docenti
Rassegna dei contenuti della formazione	Verbali e programma percorso formativo

Nello specifico, in termini di completezza, si chiede se:

- sono state predisposte attività di monitoraggio;
- sono stati previsti momenti specifici (es. riunioni, incontri) per definire le attività di monitoraggio;
- è stato individuato un gruppo incaricato di svolgere le attività di monitoraggio;
- è stata individuata una figura di coordinamento (o più);
- sono state individuate risorse esterne a supporto delle attività di monitoraggio;
- è stato definito un elenco degli aspetti da rilevare attraverso le attività di monitoraggio (indicatori di monitoraggio);
- sono stati scelti gli strumenti da utilizzare per realizzare le attività di monitoraggio;
- è stato definito una programmazione dei tempi di svolgimento delle attività di monitoraggio;
- è stato definito il modo in cui verranno utilizzati i risultati del monitoraggio.

Questa *checklist* permette al lettore, e allo staff della scuola, di aver chiaro come sia strutturata un'azione di monitoraggio completa, da poter dunque implementare.

Inoltre, al fine di incentivare la valutazione sul cambiamento del sistema di monitoraggio, si invita la scuola a riflettere sulla sostenibilità delle azioni messe in atto e su come si ritiene che le informazioni raccolte possano essere utili alla riprogettazione delle azioni formative.

Le possibili cause per cui un'azione di monitoraggio può diventare poco sostenibile sono state declinate dalle ricercatrici secondo le esperienze raccolte nelle scuole durante gli anni e riguardano:

- non riuscire a realizzare alcune attività di monitoraggio;
- raccogliere troppi dati e non riuscire a utilizzarli tutti;
- non sapere come fare a monitorare alcune azioni di miglioramento;

Al tempo stesso vengono indicate anche alcune buone procedure per la realizzazione del monitoraggio, quali:

- ridefinire le azioni di miglioramento in seguito ai dati di monitoraggio;
- utilizzare le informazioni del monitoraggio per valutare le azioni di miglioramento;
- utilizzare le informazioni raccolte con il monitoraggio per la riprogettazione dell'offerta formativa triennale;
- utilizzare le informazioni raccolte con il monitoraggio per l'autovalutazione di istituto (ad es. la compilazione del Rav).

Anche in questo caso esaminare le criticità e i punti di forza del processo di monitoraggio garantisce alla scuola la possibilità di soffermarsi su aspetti che potrebbero essere stati trascurati.

In conclusione, all'area dedicata al monitoraggio viene presentata una rubrica di valutazione in cui si chiede di posizionarsi in merito a quanto si ritengono complete e realizzabili le azioni di monitoraggio. Il criterio di qualità per questa sessione viene descritto come: *“La scuola conduce azioni sistematiche e periodiche finalizzate alla raccolta di dati durante la realizzazione delle azioni di miglioramento; definisce ruoli e strumenti per il monitoraggio; individua come utilizzare e diffondere tali dati e li utilizza per la valutazione degli esiti e dei processi del Pdm”*.

Le azioni di valutazione

Come terza area di approfondimento del percorso di autovalutazione viene dedicato uno spazio alle azioni di valutazione del Piano di miglioramento. La valutazione è un complesso di attività coordinate di carattere comparativo, che ha per oggetto una serie di interventi intenzionali (nel nostro caso le azioni del Pdm) con l'obiettivo di produrre, sulla base di criteri definiti, un giudizio in relazione al loro svolgimento o ai loro effetti. La valutazione è un'attività differente dal monitoraggio, e si avvale delle informazioni messe a disposizione dal monitoraggio stesso (Palumbo, 2001).

Questa sessione segue la stessa logica di quella del monitoraggio. Nello specifico si invita la scuola a riflettere su quali siano i criteri con cui valuta se le azioni di miglioramento abbiano o meno raggiunto i risultati attesi a partire dalla considerazione che la valutazione sia un complesso di attività coordinate di carattere comparativo, che ha per oggetto una serie di interventi intenzionali (nel nostro caso le azioni del Pdm) con l'obiettivo di produrre, sulla base di criteri definiti, un giudizio in relazione al loro svolgimento o ai loro effetti. La valutazione è un'attività differente dal monitoraggio, e si avvale delle informazioni messe a disposizione dal monitoraggio stesso.

La valutazione può avvalersi delle informazioni raccolte mediante il monitoraggio, ma non è sovrapponibile a esso (Stame, 1998; Palumbo, 2001; Mazzeo Rinaldi, 2012; Freddano, 2020). La fig. 5 mostra le principali differenze tra valutazione e monitoraggio.

Figura 5. Aspetti del monitoraggio e della valutazione a confronto

<i>Monitoraggio</i>	<i>Valutazione</i>
Informazione	Giudizio
È un'attività del <i>management</i> interno	È svolta per un committente, esterno o interno
Riguarda tendenzialmente tutti gli aspetti dell'azione, resi misurabili	Riguarda alcuni aspetti (critici o esemplari) dell'azione riferiti a problemi o esiti
Per ogni progetto	Per alcuni casi significativi o su un campione
Viene fatto con rilevazioni regolari, come un flusso	Può essere fatta in diversi momenti, e in un colpo solo
Misura il raggiungimento di uno <i>standard</i>	Misura dei rapporti: efficacia, efficienza

Fonte: Stame (1998).

Sempre per compiere un'analisi in termini di completezza, viene chiesto alla scuola di indicare se per la valutazione delle azioni di miglioramento siano state messe in atto le seguenti attività:

- aver previsto momenti per l'analisi dei fabbisogni;
- aver predisposto attività e strumenti di valutazione;
- aver definito gli obiettivi della valutazione;
- aver definito i criteri di valutazione;
- aver definito il modo in cui verranno utilizzati i risultati della valutazione;
- aver previsto le modalità di diffusione dei risultati della valutazione;
- aver previsto modalità di analisi per rendere coerente la valutazione e il monitoraggio.

Come per le azioni di monitoraggio, ripercorrere questo elenco permette allo *staff* della scuola o al lettore, di aver ben presente cosa si intenda come una progettazione completa del processo di valutazione.

Si richiede alla scuola di riportare quali azioni e strumenti di valutazione sono utilizzati per ciascuna azione di miglioramento. La fig. 6 riporta un esempio di azioni e strumenti per valutare l'azione di miglioramento che ha come obiettivo "aumentare negli insegnanti l'uso della *flipped classroom* nella didattica" e come azione per il suo perseguimento lo svolgimento di un percorso formativo finalizzato a rafforzare le competenze dei docenti nell'uso della *flipped classroom*.

Figura 6. Esempi di azioni e strumenti di valutazione

<i>Valutazione degli esiti del percorso di formazione degli insegnanti all'uso della flipped classroom</i>	<i>Strumenti</i>
Valutazione di come la <i>flipped classroom</i> si inserisce nella didattica (analisi dei processi)	Analisi degli N... docenti interessati a questo tipo di didattica (dati raccolti con il monitoraggio) Analisi del contenuto delle attività didattiche: es. corrispondenza tra contenuti della formazione e attività in aula Interviste ai docenti Osservazione in classe
Valutazione degli effetti sul rendimento degli studenti e vogliamo conoscere se il rendimento scolastico accresce	Utilizzo voti studenti oppure punteggi a prove per fasce parallele

Anche in questo caso diventa prioritaria la sostenibilità delle azioni di valutazione, con una particolare attenzione a come vengono utilizzati i dati raccolti: ad esempio se questi vengono utilizzati per riprogettare l'offerta formativa, se per aumentare la consapevolezza degli *stakeholder*, e a come vengono diffusi, se per esempio nel collegio docenti, nel consiglio di istituto, o all'esterno.

Per rimarcare l'importanza di questo aspetto viene chiesto di descrivere se e come siano stati individuati dei momenti appositi rispetto alla revisione del Piano di miglioramento e del Ptof alla luce dei risultati della valutazione. Nello specifico, si indica alla scuola una serie di campi di utilizzo dei dati raccolti e nello specifico:

- valutare le azioni di miglioramento utilizzando le informazioni provenienti dal monitoraggio;
- utilizzare i risultati della valutazione per la riprogettazione dell'offerta formativa triennale;
- utilizzare i risultati della valutazione delle azioni di miglioramento per l'autovalutazione di istituto (ad es. la compilazione del Rav);
- condividere i risultati della valutazione delle azioni di miglioramento messe in atto all'interno del Collegio dei docenti;
- condividere i risultati della valutazione delle azioni di miglioramento messe in atto all'interno del Consiglio di istituto;
- condividere i risultati della valutazione delle azioni di miglioramento messe in atto all'esterno.

Confrontarsi con queste possibilità permette alla scuola di prendere in considerazione linee di sviluppo per come utilizzare i dati della valutazione in modo virtuoso, così da attivare un ciclo del miglioramento continuo.

Anche questa area si conclude con una rubrica di valutazione, che chiede di posizionarsi in merito alla completezza e alla fattibilità delle azioni di valutazione. Il criterio di qualità per una buona valutazione del Piano di miglioramento viene identificato come “La scuola ha definito criteri di giudizio e attività per valutare gli esiti delle azioni di miglioramento, in termini di prodotti realizzati e/o di raggiungimento dei risultati attesi, e di processi; ne definisce ruoli, strumenti e modalità di coinvolgimento, utilizzando con coerenza le informazioni raccolte in sede di monitoraggio; diffonde i risultati della valutazione e li utilizza per ridefinire le azioni di miglioramento e il Ptof”.

La fig. 7 mostra alcuni esempi di obiettivi e azioni di miglioramento e relative azioni e strumenti di monitoraggio e di valutazione.

Figura 7. Esempio di obiettivi e azioni di miglioramento e relative azioni e strumenti di monitoraggio e di valutazione

<i>Obiettivo di miglioramento</i>	<i>Azione di miglioramento</i>	<i>Attività di monitoraggio</i>	<i>Strumenti di monitoraggio</i>	<i>Attività di valutazione</i>	<i>Strumenti di valutazione</i>
Migliorare gli esiti degli studenti nelle prove standardizzate	Corso di formazione docenti su <i>data literacy</i>	Raccolta sistematica dei dati su frequenza, contenuti, monitoraggio soddisfazione	Schede/registri per la raccolta dei dati, questionari	Confronto tra risultati degli studenti attesi e ottenuti	Analisi secondaria dei risultati degli studenti nelle prove standardizzate
Sviluppare e valorizzare le risorse umane	Corso di formazione rivolto ai docenti	Raccolta sistematica dei dati su frequenza, contenuti, monitoraggio soddisfazione	Schede/registri per la raccolta dei dati, questionari	Osservazione e introduzione nuove strategie didattiche	Riflessione nel collegio dei docenti, analisi di gruppo, schede di osservazione
Promuovere una didattica sempre più digitale	Rafforzamento delle TIC	Raccolta sistematica dei dati su introduzione TIC e loro utilizzo (chi, come, dove, quando)	Schede/registri per la raccolta dei dati	Rilevazione dei punti di forza e delle criticità	Tecniche qualitative di gruppo per i docenti. Consultazione degli studenti

Sviluppare un curriculum verticale	Creazione di gruppi di lavoro e nomina di funzionari strumentali	Informazioni raccolte nelle riunioni collegiali, registrazione delle azioni, costituzione di gruppi	Delibere del Collegio, schede/registri per la raccolta dei dati	Rilevazione dei punti di forza e delle criticità	Tecniche qualitative di gruppo per i docenti
------------------------------------	--	---	---	--	--

Dall'autovalutazione al miglioramento del Pdm

Come avviene nel Rav, al fine di produrre una sintesi del ragionamento che ha guidato la scuola nell'autovalutazione del proprio Piano di miglioramento, nella parte finale dello strumento si chiede di trarre delle conclusioni in ottica di miglioramento. Viene così lasciato uno spazio dove riportare se via sia la necessità di proporre attività per migliorare il Piano di miglioramento o se sia necessaria una revisione di alcune sue parti. Si chiede inoltre di integrare questa parte indicando, come avviene per il Rav, come è composto il gruppo di lavoro che ha condotto questa riflessione critica.

Questa modalità di rileggere il documento prodotto dalla scuola permette anche di compiere un'analisi del processo messo in atto per redigerlo. Questa operazione può essere utile alla scuola sia per acquisire consapevolezza su quanto fatto in questa fase, sia per riprogettare azioni in modo differente. Il cuore dello strumento è 'la linea strategica', le attività di monitoraggio e di valutazione messi in campo dalle scuole, perché si ritiene che siano tre punti chiave per sviluppare un processo di miglioramento più vicino ai reali bisogni dell'organizzazione. Queste tre aree vengono esaminate in termini sia di contenuto, sia di completezza e sostenibilità. Compiere questo tipo di operazione permette allo staff della scuola e ai lettori di posizionarsi su dei criteri di qualità che mirano a rafforzare la consapevolezza del proprio operato, indicandone i margini e le direzioni di miglioramento, al fine di innescare un ciclo di miglioramento continuo finalizzato al miglioramento della qualità della scuola.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Argyris C., Schön, D.A. (1996), *Organizational learning II: Theory, method and practice* Reading, MA. Addison-Wesley.
- Bellotti, S. (a cura di) (2013), CAF & Education 2013. *Migliorare le organizzazioni pubbliche attraverso l'autovalutazione*, in: http://qualitapa.gov.it/sitoarcheologico/fileadmin/mirror/i-autoval-guid/CAF_EDU_DEF_23_12.pdf (15/02/2021).
- Bezzi C. (2001), *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano.
- Consiglio dell'Unione Europea, (2018), *Raccomandazione del 22 maggio 2018 C189/2*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (15/02/2021).
- Cristanini D., *Dai problemi alle soluzioni. Il miglioramento come processo di problem solving*, in Faggioli M. (a cura di), *Migliorare la Scuola* 355-364, Junior, Parma.

- Davoli P., Mori S., Freddano M., Desco G., (2019), *Il peer tutoring per l'accompagnamento scolastico nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, in: "Nuova secondaria ricerca", XXXVII, pp. 4-14.
- Deming W.E. (1986), *Out of Crisis*, MIT Press, Cambridge (Ma).
- Faggioli M. (2018), (a cura di), *Costruire il Miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico*, Rubettino, Soveria Mannelli.
- Fetterman D., Wandersman A. (2007), Empowerment Evaluation: Yesterday, Today, and Tomorrow. *American Journal of Evaluation*. 28(2):179-198, doi:10.1177/1098214007301350
- Freddano M. (2020), *Progettare, monitorare e valutare iniziative di educazione economico-finanziaria*, in L. Refrigeri, E.E. Rinaldi V., Moiso (A cura di), *Scenari ed esperienze di educazione finanziaria. Risultati dell'indagine nazionale ONEEF e riflessioni multidisciplinari*, LECCE:Pensa MultiMedia, pp. 151-186.
- Freddano M., Mori S. (2017), *Una ricerca-azione sui Piani di Miglioramento*, in P. Davoli e G. Desco (a cura di), *La dimensione territoriale del miglioramento*, Tecnodid, pp. 20-60.
- Freddano M., Mori S. (2019), *Rapporto di ricerca "La riflessione critica e l'autoanalisi delle azioni di monitoraggio e di valutazione del Piano di Miglioramento nelle scuole statali e paritarie dell'Emilia-Romagna"*, in: https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/Rapporto-su-monitoraggio-e-valutazione-Freddano-Mori-def_2019.pdf (15/02/2021).
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teacher maximizing impact on learning*, London, Routledge, doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X10378689> (15/02/2021).
- Invalsi, (2017a), *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, in: https://www.invalsi.it/smf/docs/0220/Guida%20autovalutazione_2017.pdf (15/02/2021).
- Invalsi, (2017b), *Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione*, in: https://www.invalsi.it/smf/docs/0220/Mappa_degli_indicatori2017.pdf (15/02/2021).
- Kampylis P., Punie Y., Devine J. (2015), *Promoting Effective Digital-Age Learning. An European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*, in: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98209/jrc98209_r_digcomporg_final.pdf (15/02/2021).
- Kampylis P.G., Bocconi S., Punie Y. (2012), *Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning*, in: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/towards-mapping-framework-ict-enabled-innovation-learning> (15/02/2021).
- Kools M., Stoll L. (2016), *What makes a school a learning organization?* Education Workin Paper n. 137, in: www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf (15/02/2021).
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Martinez S.L., & Stager G. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*, Constructing Modern Knowledge Press, Torrance.
- Mazzeo Rinaldi F. (2012), *Il monitoraggio per la valutazione*, Franco Angeli, Milano.
- Miur (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, in: <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/> (15/02/2021).
- Moolenaar NM, Daly A.J., Slegers P.J.C. (2010), *Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate*, in: "Educational Administration Quarterly", 46(5), 623-670, doi:10.1177/0013161X10378689

- Mori S. (2014) *Il piano di Miglioramento come documento di progettazione*. In Faggioli M., *Migliorare la Scuola* (a cura di), 367- 386, Junior, Reggio Emilia.
- Mori S., Turchi A. (2019), *Il cambiamento della scuola: Migliorare i processi per potenziare i risultati*, in “Psicologia dell’Educazione, vol. 1/2019, p. 19-35.
- OECD (2013), *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, in: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
- Palumbo M. (2001), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano.
- Palumbo M. (2017), *Valutare per migliorare: dalla teoria alla pratica. Costruire il miglioramento*, in Faggioli M., *Migliorare la Scuola* (a cura di), Rubettino, pp. 18-21. Edizioni Junior, Reggio Emilia.
- Parlamento europeo e del Consiglio (2006), *Competenze chiave per l’apprendimento permanente*, in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090> (15/02/2021).
- Stame N. (1998). Note sui progetti pilota e la valutazione. In C. Bezzi (a cura di). *Valutazione 1998*, Narni: Giada, pp. 131-136.
- Thoonen E.E.J., Slegers P.J.C., Oort F.J., Peetsma T.D.,(2012), *Building schoolwide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors*, in “School Effectiveness and School Improvement”, 23, 4, pp. 441-460.

LA ROAD MAP PER UN PIANO DI MIGLIORAMENTO 'RENDICONTABILE'

Michela Freddano¹, Paolo Davoli²

Introduzione

Nel presente capitolo si illustra lo strumento *Road Map*, messo a punto dall'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna (Usr E-R) a settembre 2019, con la finalità di supportare le istituzioni scolastiche nella strutturazione del Piano di miglioramento (Pdm) in vista della successiva rendicontazione sociale. Quanto qui espresso trova riferimento nelle *Note di accompagnamento* pubblicate il 4 novembre 2019 a cura dell'Ufficio IV dell'Usr E-R³.

La *Road Map* si colloca come ulteriore passo per il supporto alle scuole, dopo quelli già descritti prima in questo volume:

- l'esame, da parte dei 66 'osservatori consapevoli', della coerenza tra i documenti progettuali delle scuole della regione (Rav, Pdm, Ptof) del 2016-17 (Davoli & Desco, 2017);
- lo "Strumento di autoanalisi dei Piani di miglioramento" del 2017-18 con la finalità di accompagnare le scuole verso la Rendicontazione sociale attraverso il monitoraggio e la valutazione dei processi messi in atto nei Pdm (Freddano & Mori, 2019).
- lo "Sportello di miglioramento" per 51 scuole della regione del 2017-2019 con la finalità di ricevere supporto per far fronte alle criticità riscontrate nel progettare e/o gestire il Pdm mediante un'attività di *peer tutoring* (Freddano & Mori, 2018; Davoli et al., 2019).

In questa effervescenza di iniziative nasce la *Road Map* per l'analisi del Pdm di cui, in questo capitolo, in una prospettiva funzionale al suo utilizzo vengono illustrate le finalità e la struttura.

¹ Ricercatrice Invalsi, responsabile area Valutazione delle scuole. Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

² Coordinatore del servizio ispettivo dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.

³La *Road Map* e le Note sono state redatte da un gruppo di lavoro composto da P. Davoli, Dirigente tecnico presso Usr E-R, M. Berghella, docente distaccata presso Usr E-R, L. Casarosa, docente presso I.c. "Centro" Casalecchio (Bo), a partire da una proposta di M. Freddano nell'ambito delle attività coordinate dall'Ufficio IV, dirigente G. Desco.

Le finalità della *Road Map*

La *Road Map* per l'analisi del Pdm viene realizzata con la finalità di *integrare i processi attivati nel Piano di miglioramento con la successiva Rendicontazione sociale*, in modo da prevedere, nella progettazione dei percorsi di miglioramento, le azioni di monitoraggio e di valutazione che faciliteranno la rendicontazione delle attività e dei risultati ottenuti nel triennio 2019-2022. Questo strumento *non vuole essere un ulteriore adempimento compilativo*, ma si propone come un dispositivo di lavoro operativo che ciascuna istituzione scolastica può *decidere di adottare ed eventualmente adattare secondo le proprie necessità e considerazioni*. In definitiva, la *Road Map* serve per progettare un Pdm già orientato alla successiva Rendicontazione sociale, la cui struttura quindi risulterà semplificata e in qualche modo già predisposta in anticipo.

Per evitare di aggiungere la compilazione di format non necessari, la *Road Map* è stata ideata coerentemente con la strutturazione del Pdm e della Rendicontazione sociale presenti nella piattaforma del Ministero dell'Istruzione⁴, in modo che la scrittura della *Road Map* segua e faciliti la scrittura di Pdm e Rs sulla piattaforma ministeriale. Naturalmente, questa uniformità non preclude la possibilità di utilizzare la *Road Map* da parte delle scuole che hanno realizzato il Ptof con un format diverso da quello ministeriale.

Nel modello di Piano triennale dell'offerta formativa (Ptof) proposto sulla piattaforma pubblicata sul SIDI, le istituzioni scolastiche progettano il Piano di miglioramento definendo opportuni *percorsi di miglioramento* (al massimo tre), ciascuno dei quali è organizzato in *attività* (al massimo tre per ciascun percorso), riferibili agli obiettivi di processo che realizzano il miglioramento.

Un *percorso di miglioramento* è poi individuato dalla scuola sulla base delle analisi di tre aspetti *target*:

- le *priorità* (legate ai *traguardi* e agli *obiettivi di processo*);
- il *contesto*;
- le *risorse disponibili*.

Nel definire i percorsi di miglioramento, un'istituzione scolastica si riferisce alle priorità che ha definito nell'ultima sezione del Rav "Individuazione delle Priorità", in seguito al processo di autovalutazione.

Le *priorità* sono gli *obiettivi generali* che la scuola si prefigge di realizzare nel lungo periodo attraverso l'azione di miglioramento e devono necessariamente riguardare gli esiti degli studenti. I *traguardi* di lungo periodo riguardano invece i *risultati attesi* in relazione alle priorità strategiche previsti a lungo termine (tre anni). Essi articolano in forma osservabile e/o misurabile i contenuti delle priorità e rappresentano le mete verso cui la scuola tende nella sua azione di miglioramento. Al fine di organizzare un percorso di miglioramento efficace, è suggerito di individuare un numero limitato di priorità (1 o 2) all'interno di una o due delle quattro aree degli Esiti degli studenti (risultati scolastici,

⁴ Per approfondimenti, si veda il sito istituzionale in: <https://smv.pubblica.istruzione.it/smv-portale-web/>.

risultati nelle prove standardizzate, competenze chiave, risultati a distanza). Per quanto riguarda la definizione dei traguardi che si intendono raggiungere al termine del triennio, è suggerito di prefigurare non tanto valori percentuali quanto una tendenza a cui la scuola punta per migliorare.

Gli *obiettivi di processo* rappresentano invece una definizione operativa delle attività su cui si intende agire concretamente per raggiungere le priorità strategiche individuate e costituiscono degli *obiettivi operativi* da raggiungere nel breve periodo (un anno scolastico) che riguardano una o più aree di processo (Miur, 2019a). Per il triennio 2019-2022, nel Rav è stato richiesto un collegamento esplicito degli obiettivi di processo a ciascuna priorità.

Per ciascuna scuola, le priorità segnate nell'ultima sezione del Rav *Individuazione delle priorità*, sono precaricate sulla piattaforma *online* del Ptof nella sezione *Le scelte strategiche di fondo*⁵. Saper definire bene a conclusione del processo autovalutativo le priorità, i relativi traguardi e gli obiettivi di processo è dunque essenziale per la redazione del Ptof e del piano di miglioramento all'inizio del triennio e per la redazione della rendicontazione sociale alla fine del triennio. Inoltre, la pianificazione triennale 2019-2022 delle istituzioni scolastiche dovrebbe scaturire dalla riflessione sulle criticità emerse nella fase di Rendicontazione sociale conclusasi a dicembre 2019.

Attraverso la *Road Map* si vuole offrire alle scuole uno strumento utile a promuovere la sinergia tra i processi del ciclo di valutazione (Rav, Ptof, Pdm, Rendicontazione sociale), che non preveda la compilazione *una tantum* del Pdm, ma un suo *accompagnamento continuo, lungo tutto il ciclo della valutazione*: per questo motivo è stato scelto questo nome, *Road Map*, a indicare questo percorso di auto-accompagnamento che ogni scuola può fare. Lo scopo è di favorire:

- la coerenza tra azioni di miglioramento, obiettivi di processo, priorità a essi connessi e relativi traguardi;
- la continuità tra i percorsi di miglioramento, il loro monitoraggio e la loro valutazione;
- la sostenibilità della rendicontazione dei risultati raggiunti rispetto alle priorità;
- il consolidamento delle azioni di miglioramento;
- la correzione delle criticità rilevate.

Allo stesso tempo una *Road Map* può essere utile per contrastare le diverse difficoltà che sono emerse nelle scuole in questi anni e per non ripetere gli errori del passato, quali ad esempio:

- la modifica continua di priorità o traguardi;
- la progettazione senza prevedere tempi e risorse;

⁵ Oltre alla sezione relativa alle priorità desunte dal Rav, il Ptof prevede la definizione delle priorità fissate per il servizio d'istruzione e formazione nel triennio di riferimento (co. 7, L. 107/2015), i principali elementi di innovazione e potenziamento e il piano di miglioramento.

- l'indicazione di troppe priorità;
- la mancata verifica della coerenza delle azioni rispetto ai documenti della scuola (es. Ptof, Programma annuale);
- la mancata individuazione, in fase di progettazione, di indicatori/evidenze da utilizzare per verificare l'efficacia delle pratiche sugli esiti degli studenti.

Tenuto conto delle finalità sopra esposte, una *Road Map* funzionale all'istituzione scolastica per l'analisi del Pdm dovrebbe prevedere alcune sezioni, la cui struttura verrà illustrata nel prossimo paragrafo.

La struttura della *Road Map*

Al fine di fornire alle scuole uno strumento dinamico e flessibile a seconda delle specificità, la *Road Map* si articola in cinque sezioni:

- Sezione 1: *Overview* del Pdm;
- Sezione 2: I percorsi di miglioramento del Pdm;
- Sezione 3: Funzionigramma e agenda del miglioramento;
- Sezione 4: Il monitoraggio e la valutazione del Pdm;
- Sezione 5: Il Pdm verso la Rendicontazione sociale.

Tali sezioni rispondono alle funzionalità che la *Road Map* dovrebbe prevedere, come rappresentato in tab. 1.

Tabella 1. Sezioni e funzioni della *Road Map*

<i>Sezione della Road Map</i>	<i>Funzioni della Road Map</i>
Sezione 1: <i>Overview</i> del Pdm	a. Descrizione sintetica della pianificazione del miglioramento
Sezione 2: I percorsi di miglioramento del Pdm	b. Illustrazione dei percorsi di miglioramento
Sezione 3: Funzionigramma e agenda del miglioramento	c. Attribuzione di ruoli e funzioni agli attori della scuola
	d. Pianificazione delle attività previste per realizzare i percorsi di miglioramento
Sezione 4: Il monitoraggio e la valutazione del Pdm	e. Monitoraggio e valutazione attività previste nel Pdm
Sezione 5: Il Pdm verso la Rendicontazione sociale	f. Collegamento esplicito tra il Pdm e la rendicontazione

In particolare, la Sezione 2 corrisponde al “Piano di miglioramento” vero e proprio, a cui sono affiancati sia una visione sintetica (Sezione 1), sia strumenti di accompagnamento continuo (Sezione 3), sia attività di monitoraggio *in itinere* e valutazione dei risultati man mano raggiunti (Sezione 4 e Sezione 5 e in parte anche Sezione 2). La codifica dei colori delle tabelle sotto riportate rispecchia questa distinzione:

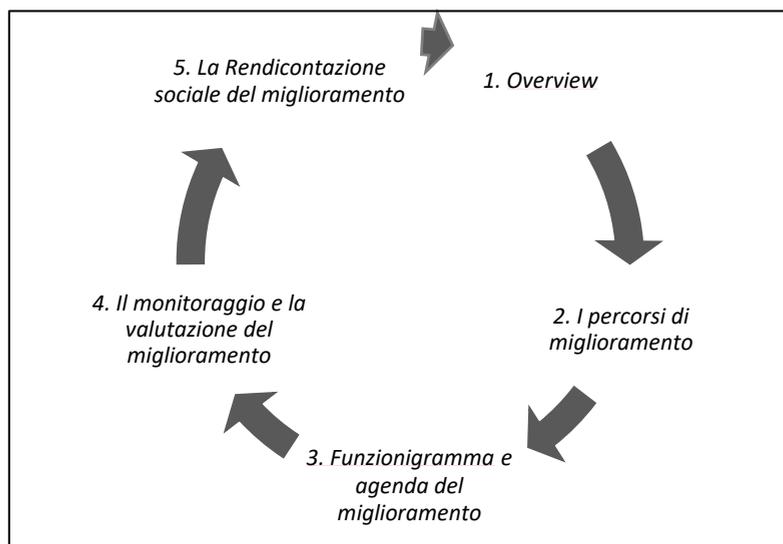
- in *blu* sono riportate le progettazioni;

- in *rosso* le riflessioni e valutazioni *ex-post*.

Inoltre, nelle diverse sezioni è prevista una “data di ultima compilazione”: proprio perché è uno strumento operativo, che la scuola revisionerà nel corso dei mesi e degli anni, è utile ricordare le date dei suoi aggiornamenti. Infine, per evitare inutili duplicazioni, sarà utile, quando possibile, utilizzare *riferimenti o link a documenti già esistenti* (Rav, Pdm, altro) o a loro sezioni.

In quanto strumento operativo per le scuole, è fondamentale uno *strumento a uso progettuale e organizzativo interno*, pur se finalizzato a una comunicazione in itinere e finale sia interna che esterna (Sezione 5). La *Road Map* è fornita sia in formato *Word* (per la progettazione operativa), sia in formato *Powerpoint* (orientato alla comunicazione, che la scuola potrà personalizzare sostituendo le immagini presenti con altre ritenute più pertinenti al proprio contesto). Considerata la circolarità del processo, si può accedere alle diverse sezioni in modo logico oppure analogico attraverso la prima pagina del format: cliccando sulle apposite etichette, si accede in modo interattivo alla sezione di interesse⁶.

Figura 1. L'indice interattivo della Road Map



Sezione 1. Overview del Pdm

Un percorso di miglioramento può prevedere più risultati, ed è possibile ricondurre a ciascun percorso anche più di un obiettivo di processo o più di una priorità. Questo permette di avere una visione analitica del miglioramento senza perderne la dimensione

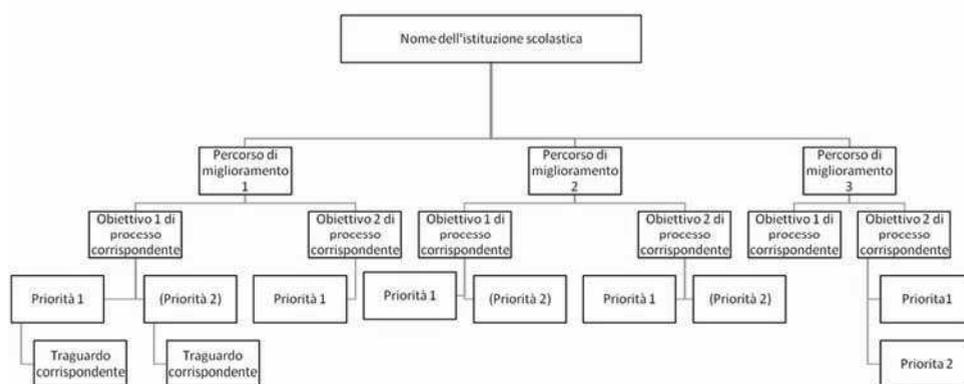
⁶<https://www.istruzioneer.gov.it/2019/11/20/smv-la-road-map-per-il-ciclo-di-miglioramento-delle-istituzioni-scolastiche/>

olistica, che ritorna nella Rendicontazione sociale. In particolare, la Sezione 1 - *Overview* è composta da:

1. albero dei percorsi di miglioramento della scuola;
2. elenco delle priorità, dei loro traguardi e degli obiettivi di processo desunti dal Rav.

L'albero dei percorsi di miglioramento (fig. 2) è utile per avere graficamente un quadro unitario del modo in cui la scuola ha pianificato il miglioramento, per connettere i percorsi di miglioramento con priorità, traguardi e obiettivi di processo corrispondenti.

Figura 2. Albero dei percorsi di miglioramento e degli obiettivi di processo (Sezione 1.1).



L'albero dei percorsi di miglioramento è uno *strumento organigramma*, di cui le istituzioni scolastiche riempiranno i *box* in modo sintetico, anche con sigle o *link*. È possibile modificare il numero dei percorsi, priorità e obiettivi di processo e le diverse interconnessioni a seconda delle specificità della scuola. A questo schema, si può allegare l'elenco delle priorità, i loro traguardi e gli obiettivi di processo desunti dal Rav di riferimento nella sezione 1.2, che consiste in un campo a risposta aperta in cui la scuola può, se lo ritiene utile, copiare la parte del Rav con le priorità e i loro traguardi e i relativi obiettivi di processo. Ai fini di storicizzare gli interventi sulla *Road Map* è importante a indicare la data di compilazione.

Il Rav di ciascuna istituzione scolastica è disponibile sul sito Snv, sulla POU (Piattaforma Operativa Unitaria), oppure su Scuola in Chiaro.

Sezione 2. I percorsi di miglioramento del Pdm

La Sezione 2 corrisponde al Piano di miglioramento in senso stretto, ed è dedicata alla descrizione analitica dei percorsi di miglioramento, da indicare in modo progressivo e con un titolo chiaro ed eventualmente con un'immagine che li rappresenti.

La struttura corrisponde *in toto* alla struttura del Piano di miglioramento prevista dalla piattaforma Ptof del Mi, con alcuni approfondimenti che si ritengono utili ai fini sia della pianificazione operativa, sia della successiva Rendicontazione sociale. Le scuole potranno quindi progettare i percorsi in questa *Road Map* e riportarli nella piattaforma Ptof ministeriale.

La descrizione dei percorsi di miglioramento attivati dalla scuola, fino a un massimo di tre, prevede la compilazione di 5 *box* ciascuno:

- *Box 1*: Breve descrizione del percorso.
- *Box 2*: Obiettivi di processo collegati al percorso.
- *Box 3*: Attività previste per il percorso.
- *Box 4*: Dettaglio delle sotto-attività da organizzare per ciascuna delle attività del percorso
- *Box 5*: Risorse e costi per le attività del percorso.

Il *Box 1: Breve descrizione del percorso* consiste in uno spazio a risposta aperta in cui è possibile riportare una breve descrizione del percorso (es., 5 righe) in forma narrativa, ad esempio con le motivazioni della scelta di questo percorso in riferimento alle priorità del Rav, le principali attività, i soggetti coinvolti, le tempistiche di massima.

Quanto qui descritto potrà essere riportato nel campo "Breve descrizione del percorso" nella piattaforma Ptof ministeriale.

Ogni percorso di miglioramento nasce per realizzare uno o più obiettivi di processo, ciascuno dei quali è legato a una priorità che la scuola si è data. La scuola può riportare gli *obiettivi di processo collegati al percorso* di miglioramento nel *Box 2* (tab. 2).

Tabella 2. *Box 2: Obiettivi di processo collegati al percorso.*

<i>Obiettivi di processo collegati al percorso</i>	<i>Priorità collegata all'obiettivo di processo</i>	<i>Osservazioni sul raggiungimento dell'obiettivo di processo (raggiungimento totale / parziale, quando...)</i>

Come mostra la tab. 2, nel riportare gli obiettivi di processo collegati al percorso di miglioramento, la scuola riporta anche la priorità cui gli stessi sono collegati e le

osservazioni sul raggiungimento dell'obiettivo di processo (es., raggiungimento totale/parziale, quando...). Quanto descritto nel *Box 2* può essere riportato nel campo "Obiettivi di processo collegati al percorso" nella piattaforma Ptof.

Il *Box 3: Attività previste per il percorso* può riportare una definizione sintetica di poche parole per ciascuna attività prevista per percorso. Ad esempio, il percorso "Migliorare le competenze di lettura degli alunni della scuola primaria" può articolarsi nelle seguenti attività: attività a classi aperte, potenziamento pomeridiano per alcune categorie di studenti, predisposizione di prove comuni. Nella piattaforma Ptof sono previste al massimo 3 attività per ogni percorso di miglioramento e quanto descritto nel *Box 3* può essere riportato nel campo "Attività previste per il percorso" nella piattaforma Ptof.

Tabella 3. *Box 3: Attività previste per il percorso*

	Descrizione dell'attività
Attività 1	
Attività 2	
Attività 3	

Alla descrizione sintetica delle attività previste per il percorso segue la descrizione di *dettaglio delle sotto-attività da organizzare per ciascuna delle attività del percorso* nel *Box 4*. Ciascuna delle tre attività indicate nel *Box 3* può essere articolata in un numero limitato di sotto-attività specifiche che la compongono. Ad esempio, l'attività "Costruzione di prove per classi parallele" potrà articolarsi nelle sotto-attività: predisposizione delle prove da parte di gruppi di lavoro ristretti, condivisione delle prove e delle griglie di valutazione proposte con l'intero Dipartimento, somministrazione delle prove, correzione incrociata delle prove (tab. 4).

Il livello di dettaglio di queste specifiche sotto-attività viene approfondito esclusivamente nel *Box 4*, con funzioni di programmazione. Nel resto della *Road Map* si trattano solo le 'attività'. Ogni riga della tabella si riferisce a una sotto-attività: si può riportarne una breve descrizione di poche parole, uno o più responsabili, il periodo previsto. Nell'ultima colonna rossa, in sede di monitoraggio e valutazione del Pdm, si riporteranno le osservazioni più rilevanti sull'effettivo svolgimento di quell'attività (criticità riscontrate, rispetto o meno dei tempi, ecc.).

Tabella 4. Box 4: Dettaglio delle sotto-attività da organizzare per ciascuna delle attività del percorso

<i>Attività n.</i>	<i>Sotto-attività di dettaglio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Quando</i>	<i>Osservazioni sull'effettivo svolgimento</i>
Attività 1	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
Attività 2	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
Attività 3	1.			
	2.			
	3.			
	4.			

Tabella 5. Box 5: Sintesi delle risorse e costi per le attività del percorso

<i>Attività n.</i>	<i>Figure professionali richieste (interne/esterne)</i>	<i>Risorse materiali richieste (interne/esterne)</i>	<i>Stima del costo previsto</i>	<i>Osservazioni sull'effettivo svolgimento</i>
Attività 1				
Attività 2				
Attività 3				

Infine, nel *Box 5: Risorse e costi per le attività del percorso* è previsto il riepilogo sintetico delle risorse umane e strumentali principalmente coinvolte e i costi complessivi presunti, affinché il percorso sia sostenibile dal punto di vista economico (tab. 5). Lo scopo del *Box 5* non è di duplicare inutilmente la progettazione del Programma Annuale, alle cui schede di progetto si rimanda per la gestione economica dei progetti, anche in termini formali e amministrativi.

Sezione 3. Funzionigramma e agenda del miglioramento

La Sezione 3 è dedicata a comprendere se il miglioramento è perseguito in modo sufficientemente collegiale e continuo dalla scuola, attraverso un funzionigramma e un diagramma di Gantt.

Per una scuola il funzionigramma (Berghella, Senni, 2015) può essere utile per:

- un'analisi concreta di ciò che effettivamente viene svolto e da chi;
- una condivisione tra i soggetti operanti nell'istituto;
- una funzione di specchio in cui la scuola si vede così come è, rispetto alla distribuzione della *leadership* e ai carichi di lavoro;
- una tipica azione autovalutativa;
- se attuato annualmente, offrire un dato storico sull'evolversi dell'organizzazione e diviene un indicatore dei *trend*;
- rappresentare un fattore di buon clima dell'organizzazione;
- sostenere le persone nel prendere consapevolezza delle prassi quotidiane, delle funzioni che sono chiamate a svolgere come singoli;
- sostenere le persone nel recuperare una visione organica delle attività svolte in una prospettiva di sistema dove il lavoro di ognuno è finalizzato agli obiettivi comuni per realizzare la *mission*;
- conoscere meglio la propria scuola e tradurne alcuni aspetti in dati oggettivi condivisi;
- migliorare l'organizzazione verso la trasparenza nell'esercizio del potere interno, l'equità nei carichi di lavoro e nelle retribuzioni, l'ottimizzazione e l'efficacia organizzativa.

La fig. 3 mostra il funzionigramma del miglioramento predisposto nella Sezione 3. Il funzionigramma del miglioramento evidenzia mansioni e relativi carichi di lavoro del personale della scuola nei confronti del miglioramento. Nella prima colonna si elencano i docenti (gli amministrativi, i collaboratori) ognuno corrispondente a una riga. Seguono poi tante colonne quante sono le attività sul miglioramento. Costruito lo schema, si evidenziano le funzioni nel punto di intersezione tra le persone e le attività: si può riportare una X per indicare che il docente segue quella attività oppure scrivere con una o due parole il suo ruolo o funzione. Nell'ultima colonna a destra si restituisce invece il numero di attività che ogni singolo docente segue, mentre nell'ultima riga si riportano i conteggi di quanti docenti sono coinvolti in ciascuna attività. Si consiglia la compilazione

di questa tabella in un foglio di lavoro *Excel* condiviso. Inoltre, si richiede alla scuola di riportare anche la data di compilazione.

Figura 3. Funzionigramma del miglioramento

Personale	Percorso 1: Attività			Percorso 2: Attività			Percorso 3: Attività			Conteggio
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Nome 1		Fun- zione								1
Nome 2			X			Fun- zione				2
Nome 3										
...										
...										
Nome N										
Conteggio		1	1			2		1		

Il secondo strumento previsto in questa sezione è il diagramma di Gantt, uno strumento usato principalmente nelle attività di *project management* che permette la rappresentazione grafica di un calendario di attività date e un monitoraggio continuo del loro stato di avanzamento (fig. 4).

Il diagramma di Gantt è utile per pianificare, coordinare e tracciare i percorsi di miglioramento. Sull'asse orizzontale viene rappresentato l'arco temporale di un triennio in mesi, per ripercorrere la triennalità presente anche nel Snv, e sull'asse verticale le attività che costituiscono i tre percorsi di miglioramento al massimo.

La pianificazione delle cadenze temporali in cui si svolgono le attività avviene tramite barre; per descrivere le azioni di monitoraggio, valutazione, e comunicazione si possono inserire i corrispondenti simboli grafici nelle caselle corrispondenti ai mesi.

Lo strumento proposto suggerisce di identificare con simboli differenti le seguenti attività:

- attività di monitoraggio (es. in blu);
- attività di valutazione *in itinere* e finale (in rosso);
- attività di condivisione (collegio docenti, famiglie, *stakeholder*, es. in arancione).

degli *output*, beni, servizi attesi, per costruire una base dati dalla quale trarre indicatori significativi in grado di far esprimere un *feedback* per il controllo di gestione.

Le informazioni raccolte nel monitoraggio possono essere usate anche nella successiva valutazione, sia per un confronto comparativo tra attività, sia come base di un giudizio sull'efficacia dei percorsi di miglioramento. L'interpretazione delle informazioni è, infatti, aspetto di pertinenza della valutazione, la quale, se del caso, avvalendosi anche di informazioni di altra natura in aggiunta a quelle messe a disposizione dal monitoraggio, è chiamata a esprimere giudizi rispetto ai risultati attesi e, talvolta, sulle cause che possono avere condotto a quel risultato.

La *valutazione*, invece, è un complesso di attività coordinate di carattere comparativo, che ha per oggetto una serie di interventi intenzionali (nel nostro caso le azioni del Pdm) con l'obiettivo di produrre, sulla base di criteri definiti, un giudizio in relazione al loro svolgimento o ai loro effetti. La valutazione è un'attività differente dal monitoraggio, e si avvale delle informazioni messe a disposizione dal monitoraggio stesso.

In letteratura si distinguono almeno quattro tipi di valutazione (Palumbo, 2001):

- *rilevanza (relevance)*: in che misura gli obiettivi dell'azione sono giustificati rispetto ai bisogni. Corrispondono alle priorità della scuola?

- *efficacia (effectiveness)*: in quale misura gli obiettivi sono stati raggiunti? Gli strumenti usati hanno prodotto gli effetti attesi? Altri strumenti avrebbero potuto generare migliori o maggiori effetti?

- *efficienza (efficiency)*: gli obiettivi sono stati raggiunti al minor costo? Migliori risultati avrebbero potuto essere ottenuti con gli stessi costi?

- *utilità (utility)*: gli effetti attesi e inattesi sono nel loro complesso soddisfacenti dal punto di vista dei destinatari diretti o Indiretti?

Gli indicatori della valutazione possono essere distinti rispetto ai tempi dell'attuazione:

- indicatori di risorse (mezzi utilizzati dagli operatori per le loro attività);
- indicatori di realizzazione (prodotto dell'attività degli operatori, in contropartita della spesa pubblica);
- indicatori di risultato (vantaggi immediati dell'azione per i suoi destinatari diretti);
- indicatori d'impatto (conseguenze ulteriori dell'azione).

La valutazione può avvalersi delle informazioni raccolte mediante il monitoraggio, ma non è sovrapponibile a esso⁷.

In questa Sezione 4, le sottosezioni 4.1, 4.2, 4.3 sono riferite al monitoraggio e alla valutazione di ciascun possibile percorso di miglioramento. Ciascuna di esse prevede, per ciascun percorso, tre *box*:

- *Box a*: Finalità di monitoraggio e valutazione del percorso;

⁷ Si vedano gli aspetti del monitoraggio e della valutazione a confronto (Stame, 1998) nella tab. 1 del contributo Freddano-Mori.

- *Box b*: Azioni di monitoraggio del percorso;
- *Box c*: Valutazione del percorso di miglioramento.

Il *Box a*: *Finalità di monitoraggio e valutazione del percorso* serve per definire opportunamente le attività di monitoraggio. In particolare, occorre prevedere cosa si vuole valutare rispetto alle attività che verranno svolte, sia in termini di processi che di esiti (es. si vuole indagare se i risultati delle prove comuni rilevano una omogeneità delle classi e se sono state effettuate senza criticità). È previsto uno spazio aperto in cui inserire un breve testo di poche righe.

Il *Box b*: *Azioni di monitoraggio del percorso* è utile per facilitare il lavoro di definizione degli indicatori. Essi vengono distinti in due tabelle simili.

Nella prima tabella si riportano solo gli *indicatori di processo* (es. numero di partecipanti a una formazione). Le date indicate nel campo “Quando” corrispondono a quanto indicato nel Diagramma di Gantt nella Sezione 3 (tab. 6).

Tabella 6. *Azioni di monitoraggio del percorso N – Indicatori di processo*

<i>Attività del percorso 1</i>	<i>Indicatori di monitoraggio dei processi</i>	<i>Strumenti di monitoraggio</i>	<i>Quando?</i>	<i>Chi?</i>	<i>Risultati</i>
Attività 1					
Attività 2					
Attività 3					

Nella seconda tabella si riportano *indicatori riferiti agli esiti degli studenti* (es. numero di certificazioni linguistiche con esito positivo, risultati in scienze all’esame di Stato...). Questi ultimi indicatori sugli esiti degli studenti saranno in particolare utili per la successiva Rendicontazione sociale del triennio 2019-2022 (tab. 7). Le date indicate nel campo “Quando” corrispondono a quanto indicato nel Diagramma di Gantt della Sezione 3.

Tabella 7. *Azioni di monitoraggio del percorso N – Indicatori di esito*

<i>Attività del percorso 1</i>	<i>Indicatori di monitoraggio degli esiti degli studenti</i>	<i>Strumenti di monitoraggio</i>	<i>Quando?</i>	<i>Chi?</i>	<i>Risultati</i>
Attività 1					
Attività 2					
Attività 3					

La valutazione di un percorso di miglioramento può dare informazioni sul perseguimento o meno degli obiettivi di processo che la scuola si è data. In base agli indicatori di monitoraggio, e anche a eventuali informazioni aggiuntive di altra natura, si identificano le criticità riscontrate e i progressi rilevati, insieme a eventuali aggiustamenti da apportare e si riportano nel *Box c: Valutazione del percorso di miglioramento*. Le date indicate nel campo "Data" corrispondono a quanto indicato nel Diagramma di Gantt della Sezione 3.

Tabella 8. *Box c - Valutazione del percorso di miglioramento*

Data	
Criticità riscontrate, punti di debolezza	
Progressi rilevati, punti di forza	
Eventuali suggerimenti ed aggiustamenti da apportare	

La sottosezione 4.4 *Sintesi dei principali risultati che emergono dalla valutazione e raccomandazioni per la prosecuzione del miglioramento*, invece, è uno spazio a risposta aperta che si riferisce alla valutazione dei risultati attesi (nel nostro caso, le priorità e loro traguardi) propedeutica alla rendicontazione sociale. L'idea di fondo è che la valutazione del raggiungimento dei risultati non corrisponde necessariamente alla somma delle valutazioni dei singoli percorsi di miglioramento. Poiché il processo di riflessione è volto al miglioramento, è verosimile che nella riflessione si pensi ai possibili cambiamenti da apportare, alle politiche per migliorare; per questo motivo nella sottosezione 4.4 si possono segnare anche eventuali raccomandazioni per il miglioramento.

Sezione 5. Il Pdm verso la Rendicontazione sociale

Come indicato nella Nota Metodologica del Miur sulla Rendicontazione sociale (Miur, 2019b), la scuola, attraverso la Rendicontazione sociale, comunica come gli esiti di alunni e studenti sono migliorati, partendo dalle priorità che aveva fissato nell'ultima sezione del Rav. Per ogni coppia *Priorità e Traguardi* desunta dai Rav e, per ogni obiettivo formativo legato alla progettazione scolastica *ex co. 7* legge 107/2015 che la scuola seleziona, vanno compilati i campi "Attività svolte" e "Risultati" e va allegata obbligatoriamente un'evidenza.

In virtù di quanto richiesto alle scuole, la Sezione 5 sulla Rendicontazione sociale chiude il ciclo della valutazione, riportando la centralità sulle priorità piuttosto che sui

singoli percorsi di miglioramento. In questa Sezione quindi si riassumono gli elementi di valutazione degli esiti degli studenti che potranno essere utili in sede di Rendicontazione sociale.

La sottosezione 5.1 prevede la descrizione di:

- i risultati raggiunti in termini di esiti degli studenti;
- gli indicatori e delle evidenze raccolte dalla scuola o disponibili sulle diverse piattaforme (Sny, Sidi, Invalsi), che consentono di avvalorare quei risultati;
- le priorità del Rav a cui fanno riferimento quei risultati: infatti, ciascun percorso di miglioramento, che ha consentito il raggiungimento di quei risultati, è agganciato a una o più priorità.

La tab. 9 rappresenta la sottosezione 5.1. Come per le precedenti tabelle è importante riportare la data di compilazione.

*Tabella 9. Sottosezione 5.1 - Principali risultati raggiunti negli esiti degli studenti –
Tabella da riportare per ciascun risultato raggiunto*

Primo risultato che si vuole evidenziare	
Risultati raggiunti 1	
Indicatori ed evidenze	
Priorità Rav collegate	

La sottosezione 5.2 prevede la pianificazione e la verifica delle attività di condivisione dei risultati verso l'esterno e all'interno della scuola (tabb. 10 e 11). Anche in questo caso viene richiesto alla scuola di riportare la data di compilazione della sezione.

Tabella 10. Sottosezione 5.2 - Condivisione in itinere e finale dei risultati raggiunti verso l'esterno

Condivisione verso l'esterno	
Periodo programmato	
Persone da coinvolgere (interne/esterne)	
Modalità programmate di coinvolgimento	
Periodo di svolgimento effettivo	
Partecipazione effettiva	
Considerazioni	

Tabella 11. Sottosezione 5.2 - Condivisione in itinere e finale dei risultati raggiunti verso l'interno

Condivisione verso l'interno	
Periodo programmato	
Persone da coinvolgere (interne/esterne)	
Modalità programmate di coinvolgimento	
Periodo di svolgimento effettivo	
Partecipazione effettiva	
Considerazioni	

Infine, la sottosezione 5.3 non è da compilare, ma semplicemente riepiloga dove, nella *Road Map*, si è fatto riferimento a elementi che potranno poi essere inseriti al termine del triennio 2019-22 anche nella piattaforma della Rendicontazione sociale ministeriale, se essa manterrà la struttura attuale:

- le informazioni presenti nel *Box 3: Attività previste* per ciascun percorso (tab. 3) potranno essere inserite al termine del triennio 2019-22 nella sezione “Risultati Raggiunti”, box “Attività svolte”;
- gli indicatori riferiti agli esiti degli studenti riportati nel *Box b: Azioni di monitoraggio* di processo e di esito per ciascun percorso (tabb. 7-8) potranno essere utilizzati al termine del triennio 2019-22 nella sezione “Risultati raggiunti”, pulsanti “Naviga gli indicatori” oppure “Allega evidenza”;
- i dati riportati nella sottosezione 4.4 “Sintesi dei principali risultati che emergono dalla valutazione e raccomandazioni per la prosecuzione del miglioramento” potranno essere utilizzati al termine del triennio 2019-22 nella sezione “Prospettive di sviluppo”;
- le informazioni riportate nella sottosezione 5.1 *Principali risultati raggiunti negli esiti degli studenti* (tab. 10) potranno essere utilizzate al termine del triennio 2019-22 nella sezione “Prospettive di sviluppo”.

Conclusioni

In questo contributo è stata presentata la struttura dello strumento *Road Map*, messo a disposizione delle scuole della regione dall'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna nel settembre 2019. La *Road Map* è disponibile in formato *Word* o *Powerpoint* ed è organizzata in cinque sezioni:

1. *Overview* del Pdm (con la descrizione sintetica della pianificazione del miglioramento);
2. Illustrazione dei percorsi di miglioramento progettati nel Pdm;
3. Funzionigramma (ruoli e funzioni agli attori della scuola) e agenda (pianificazione delle attività previste) del miglioramento;
4. Il monitoraggio e la valutazione delle specifiche attività previste nel Pdm;
5. Collegamento esplicito tra il Pdm e la successiva Rendicontazione sociale.

La *Road Map* si colloca come l'ultimo passo (per ora...) dell'Usr E-R per il supporto alle scuole nell'area della valutazione di sistema e successiva rendicontazione, ed è uno strumento per la sinergia tra i processi del ciclo di valutazione di sistema (Rav, Ptof, Pdm, Rendicontazione sociale). Non prevede la compilazione *una tantum* del Pdm, ma un suo accompagnamento continuo, lungo tutto il ciclo della valutazione: il nome stesso *Road Map* vuole indicare il percorso di auto-accompagnamento che ogni scuola può fare per favorire il monitoraggio e la valutazione delle azioni di miglioramento, insieme alla sostenibilità e semplificazione della Rendicontazione sociale conclusiva. Allo stesso tempo, questo strumento può servire alle scuole per limitare alcuni inevitabili difficoltà ed errori che si sono manifestati in questi primi anni di applicazione del Snv.

Questo strumento non è un ulteriore adempimento compilativo, ma qualcosa che ciascuna istituzione scolastica può adottare e adattare secondo le proprie necessità. Per questo, è stata ideata coerentemente con la strutturazione del Pdm e della Rendicontazione sociale presenti nella piattaforma del Ministero dell'Istruzione.

La *Road Map* serve quindi per scrivere un Pdm già orientato alla Rendicontazione sociale, prevedendo fin da subito le azioni di monitoraggio e di valutazione che faciliteranno la rendicontazione finale dei risultati ottenuti. È con questo auspicio che viene offerta a ciascuna scuola della regione.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Berghella M., Senni Guidotti Magnani P. (2015), *Due strumenti facili: il funzionigramma e il check up breve*, in Senni Guidotti Magnani P. et. al., (2015), *Rapporto di autovalutazione (Rav) e miglioramento. Un manuale per le scuole, i docenti e i dirigenti*, Maggioli, Rimini.
- Davoli P., Desco G. (a cura di), (2017), *La dimensione territoriale del miglioramento. Una sfida solidale*, Tecnodid, Napoli.
- Davoli P., Mori S., Freddano M., Desco G. (2019), *Il peer tutoring per l'accompagnamento del miglioramento scolastico in Emilia-Romagna*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 1, pp. 4-14.
- Freddano M., Mori S. (2018), *Rapporto di ricerca "Sportello Pdm"*, testo non pubblicato.
- Freddano M., Mori S. (2019), *Rapporto di ricerca "La riflessione critica e l'autoanalisi delle azioni di monitoraggio e di valutazione del Piano di Miglioramento nelle scuole statali e paritarie dell'Emilia Romagna"*, in: https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/Rapporto-su-monitoraggio-e-valutazione-Freddano-Mori-def_2019.pdf (30/01/2021).
- Mazzeo Rinaldi F. (2012), *Il monitoraggio per la valutazione*, Franco Angeli, Milano.
- Miur (2019a), *Il Rapporto di Autovalutazione. Nota metodologica e Guida operativa del Rav*, in: http://www.istruzione.it/snv/allegati/2019/Nota_metodologica_e_guida_operativa_Rav.pdf (30/01/2021).
- Miur (2019b), *La Rendicontazione Sociale. Nota metodologica e guida operativa*, in: https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/allegati/Nota_e_guida_operativa_RS_2019.pdf (30/01/2021).
- Palumbo M. (2001), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano.
- Stame N. (1998). *Note sui progetti pilota e la valutazione*, in C. Bezzi (a cura di), *Valutazione 1998*, Giada, Narni, pp. 131-136.

Parte IV
Prospettive:
l'organizzazione “che apprende”

DA 'OSSERVATORI CONSAPEVOLI' A 'TUTOR': IL *PEER TUTORING* NELLE ATTIVITÀ DI SPORTELLLO

Paolo Davoli¹ e Giovanni Desco²

Perché uno 'Sportello Pdm'

Come già descritto nei contributi della Parte Prima del presente volume, la realizzazione di iniziative regionali di accompagnamento alle scuole a supporto delle azioni Srv ha previsto anche il coinvolgimento di docenti esperti, secondo due modalità corrispondenti a due distinte fasi. Nel primo progetto di ricerca vennero coinvolti 66 docenti con il ruolo di 'Osservatori consapevoli' della documentazione strategica delle scuole dell'Emilia-Romagna. In una seconda fase³, quella degli "Sportelli per il miglioramento", una parte di loro, circa una ventina, furono formati per svolgere funzioni di tutor presso le scuole partecipanti. In questo contributo approfondiamo il ruolo svolto dai *peer-tutor*, ritenendo che (al di là dello specifico progetto dello "Sportello per il miglioramento") tale figura possa essere decisiva nell'accompagnamento delle scuole nei processi di miglioramento.

Scopo degli Sportelli, autonomamente richiesti dalle scuole, era quello di facilitare la loro progettazione strategica attraverso processi di apprendimento collaborativo. Nella prima edizione il coinvolgimento di una figura esterna, il docente tutor, era finalizzata a supportare le scuole a individuare la corretta connessione tra le priorità e gli obiettivi di processo individuati nel loro Rapporto di autovalutazione e la *mission*⁴ identificata nel principale documento progettuale della scuola, il Piano triennale dell'offerta formativa. Nella seconda edizione i tutor accompagnavano le istituzioni scolastiche al monitoraggio dei Piani di miglioramento.

A ogni istituzione scolastica partecipante è stato richiesto di costituire un gruppo di lavoro formato da insegnanti con significativi ruoli di *staff* o di *middle management* e di scegliere (tra i nominativi presenti nell'elenco predisposto dall'Usr E-R) un tutor che, dopo una opportuna formazione, ha accompagnato il gruppo di lavoro nella riflessione sul suo processo di miglioramento.

¹ Coordinatore del servizio ispettivo dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.

² Dirigente Ufficio IV *Ordinamenti scolastici. Dirigenti scolastici*, presso l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.

³ Si veda in questo volume l'articolo di G. Desco, *Messa a punto della 'squadra': i soggetti coinvolti*.

⁴ Per *mission* si intende la 'ragion d'essere' dell'organizzazione (è la risposta a domande quali, ad esempio: "Chi siamo?" "Che cosa vogliamo raggiungere?"); in un'istituzione pubblica la *mission* discende da una politica pubblica e/o da un mandato istituzionale; le finalità che un'organizzazione decide di perseguire per ottemperare alla sua missione sono definite nella sua visione.

Le pratiche di valutazione del sistema scolastico e del miglioramento dividono ancora gli animi nel nostro Paese: la mancanza di una diffusa 'cultura della valutazione' genera ancora, negli stessi addetti ai lavori, timori e diffidenze. In realtà, è consapevolezza comune in chi si occupa di questi temi, che un aumento di conoscenza (delle finalità della valutazione, degli strumenti utilizzati, dei dati prodotti, della loro utilità professionale ai fini del miglioramento e del cambiamento della scuola), diminuisce queste diffidenze e aumenta l'utilità percepita del loro utilizzo nella pratica quotidiana. In particolare, l'aumento di consapevolezza che la valutazione è orientata al miglioramento delle organizzazioni e delle professionalità, e non alla generazione di classifiche tra scuole, contribuisce a tranquillizzare gli operatori e a dare loro una corretta prospettiva di lavoro. Ogni processo di cambiamento, anche in ambito scolastico, necessita di accompagnamento, monitoraggio e valutazione da parte di chi lo mette in atto, per poter comprendere se le azioni avviate abbiano prodotto il risultato desiderato: con questa consapevolezza, l'Usr E-R ha voluto prevedere anche specifici "Sportelli", affidandone la conduzione a docenti tutor, previamente formati, ritenendo che il *peer tutoring* fosse uno strumento adeguato per accompagnare le scuole in un percorso in cui sono implicati aspetti relazionali, motivazionali, di apprendimento organizzativo.

A seguito della ricerca-azione sulla qualità dei Piani di miglioramento realizzati dalle scuole si è evidenziata l'esistenza di una quota di scuole, minoritaria ma significativa, che non erano riuscite a elaborare il loro Pdm con accettabili livelli di qualità. Come già anticipato nella prima parte di questo volume⁵, l'Usr E-R ha proposto una *call* ("Sportello Pdm") per individuare 26 scuole che si auto-percepivano in difficoltà, alle quali affiancare un 'Osservatore consapevole' nella veste di tutor esterno, in grado di aiutarle nei processi di valutazione e miglioramento. Per candidarsi, le scuole dovevano indicare le criticità sulle quali chiedevano di focalizzare il supporto, evidenziando eventuali specifici elementi sfavorevoli del proprio contesto operativo.

Nelle domande con le quali le scuole richiedevano l'attivazione dello Sportello, erano emerse come principali criticità la limitata professionalità dei docenti sui processi valutativi e di pianificazione, una scarsa condivisione degli aspetti valutativi e del miglioramento, e una debolezza nella pianificazione strategica.

Questa impostazione della *call* emanata dall'Usr E-R è stata frutto di una scelta precisa, finalizzata a selezionare le istituzioni scolastiche da coinvolgere non secondo il criterio dei punti di forza (criterio più spesso adottato negli avvisi pubblici) bensì sui punti di debolezza. Questa richiesta della *call* era assai 'forte', proprio perché richiedeva che le scuole evidenziassero le proprie difficoltà piuttosto che i propri successi e richiedeva a esse una precisa motivazione al cambiamento. Sono state presentate 50 candidature, il doppio di quelle coinvolgibili nel progetto, di cui ne sono state selezionate 26 per la

⁵ Si vedano gli articoli di G. Desco, *Messa a punto della squadra: i soggetti coinvolti*, e di F. Frolloni, *Reti, sportelli, rendicontazione sociale: i numeri*.

prima edizione (20 del primo ciclo e 6 del secondo ciclo) e 25 per la seconda edizione (20 del primo ciclo e 5 del secondo ciclo).

Il *peer-tutoring* nel progetto “Sportello Pdm”

Il progetto “Sportello Pdm” ha fatto tesoro delle esperienze delle precedenti sperimentazioni⁶, amplificando il ruolo del tutor come figura di aiuto delle scuole, considerando che, in questo caso, l’accompagnamento non avviene dall’inizio del processo di miglioramento ma a partire da una richiesta di intervento della scuola perché si sente in difficoltà nel percorso in atto.

In quella scuola, con il suo gruppo di miglioramento, si analizzano alternative di miglioramento, si ipotizza la loro realizzazione e si tenta di mettere in pratica ciò che viene ipotizzato. Lo scopo è incentivare l’approfondimento e l’apprendimento attraverso un approccio ‘del fare’, dove la realizzazione di un prodotto e il raggiungimento dei risultati non sono definiti esclusivamente a priori.

Nel progetto “Sportello Pdm” il ruolo del tutor è quello di promuovere un miglioramento centrato sull’*apprendimento collaborativo* attraverso la messa in pratica di strategie di risoluzione condivise e osservabili. L’incontro della scuola con il tutor è infatti il momento in cui si osservano prodotti e risultati; ci si confronta per definire quali aspetti sono andati a buon fine e quali devono essere migliorati. Da lì si parte per creare nuove strategie. L’errore è visto non come fase negativa ma come possibilità di apprendere e migliorare.

Dunque, il tutor si pone sia come facilitatore dell’analisi del problema, sia come supporto per il gruppo nel progettare la soluzione e poter sperimentare la sua fattibilità. La ristrutturazione del Pdm diventa in questo contesto lo strumento per attivare un continuo processo di autoanalisi, al fine di contribuire alla co-costruzione di quella che può essere definita *un’organizzazione che apprende*. Il tutor in questo contesto promuove un processo di costruzione di comunità di pratiche tra docenti, che mira a innescare un cambiamento efficace sia degli atteggiamenti, sia dei contenuti trattati.

A partire da queste considerazioni, una specifica decisione dello staff regionale di coordinamento dello “Sportello Pdm” ha riguardato quale fosse la figura del tutor più adeguata al ruolo sopra descritto.

⁶ Si fa riferimento al progetto Pqm e al progetto VALeS. In queste sperimentazioni il tutor ha ricoperto diversi ruoli: figura che accompagnava una rete di scuole nella progettazione; affiancamento di un docente dei singoli istituti per sostenere il miglioramento delle sue attività; mediatore per la sperimentazione, nuove competenze su campo; per sollecitare la motivazione; come ‘amico critico’ che accompagna i team di miglioramento creati all’interno delle scuole; come ‘consulente di processo’, per accompagnare il miglioramento continuo; per definire con i componenti del team di miglioramento un metodo di lavoro, progettazione, gestione e documentazione. Si veda anche Davoli P., Mori S., Freddano M., Desco G. (2019). *Il peer tutoring per l’accompagnamento del miglioramento scolastico in Emilia-Romagna*. Nuova Secondaria Ricerca, vol. 1, 2019, pp. 4-14.

• È stato ritenuto fondamentale che, come nei progetti sperimentali, esso fosse di tipo *peer*, quindi un docente, in grado di garantire la prossimità culturale e professionale con il gruppo di lavoro interno alla scuola.

• Era altrettanto importante che il tutor fosse però una figura esterna alla scuola, in quanto le scuole si sono candidate proprio perché nella propria struttura professionale interna avevano sperimentato criticità che non erano in grado di risolvere appieno da sole.

• Infine, il tutor doveva essere un esperto di processi di valutazione e miglioramento, in condizione di attivare competenze professionali (personali e di gruppo) su valutazione e miglioramento, attraverso un agire riflessivo orientato alla revisione delle pratiche progettuali per il miglioramento organizzativo.

Si è ritenuto così opportuno che le scuole selezionassero il proprio tutor tra i 66 'Osservatori consapevoli' che avevano preso parte alla ricerca-azione nell'a.s. 2016-17: questo a motivo della qualificazione del *curriculum*, della formazione specifica ricevuta sul Snv e sui Pdm, dell'attività di ricerca-azione e dell'accompagnamento formativo ricevuto. I 22 tutor scelti dalle scuole hanno ricevuto un'ulteriore formazione *ad hoc* e specifici strumenti per condurre l'attività nelle scuole coinvolte nello Sportello.

Il *peer tutoring* nello svolgimento dello Sportello Pdm

Di seguito verrà brevemente descritta l'articolazione delle attività dello Sportello –ri-ferite alla prima edizione, a titolo esemplificativo al fine di mettere in evidenza il ruolo in esse svolto dal docente tutor, nelle due funzioni – sempre compresenti – di 'pari' e di 'esperto esterno'. L'attività del tutor nelle scuole è stata strutturata in tre incontri di circa due ore e mezzo.

Il primo incontro aveva lo scopo di far riflettere la scuola sulla propria *mission* così come desumibile dai tre documenti prodotti da essa (il Rav, il Pdm, il Ptof) ed è costituito da quattro attività:

- formazione del gruppo di lavoro e illustrazione delle finalità del progetto;
- analisi delle difficoltà e delle potenzialità della scuola per il Pdm;
- riflessione con domande guida;
- presentazione della griglia per l'analisi della coerenza tra Rav, Ptof e Pdm.

Dopo una presentazione di tutti i partecipanti e spiegate le finalità dello sportello, il tutor invita il gruppo a ragionare sulle priorità selezionate nella sezione 5 del Rav⁷ dedicata alla definizione di priorità e obiettivi di processo. A partire da questa attività, il tutor sollecita il gruppo a riflettere sui vincoli e le opportunità del contesto e i punti di forza e di debolezza che possono favorire o meno il raggiungimento delle priorità. L'obiettivo è quello di accompagnare il gruppo e di stimolare la riflessione sulle scelte compiute alla fine del processo di autovalutazione.

⁷ Ora sezione IV.

In caso di condivisione delle priorità già presenti nel Rav, il tutor accompagna il gruppo a riflettere sui vincoli e le opportunità del contesto e i punti di forza e di debolezza che possono favorire o meno la realizzazione del Pdm, così da comprendere se le azioni di miglioramento sono coerenti con priorità e traguardi del Rav. In caso invece di non condivisione delle priorità, il compito del tutor è quello di aiutare anzitutto il gruppo di lavoro a rimettere a fuoco le priorità della scuola, per poi proseguire con la definizione delle azioni di miglioramento. Infine, per accompagnare il gruppo al cambiamento organizzativo, il tutor invita i partecipanti a interrogarsi in modo condiviso sull'identità della scuola, sul tipo di scuola in cui ci si riconosce e su quali sono gli obiettivi che ci si vuole porre, con delle apposite domande guida.

Il secondo incontro, invece, si concentra sulla progettazione ed è costituito da tre attività: riflessione condivisa sulla coerenza tra Rav, Ptof e Pdm; riflessione condivisa sulla fattibilità del Pdm; riflessione con domande guida. In questo incontro, il ruolo del tutor è quello di accompagnare a costruire interrelazioni consapevoli, attraverso la ridefinizione del Pdm, tra il processo di autovalutazione attuato dalla scuola nel Rav e quello di progettazione, messo in campo nella scrittura del Ptof. Con apposite tracce, il tutor guida il gruppo nella riflessione su come sia possibile mettere in atto la linea strategica che era stata individuata dalla scuola nel Pdm progettato prima dell'avvio dello Sportello Pdm, con quali risorse, con quali attori e con quale monitoraggio.

Tra il secondo e il terzo incontro viene richiesto al gruppo di rivedere il Pdm della propria scuola, senza la presenza del tutor.

Il terzo e ultimo incontro è caratterizzato dalla ridefinizione condivisa del Pdm, ove si crea una congiunzione tra il miglioramento e la rendicontazione sociale che la scuola dovrà svolgere, andando a stimolare la riflessione sulle ricadute del miglioramento scolastico. Il tutor stimola la discussione del gruppo attraverso alcune domande guida su come si possa coinvolgere e informare la comunità scolastica; su quale ricaduta ci si aspetta che abbia il miglioramento su studenti e docenti. Viene proposta inoltre una riflessione su quali azioni la scuola compie già in questa ottica e quali limiti potrebbero essere riscontrati nella realizzazione delle azioni.

Il progetto si è concluso con l'analisi dei dati raccolti e la somministrazione di un questionario finalizzato a conoscere la soddisfazione rispetto all'esperienza e i punti di forza e di debolezza, in un'ottica migliorativa del progetto⁸.

Per i rispondenti la presenza del tutor ha permesso la facilitazione del gruppo di lavoro (20,1%), e delle relazioni interne tra i colleghi (11,6%) e un prezioso supporto metodologico alla revisione del Pdm (68,3%).

Il progetto ha previsto anche una fase di autovalutazione delle attività da parte dei tutor, mediante la predisposizione di un diario di bordo che i tutor hanno compilato in corso d'opera per ciascuna scuola, con la finalità di raccogliere il loro punto di vista, gli aspetti di forza e di criticità. Inoltre, dopo qualche settimana dalla conclusione delle

⁸ 199 rispondenti su 299 partecipanti.

attività, è stato organizzato un incontro tra *staff* di coordinamento di progetto e i 22 tutor, con la finalità non soltanto di raccogliere *feedback* sul percorso svolto, ma anche di consolidare il senso di comunità professionale attiva e collaborativa.

I risultati del questionario di rilevazione finale, uniti a quelli desumibili dai diari di bordo, consentono di comprendere in che modo lo Sportello Pdm sia stata un'esperienza di apprendimento sia per le scuole, sia per i tutor. Per quanto riguarda le scuole partecipanti, l'opportunità di riflettere in modo condiviso sull'identità e la *mission* della scuola sembra ripagare l'impegno dei partecipanti, i quali evidenziano una sensibilità maggiore per l'acquisizione di competenze da 'giocare' poi a livello collegiale, piuttosto che centrate solo sul proprio sviluppo professionale individuale.

Per quanto riguarda i docenti tutor, dai diari di bordo sono emersi i punti di forza e di debolezza in merito ai seguenti aspetti: la partecipazione del dirigente scolastico agli incontri, i contenuti e gli strumenti proposti, le dimensioni individuali, relazionali e di progettualità, quanto lo Sportello Pdm ha favorito lo sviluppo e la messa a punto del Pdm e come il tutor giudica il proprio operato con la scuola. In questo contesto può essere utile riportare i punti di forza e di debolezza riferiti alla dimensione relazionale e a quella progettuale.

Dimensione relazionale

<i>Punti di forza</i>	<i>Punti di debolezza</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Collaborazione costruttiva alla discussione • Figura di riferimento (tutor) • Elementi di innovazione nei gruppi di lavoro. • Clima sereno. • Spirito di collaborazione. • Voglia di confrontarsi. • Collaborazione, condivisione e partecipazione attiva. • Voglia di allargare la riflessione al Collegio. • Consapevolezza e coesione di gruppo. • Confronto tra punti di vista diversi. • Mettersi in gioco di gruppo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lontananza dei vari plessi. • Non abitudine a lavorare insieme. • Necessaria armonizzazione dei diversi punti di vista. • Mancanza di rinforzi positivi. • Documenti strategici conosciuti soltanto da chi li ha redatti. • Diversi punti di vista. • Percezione di non riuscire a coinvolgere la comunità scolastica. • Non tutti i livelli di scuola rappresentati. • Difficoltà di trovare tempo per lavorare insieme. • Mancata condivisione con il collegio dei docenti. • Isolamento del gruppo di lavoro rispetto agli altri.

I punti di forza sembrano strettamente correlati alla qualità degli incontri di sportello, nei quali il ruolo del tutor così come delineato in queste pagine, sembra avere favorito collaborazione, condivisione, clima positivo.

Dimensione progettuale

<i>Punti di forza</i>	<i>Punti di debolezza</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Attivazione di autoanalisi. • Consapevolezza di necessaria diffusione del Pdm al collegio docenti. • Esplicitazione condivisa della funzione del Pdm. • Individuazione della coerenza tra priorità. • Pdm e progettualità del Ptof. • Individuazione degli aspetti di pianificazione da revisionare. • Costruzione di una metodologia comune e presa di coscienza dell'utilità del processo di miglioramento. • Consapevolezza del dover ripensare le priorità del Rav. • Indirizzare le azioni verso la linea strategica ed esplicitarla. • Consapevolezza di cambiamento di identità e <i>vision</i>. • Presa di coscienza degli aspetti mancanti nel Pdm. • Condivisione 'verticale'. • Cultura della progettazione e nuova metodologia di lavoro. • Sforzo per ragionare in termini di sistema. • Ruolo del Niv come regia del Pdm. • Distribuzione dei compiti e dei ruoli. • Volontà di cambiare. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stereotipi della scuola. • Isolamento del Niv. • Frammentazione attività Ptof. • Mancanza strumenti di monitoraggio. • Mancata condivisione delle priorità. • Pdm come adempimento burocratico. • Obiettivi Rav, Pdm e Ptof non coerenti o troppo numerosi. • Diffidenza verso il lavoro sui documenti. • Difficile 'permeare' una linea strategica per tutta la scuola. • Scarsa padronanza della previsione dei costi di bilancio. • Mancanza di continuità tra il lavoro pregresso e quello attuale. • Necessaria messa a punto della logica della progettazione. • Molteplici attività. • Difficoltà nella visione globale del sistema scolastico e di Rav, Ptof e Pdm.

Il lavoro svolto con il tutor ha permesso di dedicare uno spazio specifico a riflessione e a progettazione condivisa, con conseguente affinamento delle azioni di miglioramento.

Le 'lezioni apprese' dal progetto

I punti qualificanti del progetto possono essere così riepilogati:

a) il tutor come figura esperta esterna ma *peer*, quindi con buona capacità di essere accolto all'interno della scuola, ma allo stesso tempo dotato di una autorevolezza riconosciuta per le competenze possedute sulle tematiche dello sportello;

b) a supporto di tale autorevolezza, la formazione del tutor, preliminare e *in itinere*, sia come professionalità personale, sia sulle specifiche azioni da condurre;

c) l'individuazione sia di forme di intervento comuni e strutturate per tutte le scuole coinvolte, sia di interventi situati, sulla base delle specifiche difficoltà segnalate da ciascuna di esse in fase di candidatura;

d) l'approccio *bottom up* come risposta per scuole candidate in ragione delle proprie difficoltà, quindi orientato non a situazioni di eccellenza, ma in supporto all'ordinarietà del lavoro delle scuole;

e) la previsione di azioni di accompagnamento dei tutor (una sorta di 'tutor dei tutor'), il monitoraggio *in itinere*, la valutazione finale presso i docenti delle scuole interessate.

Il progetto ha rappresentato una forma innovativa di prossimità dell'amministrazione nei confronti delle scuole, mediata dalla figura del tutor e dal rapporto personale che egli consente di instaurare: questo aspetto ha reso più facile uscire dalla sfera dell'adempimento e della connessa relazione 'burocratica' tra scuole eUSR per inaugurare una nuova relazione di 'costruzione comune'. Le scuole sono organizzazioni con figure altamente qualificate sul piano professionale, ma forzatamente a legami deboli, per via della natura delle prestazioni lavorative e per la cultura individualistica prevalente nella formazione dei docenti. In questo contesto, l'attività di ricerca-azione supportata da tutor si rivela efficace perché crea, all'interno di un corpo professionale indistinto e molto numeroso, delle sotto-comunità professionali consapevoli in grado di operare per il cambiamento.

La formazione in ambito professionale deve avere una indispensabile dimensione 'sul campo'. Se la formazione è accompagnata da un *peer* tutor, ha la possibilità di essere più efficace perché è più facilmente in grado di mediare una dimensione di senso per i destinatari, essenziale all'apprendimento, e di favorire la contestualizzazione nell'ambiente di lavoro o di vita. In altri termini, è più facilmente una formazione personalizzata. Le scuole hanno le proprie peculiarità, non esiste 'la scuola' ma esistono 'le scuole': per questo motivo i processi di elevata complessità ed elevato impatto sull'organizzazione e la didattica, come quelli del Sny, hanno bisogno di essere accompagnati da figure tutoriali che aiutino a implementare in quello specifico contesto professionale e ambientale misure strutturali pensate a livello nazionale.

La figura del *peer* tutor esterno, come accompagnatore di processo, specialmente in casi di difficoltà, diventa l'opportunità per la scuola di sganciarsi dall'autoreferenzialità tipica dei processi esclusivamente interni (e dal correlato atteggiamento deresponsabilizzante 'da adempimento') e di connettere le conoscenze implicite degli attori della scuola con ciò che si può realmente fare per migliorare. Il processo di miglioramento della scuola passa così attraverso una maggiore consapevolezza di chi la vive dall'interno e attraverso chi la supporta dall'esterno, diventando un'occasione di crescita professionale e personale.

Il *peer tutoring*, a parere di chi scrive, si configura come una metodologia più gravosa rispetto a interventi formativi tradizionali, ma molto promettente sotto il profilo dell'efficacia, tanto nell'immediato quanto nel medio termine. Tanto più è complesso e innovativo il contenuto oggetto delle azioni di accompagnamento, tanto più può valere la pena per l'Amministrazione scolastica ricorrevi.

PROCESSI, RUOLI E FUNZIONI PER IL MIGLIORAMENTO

Monia Berghella¹ e Paolo Davoli²

Il miglioramento è autentico quando lo si può rintracciare nel ‘clima’ dell’istituto. Lo ritroviamo nelle persone quando interagiscono positivamente, nelle competenze tecniche e relazionali che si mettono in gioco, nelle capacità di gestione delle criticità. A scuola più che altrove il miglioramento ‘cammina’ sulle gambe delle persone e, perché esso si realizzi come processo continuativo e condiviso, è necessario investire sulla formazione, sulla valorizzazione del *know how*, sui processi organizzativi che sottendono lo sviluppo del capitale umano. In questo contributo non vogliamo tanto approfondire la struttura del Pdm o la sua implementazione nel tempo, quanto piuttosto svolgere una riflessione sulle competenze relative alle figure di sistema Snv, su cosa serve in una scuola, in termini di professionalità e processi, perché il miglioramento si realizzi come processo continuativo e condiviso.

Le domande guida (tab. 1) illustrano l’usabilità dello strumento qui presentato.

Tabella 1. Domande-guida

Cosa?	<ul style="list-style-type: none">• Competenze delle figure di sistema Snv, orientate a gestirne efficacemente la selezione, la formazione e la valutazione nel tempo, utilizzabili anche in forma di <i>check list</i>.
Come?	<ul style="list-style-type: none">• Guida alla rilevazione dei bisogni formativi (in correlazione alle risorse già esistenti in istituto);• rubrica di autovalutazione delle competenze;• ‘profilo di ruolo’ di competenze per Snv condiviso tra più scuole.
Quando?	<ul style="list-style-type: none">• In fase <i>Plan</i>, ogni qualvolta vi sia da individuare una nuova figura di sistema;• in fase <i>Check</i> per l’autovalutazione e la revisione delle competenze necessarie sopraggiunte o mancanti.
Chi?	<ul style="list-style-type: none">• Il Ds, nel prospetto generale delle competenze professionali disponibili;• il responsabile della formazione docente per la pianificazione delle attività;• i docenti figure di sistema Snv;• il personale che si occupa delle competenze interne.

¹ Docente distaccata presso l’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna.

² Coordinatore del servizio ispettivo dell’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna.

Organizzazione scolastica e professionalità

Le organizzazioni operano sulla base di strutture (che garantiscono i processi) e persone (che inseriscono le proprie professionalità nei processi). Nel caso della scuola, il ruolo delle persone e la riflessione sulle loro professionalità (e quindi sulle competenze attraverso cui questa professionalità si esercita) è determinante per i seguenti aspetti:

1. innanzitutto, perché la scuola ha il suo *core business* (e fonda il suo valore) nella relazione educativa. Su questa si basano la crescita della comunità, il successo formativo degli studenti, il miglioramento continuo, che sono anche l'oggetto della valutazione del sistema scolastico;
2. poi perché la scuola è un'organizzazione di tipo professionale, basata sull'ampia autonomia tecnico-didattica della funzione docente;
3. inoltre, perché il modello organizzativo delle nostre scuole è storicamente basato su una forte divisione di ruoli tra funzioni amministrative e funzioni educative³ e sulla presenza a scuola delle sole funzioni organizzative classiche (segreteria, pulizie, sorveglianza, laboratori...): questo rende più difficile lo sviluppo di funzioni organizzative innovative, perché le relative professionalità non sono in origine presenti né nel personale non docente né in quello docente;
4. infine, perché la nota rappresentazione della scuola come organizzazione 'a legami deboli' coglie nel segno rispetto alla strutturazione 'lasca' dei processi organizzativi e decisionali.

Per quanto riguarda le figure di sistema, che garantiscono dentro le scuole il presidio dei temi del Sistema Nazionale di valutazione, quali sono le competenze previste? È verosimile pensare che i docenti che ricoprono questi ruoli si facciano portatori del miglioramento, promotori di processi di *empowerment*, costruttori di comunità, di 'narrazioni organizzative'⁴. È verosimile pensare che siano promotori della qualità e figure di riferimento e supporto per gli altri docenti, che siano dotate di competenze relazionali quali lo spirito di collaborazione, che siano aperte al confronto e all'ascolto, che siano capaci di instaurare relazioni positive e individuare soluzioni. Eppure, come riportato anche in questo volume⁵ la ricerca sul *middle management* scolastico in Italia ha dimostrato che l'influenza e il supporto di queste figure è ancora molto limitato. Rispetto alla misurazione dell'autoefficacia sia personale che collettiva la ricerca dimostra persino che, per la figura che si occupa di autovalutazione e miglioramento, i dati riportano un coefficiente negativo⁶.

³ Vedi, in questo libro, il contributo di P. Davoli, *Il quadro teorico di riferimento*.

⁴ J. Rappaport, *Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings*, in "American Journal of Community Psychology", vol. 23, n. 5, 1995.

⁵ Vedi, in questo libro, il contributo di A. Paletta. La ricerca a cui si fa riferimento ha indagato, tra le altre, anche le figure di sistema relative a SNV, cioè quelle figure che si occupano del Piano triennale dell'offerta formativa, del Rav, del Pdm, della Rendicontazione sociale. A. Paletta, *Dirigenza scolastica e middle management. Oltre l'insegnamento: i middle leader nelle scuole italiane*. Due volumi. Bononia University Press, 2020.

⁶ *Ibidem*, p. 250.

La situazione attuale

Le ricerche citate evidenziano ulteriori fattori critici relativi alle figure del *middle management*: esse riguardano le modalità non strutturate di reclutamento, che per lo più avviene su proposta del dirigente scolastico e di fatto quasi in assenza di candidature, la mancanza di una specifica formazione a fronte del bisogno di sviluppare le competenze per il ruolo, la mancanza di una progressione di carriera, i tanti impegni che incombono sulle poche persone che mediano tra le varie componenti scolastiche. Molti dei referenti scolastici del Snv evidenziano la sensazione di trovarsi tra l'incudine e il martello, schiacciati tra le istanze dei docenti di classe e quelle del vertice organizzativo, pure come se si trattasse di mondi completamente diversi.

C'è poi una sempre maggiore complessità dell'organizzazione scolastica, scaturita a partire dall'autonomia, oggi acuita dalla necessità della personalizzazione degli apprendimenti e dell'acquisizione delle competenze professionali e di vita sempre più complesse che la scuola, *in primis*, deve promuovere e far conseguire agli studenti, competenze sempre più indispensabili al "cittadino europeo, digitale, globale".

I compiti e le mansioni di queste figure cambiano di scuola in scuola, come cambia anche il carico di lavoro specifico, la relazione con le altre figure di staff o della segreteria, l'ampiezza della delega da parte del dirigente scolastico. Non c'è un profilo professionale specifico riferito a queste figure⁷, se non le mansioni delineate nelle lettere di incarico o nei funzionigramma delle singole istituzioni scolastiche. Può capitare anche che queste non siano ben definite dalle istituzioni scolastiche stesse, o che manchi una descrizione dettagliata dei compiti, dei ruoli e a volte anche degli obiettivi che devono essere raggiunti.

La scelta delle caratteristiche delle figure di sistema sta nell'autonomia di azione delle scuole, eppure l'opacità nella definizione del ruolo può comportare disorientamento, senso di inadeguatezza, non chiarezza dei compiti e delle responsabilità, mancanze che risultano visibili agli occhi di tutti.

Proprio in virtù di quella radicata separazione tra funzioni organizzative (il *back office*) e funzioni didattiche, il lavoro per Snv potrebbe risultare percepito dai docenti come lontano dalla didattica e dalla vita in classe, un mero adempimento burocratico che appesantisce l'insegnamento/apprendimento, piuttosto che migliorarne i processi.

La chiave di volta di questo quadro può trovarsi nella costruzione di processi di condivisione e della consapevolezza che ciò che si fa, in sinergia e in maniera 'sistemica' produce risultati tangibili sul raggiungimento dei traguardi. La progettazione di piccoli

⁷ La normativa delle funzioni strumentali resta a tutti gli effetti l'art. 33 del Ccnl scuola 2006-2009. L'articolo 28 del Ccnl del comparto scuola introduceva, nell'anno scolastico 1999-2000, l'istituto delle funzioni obiettivo, scelte dal Collegio dei docenti ai sensi e per gli effetti del co. 4, art. 37 del d.lgs. 297/1994. Questa norma, che si ispira al principio di collegialità dell'amministrazione scolastica, coesiste con quelle che ricalcano propriamente la funzione dirigenziale del capo d'istituto, i cui riferimenti sono rintracciabili nel decreto 165/2001, nella Legge 150/2009, e anche ai sensi del co. 83 della legge 107/2015, secondo cui il 10% dei docenti sono scelti dal dirigente per formare il proprio staff di direzione.

obiettivi, orientati alla *mission* e alla *vision* e portati a raggiungimento, con l'appoggio di dati oggettivi alla mano, accrescono il senso di efficacia; costruire la cultura della valutazione consente di dare evidenza ai risultati ottenuti e conseguentemente di aumentare la fiducia e la motivazione della comunità professionale.

Le competenze per il miglioramento continuo

Il processo di miglioramento in questi termini si configura come un processo strategico dell'Istituto nel quale, è evidente, gioca un ruolo molto importante la figura che ne ricopre gli incarichi. In questo senso investire su questa significa investire su uno dei fattori strategici per la qualità della scuola. Presidiarne le modalità di selezione, la formazione e lo sviluppo della professionalità influisce positivamente sui processi da essa gestiti e incide indirettamente anche sugli altri processi strategici dell'istituto, come dimostrano gli studi di Pareto⁸ applicati alle organizzazioni complesse.

Come è emerso anche dalla ricerca, oltre alle competenze tecniche specifiche indispensabili al ruolo, al docente che si occupa di Ssv sono necessarie quelle competenze riconducibili alle *soft skill*⁹ e in particolare le abilità sociali, comunicative, linguistiche, la capacità assertiva, i comportamenti e gli atteggiamenti che si manifestano nelle relazioni comunicative di lavoro.

Tali bisogni sono stati messi in rassegna nel corso delle attività formative svolte in questi anni in regione, sia nell'ambito della formazione istituzionale che in quella di reti¹⁰. Sono stati raccolti i dati relativi ai bisogni formativi dei docenti facenti parte dei nuclei interni di valutazione (NIV), di commissioni o di gruppi di lavoro riconducibili alle attività di valutazione e miglioramento. Sono stati osservati i compiti svolti dalle figure di ruolo, proposti alcuni descrittori che poi sono stati utilizzati come rubriche autovalutative, di seguito somministrate ad alcuni gruppi di docenti e infine ne sono stati discussi i risultati in gruppi di lavoro. A conclusione di questo percorso sono stati redatti i descrittori di competenze, di seguito proposti in tabella.

⁸ Il principio di Pareto afferma che solamente con il 20% di un'intera azione è possibile ottenere l'80% dei risultati. Per il restante 20% è dunque necessario l'80% del tempo nella maggior parte dei casi. Motivo per il quale questo principio viene spesso definito *legge dell'80/20*.

⁹ Le *soft skill* includono abilità sociali, comunicative e linguistiche, assertività, comportamenti e atteggiamenti che si manifestano a livello sia personale sia relazionale. Non esistendo una definizione univoca, non esiste nemmeno un elenco esaustivo di queste competenze fondamentali, ma possiamo leggere il decalogo delle *life skill* stilato dall'OMS, costituito da 10 competenze racchiuse in 3 macroaree (<https://www.invalsiopen.it/cosa-sono-servono-soft-skill/>).

Competenze emotive: Consapevolezza di sé, Gestione delle emozioni, Gestione dello stress;

Competenze relazionali: Empatia, Comunicazione efficace, Relazioni efficaci;

Competenze cognitive: Risolvere i problemi, Prendere decisioni, Pensiero critico, Pensiero creativo.

¹⁰ I dati qui proposti sono stati raccolti in alcune formazioni di ambito (Bologna) sulla Rendicontazione sociale e durante i percorsi formativi della *Rete Amico AICQ Education E-R* (Rete di scopo nata nel 2010. Dal 2019 la scuola capofila è il Liceo "Sabin" di Bologna).

Per ogni fase del ciclo di valutazione, Ptof, Rav, Pdm, Rendicontazione sociale, sono descritte le principali competenze tecniche e relazionali che le figure di sistema dovrebbero possedere. I descrittori sono specificati per i quattro ruoli per evidenziare che, pur trattandosi di ruoli interconnessi, ognuno si caratterizza per le sue specificità: questo vuole anche dire che l'attribuzione del peso che la scuola darà al descrittore può cambiare tra un ruolo e un altro nel caso in cui questi siano sulla stessa persona o siano ripartiti su più figure.

Tabella 2. Le competenze per il miglioramento

<i>Fasi del ciclo di valutazione e miglioramento</i>	<i>Compiti, competenze tecniche, progettuali, di analisi e valutative</i>	<i>Competenze relazionali</i>
Rav: saper analizzare e definire	<ul style="list-style-type: none"> • Buona conoscenza degli strumenti informatici; • orientamento nelle piattaforme <i>online</i>; • analisi e comparazione di dati, tabelle, grafici; • competenza metodologica per valutare; • saper raccogliere informazioni da coloro che sono coinvolti nei vari processi e nelle specifiche azioni; • saper cogliere i nessi di causalità; • saper rilevare i punti di forza e di debolezza delle pratiche organizzative e didattiche in maniera condivisa; • saper raccogliere le informazioni relative ai processi e le azioni in atto nell'istituto e ricondurle organicamente a priorità e traguardi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consapevolezza del sistema organizzativo della scuola e della distribuzione della <i>leadership</i> formale e informale; • capacità di ascolto; • gestione delle informazioni; • interazione; • rapporto collaborativo con il Ds; • capacità di coordinamento di un gruppo di lavoro.
Pdm: saper pianificare e orientare	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare gli obiettivi strategici; • individuare le azioni di miglioramento all'interno degli obiettivi di processo; • progettare il miglioramento condiviso; • progettare e utilizzare un cronoprogramma (Gantt); • leggere e saper costruire tabelle e grafici; • conoscere e utilizzare i vari tipi di indicatori; • monitorare (individuare indicatori e relativi indici/<i>target</i> di riferimento e strumenti); • valutare (individuare gli indicatori di efficacia/impatto dei processi strategici, interpretare i dati e ricondurli); • capacità di sintesi e di restituzione dei dati. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spirito di iniziativa; • capacità di <i>problem solving</i>; • motivazione e orientamento agli obiettivi; • creatività e proattività; • organizzazione e <i>planning</i>; • orientamento alla soddisfazione degli <i>stakeholder</i> interni ed esterni; • capacità comunicative e di <i>leadership</i>.

<p>Ptof: saper organizzare e realizzare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza approfondita del contesto scolastico interno ed esterno; • lavorare per una <i>mission</i> e una <i>vision</i> definita, chiara e condivisa; • progettare e gestire la progettazione dell'istituto in coerenza con <i>mission</i>, Rav e Pdm; • orientamento e affiancamento alla gestione delle risorse umane e strumentali; • redigere il funzionigramma e l'organigramma dell'istituto; • possedere una visione d'insieme su quanto progettato e realizzato nei vari ambiti del proprio istituto; • fornire informazioni in merito alla qualità dei processi messi in atto, ai risultati raggiunti e all'efficacia di essi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura alle proposte e flessibilità; • ascolto; • <i>leadership</i>; • capacità di <i>problem solving</i>; • motivazione e orientamento agli obiettivi; • capacità di coordinamento delle riunioni; • lavoro in sinergia con altre f.s., referenti di progetto, di dipartimento, di commissione, Ds e Dsga.
<p>Rs: saper valutare e rendicontare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare e comparare dati, tabelle, grafici; • interpretare i dati; • orientarsi sulle varie piattaforme (Rav, Ptof, Rs, Invalsi); • ricavare i dati necessari da diverse fonti; • individuare gli <i>stakeholder</i> di riferimento; • rilevare le evidenze in funzione degli <i>stakeholder</i> di riferimento; • evidenziare i miglioramenti perseguiti; • rendicontare priorità e traguardi definiti nel Rav e realizzati con il Pdm; • rendicontare gli obiettivi formativi perseguiti; • gestire l'informazione, la formazione e il coinvolgimento per i diversi <i>stakeholder</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curare la comunicazione interna; • Curare la comunicazione esterna con <i>stakeholder</i> e territorio.

Conclusioni

Lo strumento evidenziato nella tab. 2 può essere utile alle scuole per tracciare il profilo delle competenze del docente figura di sistema, in correlazione con le risorse professionali già presenti e i bisogni specifici dell'Istituto: se un istituto ha la disponibilità di un tecnico informatico o un animatore digitale o un docente di statistica, per esempio, con interessi e proattività sui temi del miglioramento, potrebbe giovare di alcune competenze tipicamente possedute da queste figure (costruzione, analisi e comparazione di dati, tabelle, grafici, conoscenza degli strumenti informatici...); altrimenti dovrà esaminare se tali competenze sono presenti nelle figure di sistema e in caso contrario favorirne la crescita.

Nella fase di scelta dei collaboratori o dell'individuazione delle figure strumentali, i descrittori di competenza aiutano a valorizzare le persone che maggiormente si accordano a questi profili. Anche nella fase di progettazione della formazione lo strumento può essere utile per la scelta dei percorsi o per formare in maniera mirata docenti disponibili al ruolo. I descrittori sono uno strumento utile per l'individuazione delle varie azioni formative e la individuazione delle priorità tra esse, a supporto della progettazione dell'attività formativa dell'istituto.

I descrittori proposti possono configurarsi come uno strumento di autodiagnosi per docenti figure di sistema e anche come strumento di confronto con i risultati in termini di gestione del processo di miglioramento per valutare l'effettivo impatto della formazione sui risultati delle azioni di miglioramento svolte. Infine, proprio sulla base di questa operazione, gli stessi andrebbero rivisti e aggiornati.

Nell'attesa e nella speranza che si sviluppino anche a livello contrattuale e di profilo giuridico dei docenti misure più opportune per la valorizzazione e l'inquadramento delle diverse professionalità, questi descrittori possono essere un passo verso la costruzione di un profilo professionale specifico, al quale più istituti o reti di istituti possono fare riferimento.

RAPPORTO SULLA RENDICONTAZIONE SOCIALE 2019 IN EMILIA-ROMAGNA

Monia Berghella¹ e Giovanni Desco²

Con la pubblicazione della rendicontazione sociale sul portale istituzionale “Scuola in chiaro” si è concluso per la prima volta il processo triennale di valutazione delle scuole previsto dal DPR 80/2013.

Se la rendicontazione sociale si prefigura come ‘l’atto finale’ dell’autovalutazione e delle connesse azioni di miglioramento delle istituzioni scolastiche, è allora doveroso condurre una analisi delle modalità in cui le scuole hanno rendicontato, rilevarne i risultati raggiunti rispetto alle scelte strategiche effettuate, registrare la risposta delle comunità, comparare i dati riportati: si tratta di elementi conoscitivi necessari alla progettazione della nuova triennalità, a tutti i livelli (centrale, locale, di singole scuole). Del resto, il modello teorico di riferimento dell’intero processo Snv è il Pdca³.

A questo scopo il Ministero ha predisposto la pubblicazione del *Rapporto nazionale sulla rendicontazione sociale*⁴ e ha fornito a ogni Ufficio scolastico regionale i dati riferiti alla propria regione, comparati a quelli nazionali. In virtù dell’esigenza di comparabilità tra le scuole e sulla base delle caratteristiche della piattaforma che li ha raccolti, i dati riferiscono gli elementi quantitativi dei seguenti aspetti:

1. lo stato di compilazione e pubblicazione della Rendicontazione sociale nelle scuole sia statali che paritarie;
2. il numero e la scelta delle priorità rendicontate rispetto ai “Risultati raggiunti”;
3. la distribuzione delle priorità rendicontate rispetto alle quattro tipologie di Esiti;
4. le tipologie di evidenze scelte;
5. il numero e la tipologia di obiettivi formativi scelti (art. 1, co. 7, L. 107/2015);
6. la compilazione delle sezioni facoltative;
7. i documenti inseriti in “altri documenti di rendicontazione”.

Di seguito vengono presentate le principali evidenze contenute nel *report* fornito dall’Amministrazione centrale e riferito alle Rendicontazioni sociali realizzate dalle scuole dell’Emilia-Romagna.

¹ Docente distaccata presso l’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna.

² Dirigente Ufficio IV *Ordinamenti scolastici. Dirigenti scolastici*, presso l’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna

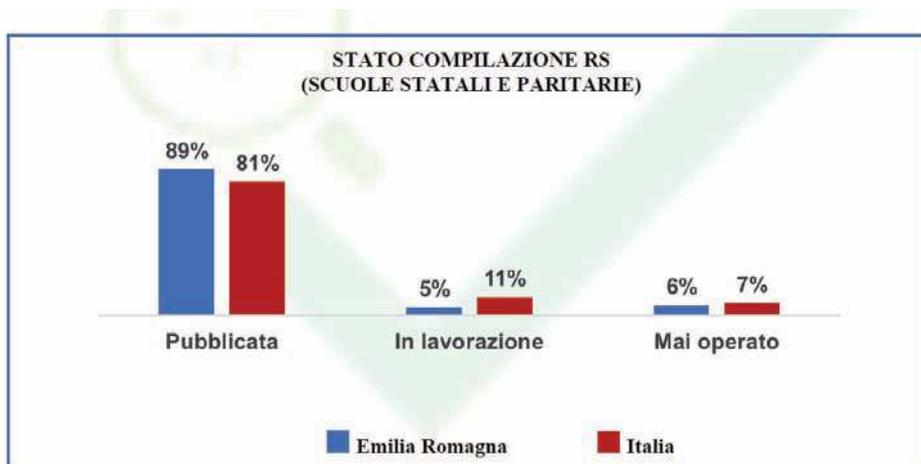
³ *Plan, Do, Check, Act/Adjust*.

⁴ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+nazionale+sulla+Rs.pdf/a306a8d5-7d58-d98a-8335-6cebfe8c68d1>.

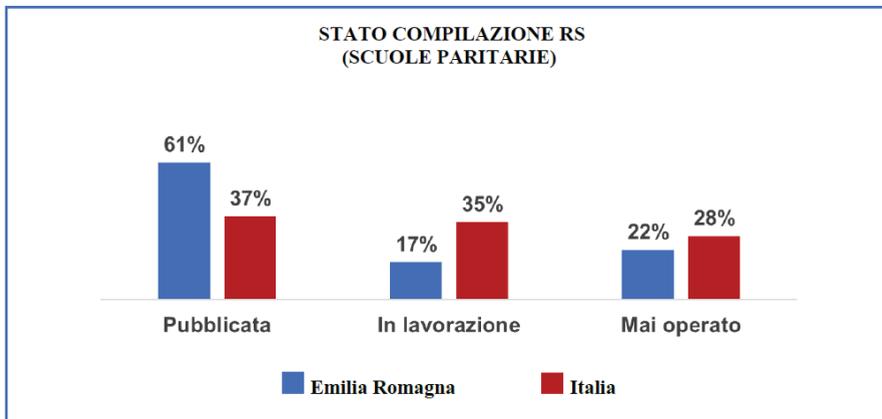
ANALISI DEI DATI

Indicatore "Stato di compilazione e pubblicazione della rendicontazione sociale scuole statali e paritarie"

Il primo dato analizzato riferisce che gli istituti scolastici della regione hanno pubblicato la Rendicontazione sociale (Rs) in misura superiore al dato medio nazionale (più 8%). Risulta poi che il 5% delle scuole della regione ha comunque operato sulla piattaforma pur non arrivando alla pubblicazione, a fronte dell'11% nazionale, mentre la percentuale di scuole che non ha mai operato in piattaforma è rispettivamente del 6 e del 7%.



Il numero di scuole statali e paritarie tenute alla predisposizione della Rs in Emilia-Romagna è di 661. Nello specifico, se si guarda il dato riferito alle sole istituzioni scolastiche statali (n. 535) risulta che il 96% ha pubblicato la Rs (92% per Italia). Tra le istituzioni paritarie, il 61% ha pubblicato la Rs, a fronte del 37% riferito al valore nazionale (più 24%). Sia il dato complessivo sia il dato disaggregato per tipologia di gestione (statale – paritaria) evidenziano dunque il contributo delle scuole paritarie al buon risultato dell'Emilia-Romagna: non si dispone di contro-prove, ma è ragionevole attribuire tale esito anche alla scelta Usr E-R di coinvolgere anche le scuole paritarie in tutte le azioni di supporto al processo Snv.



Indicatore “Contesto e risorse”: scelta di modifica del testo precaricato

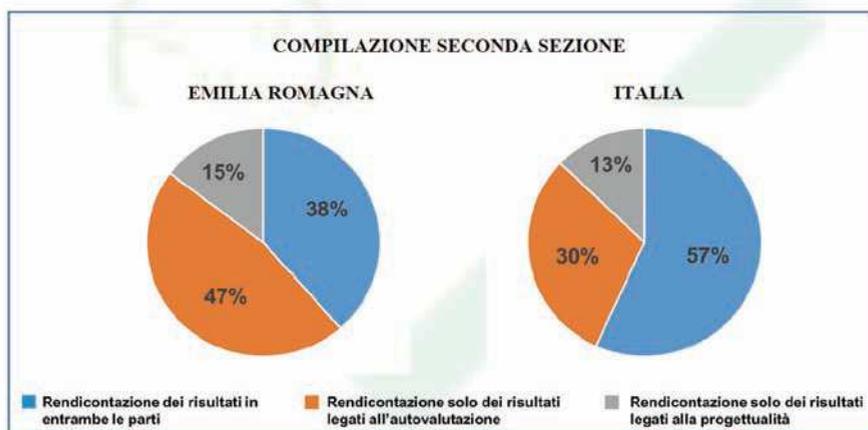
Per quest’area, a livello sia regionale, sia nazionale la maggior parte delle scuole non è intervenuta nella modifica del testo precaricato dal Rav, disponibile sulla piattaforma.

Indicatore Compilazione della sezione “Risultati raggiunti” rispetto ai “Risultati legati all’autovalutazione, legati alla progettualità” o a entrambe le parti

Come le scuole hanno dato conto dei risultati raggiunti? Si sono riferite all’autovalutazione (e quindi alle priorità e i traguardi individuati nel Rav) oppure agli obiettivi formativi⁵ previsti nel Ptof? Oppure a entrambi gli aspetti? La piattaforma permetteva di operare distintamente per ogni risultato raggiunto rendicontato. Le percentuali riferite alla rendicontazione dei risultati legati solo alla progettualità inserite nel Ptof sono simili per l’Emilia-Romagna e l’Italia (rispettivamente 15% e 13%).

Si registra, invece, una differenza significativa per quanto riguarda la rendicontazione riferita alle sole priorità definite nel Rav: è un’opzione adottata dal 47% delle scuole in Emilia-Romagna, a fronte di un dato nazionale del 30%. Conseguentemente vi è differenza significativa anche per il dato riferito alla rendicontazione su entrambe le aree: mentre a livello nazionale questa è l’opzione scelta dal 57% delle scuole, in Emilia-Romagna la stessa scende al 38%.

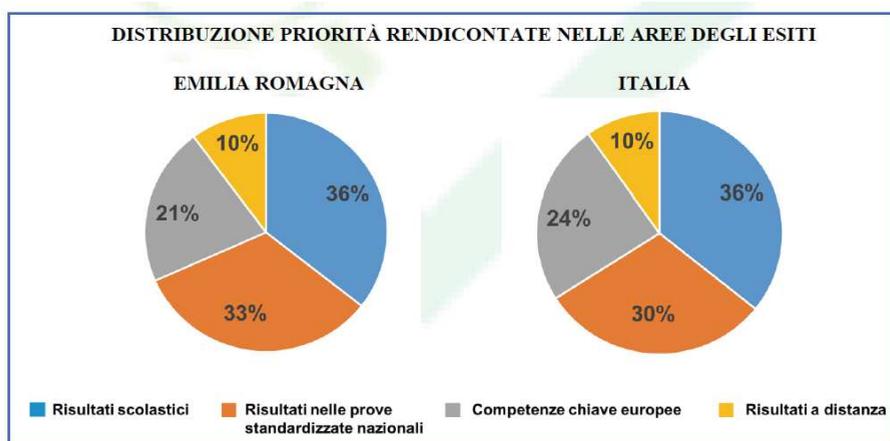
⁵ Art. 1, co. 7, Legge 107/2015.



Anche in questo caso la scelta delle scuole emiliano-romagnole di rendicontare soprattutto con riferimento alle priorità del Rav può discendere anche dalle azioni di accompagnamento realizzate, incentrate sulla messa in valore delle necessarie coerenze fra i vari documenti strategici Snv.

Indicatore “Distribuzione delle priorità rendicontate rispetto ai quattro Esiti”

Per quanto riguarda la distribuzione delle priorità rendicontate rispetto alle quattro aree degli esiti (risultati scolastici, risultati nelle prove standardizzate nazionali, competenze europee, risultati a distanza) i dati sono sostanzialmente equivalenti. In Emilia-Romagna il 36% degli istituti ha rendicontato sui risultati scolastici, il 33% sulle prove Invalsi, il 21% sulle competenze chiave europee e il 10% sui risultati a distanza.



Sotto questo profilo, i dati nazionali e quelli regionali non presentano differenze significative. Va ricordato che su questo aspetto le azioni di accompagnamento dell'Ufficio scolastico regionale non hanno fornito alle scuole nessuna indicazione specifica, essendosi piuttosto concentrate su aspetti metodologici.

Indicatore “Risultati raggiunti: tipologie di evidenze scelte dalle scuole (tramite indicatore precaricato, tramite file allegato, entrambe) per rendicontare risultati in merito all’autovalutazione”

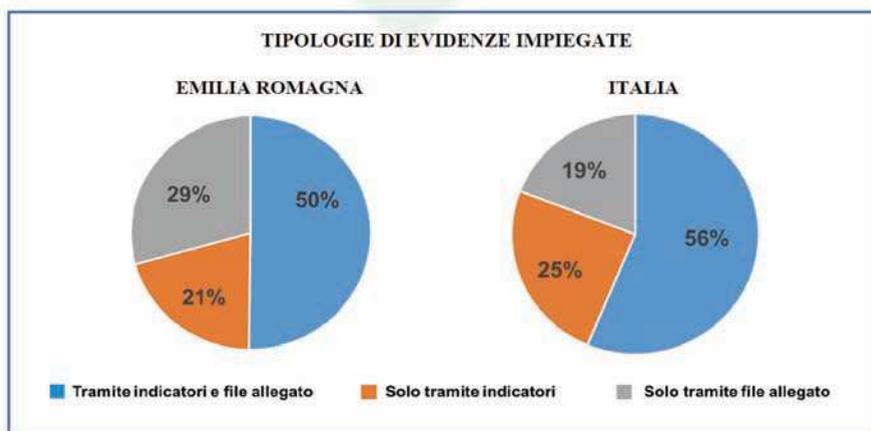
Per ogni coppia “priorità-traguardi” rendicontata, era necessario allegare un documento che desse evidenza del risultato raggiunto.

Le scuole trovavano precaricata la serie storica dei dati (dall’a.s. 2014-15 fino a quelli relativi all’a.s. 2019-20, ove presenti) relativi a tutti gli indicatori e descrittori presenti nel Rav con riferimento all’area Esiti e alle sotto-aree che la caratterizzano, completa dei *benchmark* di riferimento.

Era inoltre possibile aggiungere (o utilizzare al posto delle precedenti) ulteriori evidenze per avvalorare il raggiungimento dei risultati, pertinenti ai seguenti aspetti:

- indicatori ritenuti significativi inseriti autonomamente nel Rav,
- dati per i quali non erano disponibili indicatori omogenei a livello nazionale o presenti in altre piattaforme.

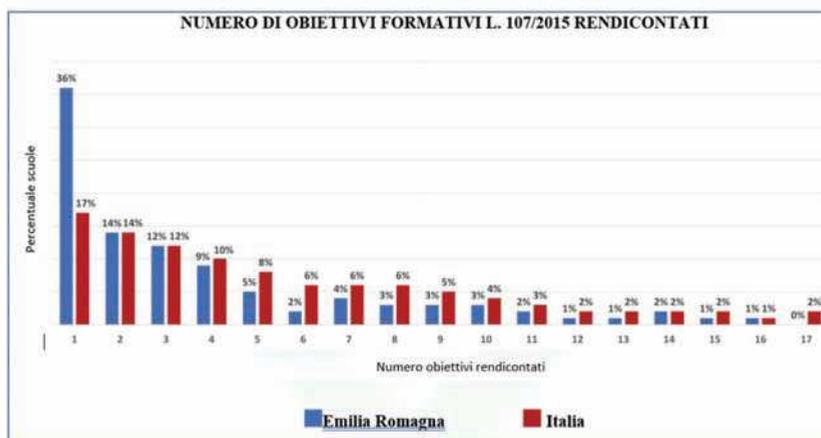
Il seguente grafico mostra che in Emilia-Romagna 148 istituzioni scolastiche (il 29% a fronte del 19% del dato nazionale) hanno scelto di dare evidenza dei risultati raggiunti allegando un file autonomamente prodotto. Il 21% (25% nazionale) ha scelto di avvalersi degli indicatori predisposti dalla piattaforma, mentre il 50% (56% nazionale) ha scelto di avvalersi sia degli indicatori predisposti che di file contenenti evidenze autonomamente elaborate.



Anche in questo caso, il maggior ricorso a evidenze documentali ulteriori e diverse rispetto a quelle precaricate in piattaforma può essere interpretato come segno di una buona consapevolezza dell'intero processo, che conduce a un utilizzo più personalizzato degli strumenti disponibili.

Indicatore "Risultati raggiunti: numero di obiettivi formativi⁶ su cui rendicontare e tipologia di obiettivo scelto"

Rispetto alla rendicontazione sugli obiettivi formativi inseriti nel Ptof, è interessante notare che la percentuale di scuole in regione che ha selezionato *un solo obiettivo formativo* su cui rendicontare è il 36% *in più* rispetto al nazionale (36% a fronte del 17% nazionale). Questo dato può rappresentare la capacità di restringere il 'campo d'azione' e orientare meglio le azioni di miglioramento della comunità scolastica verso pochi obiettivi ben delineati. Di seguito il grafico corrispondente all'indicatore analizzato.



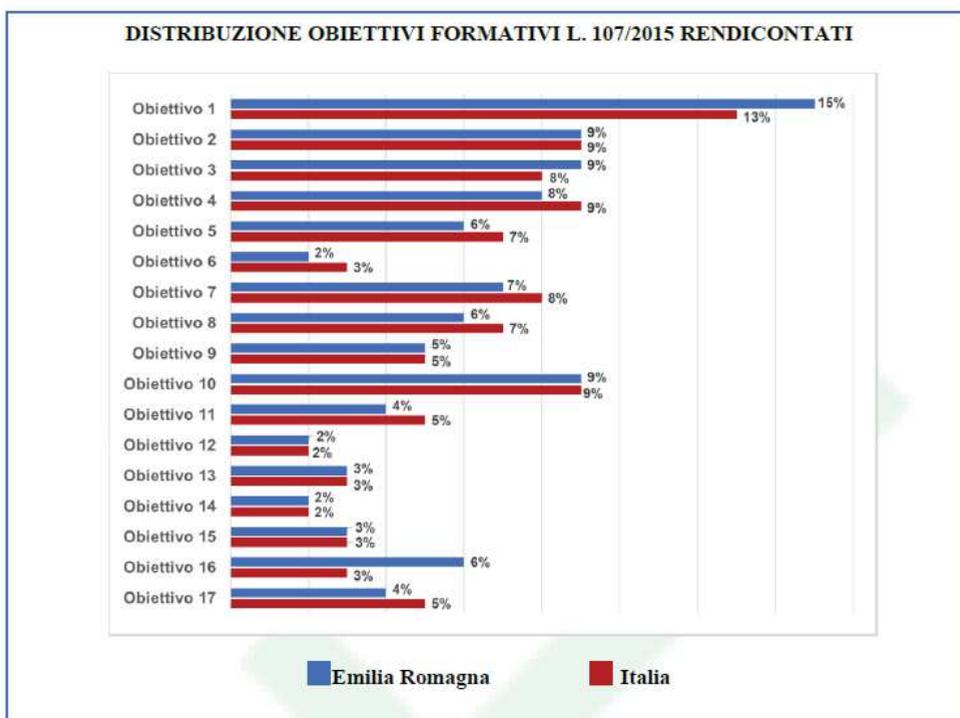
Per quanto riguarda la scelta degli obiettivi formativi di cui alla L. 107/2015 (si veda il riquadro a pagina seguente) inserita nel Ptof su cui rendicontare, non si registrano significative differenze tra il dato regionale e quello nazionale, con variazioni ricomprese tra 0 e 2 punti percentuale per ogni obiettivo. Soltanto per l'obiettivo n. 16 (lettera r) - Alfabetizzazione dell'italiano come L2 per gli studenti di diversa cittadinanza) la percentuale di scelta dell'Emilia-Romagna è più 3% rispetto alla media nazionale (6% vs 3%). Tale differenza può essere con ogni probabilità attribuita alla composizione dell'utenza studentesca per nazionalità, dato – come noto – anche molto difforme sul territorio nazionale, con maggiori percentuali di studenti con cittadinanza non italiana in alcune regioni, fra cui l'Emilia-Romagna.

⁶ Art. 1, co 7, L. 107/2015.

Obiettivi formativi di cui alla L. 107/2015

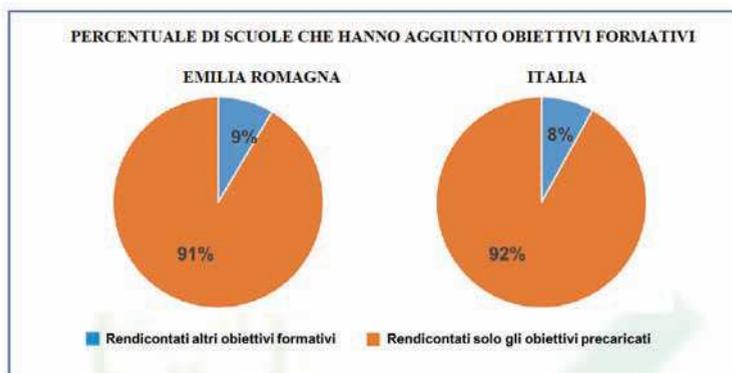
- a) valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia *Content language integrated learning*;
- b) potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche;
- c) potenziamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, anche mediante il coinvolgimento dei musei e degli altri istituti pubblici e privati operanti in tali settori;
- d) sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità;
- e) sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali;
- f) alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini;
- g) potenziamento delle discipline motorie e sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica e allo sport, e attenzione alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica;
- h) sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro;
- i) potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio;
- l) prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, emanate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca il 18 dicembre 2014;
- m) valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese;
- n) apertura pomeridiana delle scuole e riduzione del numero di alunni e di studenti per classe o per articolazioni di gruppi di classi, anche con potenziamento del tempo scolastico o rimodulazione del monte orario rispetto a quanto indicato dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89;
- o) incremento dell'alternanza scuola-lavoro nel secondo ciclo di istruzione;
- p) valorizzazione di percorsi formativi individualizzati e coinvolgimento degli alunni e degli studenti;
- q) individuazione di percorsi e di sistemi funzionali alla premialità e alla valorizzazione del merito degli alunni e degli studenti;
- r) alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali;
- s) definizione di un sistema di orientamento.

- Di seguito si riportano gli obiettivi formativi 'più rendicontati' in Emilia-Romagna:
- Obiettivo n. 1: *valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche in italiano e lingue straniere, anche condotte mediante la metodologia Clil* (15% E-R; 13% Italia);
 - Obiettivo n. 2: *potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche* (9% sia E-R sia Italia);
 - Obiettivo n. 3: *potenziamento delle competenze nella pratica e cultura musicali, nell'arte e storia dell'arte, nei media in generale* (9% E-R; 8% Italia);
 - Obiettivo n. 10: *prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e potenziamento dell'inclusione scolastica anche in relazione ai possibili Bes* (9% sia E-R sia Italia).



Indicatore “Percentuale di scuole che hanno aggiunto altri obiettivi formativi”

La maggior parte delle scuole che ha rendicontato sugli obiettivi formativi, ha scelto tra quelli del comma 7 della Legge 107/2015 sia in regione (91%) che a livello nazionale (92%). Solo la rimanente piccola percentuale di scuole (il 9% per l'Emilia-Romagna e l'8% per l'Italia) ha fatto riferimento ad altri obiettivi formativi.

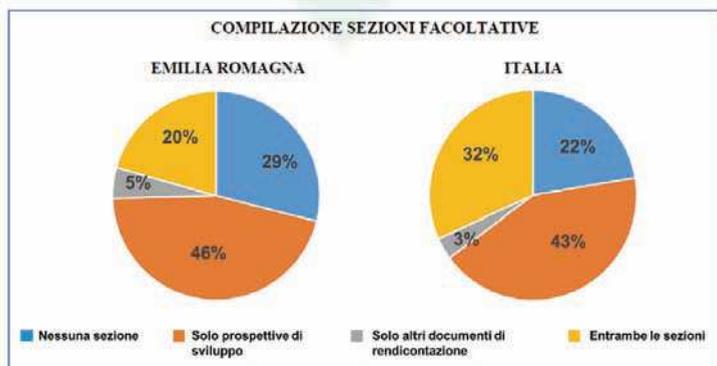


Indicatore “Compilazione delle sezioni facoltative: percentuale compilazione di entrambe le sezioni, della sola sezione ‘prospettive di sviluppo’, caricamento altri documenti di rendicontazione”

La piattaforma proponeva alle istituzioni scolastiche due ulteriori sezioni liberamente compilabili: nella sezione “prospettive di sviluppo” si poteva illustrare le stesse utilizzando un campo di testo editabile; nella sezione “altri documenti della rendicontazione” era possibile inserire documentazione – fino a un massimo di due *file* – a supporto della rendicontazione effettuata.

La percentuale di scuole che ha deciso di compilare entrambe le sezioni vede il 20% in Emilia-Romagna, a fronte del 32% in Italia. Rispetto al dato nazionale va rilevato anche che il 29% delle scuole della regione non ha compilato nessuna sezione facoltativa, mentre in Italia lo stesso dato è del 22%.

L’area “Prospettive di sviluppo” è stata compilata come unica sezione dal 46% delle scuole in regione e dal 43% delle scuole italiane. Essa rappresenta la conclusione del percorso di autovalutazione, miglioramento e rendicontazione e la ‘ragion d’essere’ dello stesso, se inteso ai fini della progettazione di un nuovo percorso di miglioramento. Ci si chiede, dunque, come mai una percentuale così alta di scuole (n. 191 per la regione Emilia-Romagna) non ha effettuato la compilazione relativa alle prospettive di sviluppo, seppure la percentuale delle scuole che lo hanno compilato registri un più 3% rispetto all’Italia (46% Emilia-Romagna, 43% Italia). Il fatto che il campo non fosse obbligatorio può essere un motivo dirimente? Forse ha influito la stringente tempistica? Oppure vi sono ragioni di merito, quali la mancanza o la debolezza di una visione unitaria e prospettica della propria istituzione scolastica? Da ricordare che l’anno scolastico 2019-20 ha visto l’immissione in ruolo di centinaia di Dirigenti scolastici (207 in Emilia-Romagna) con il conseguente ‘cambio al comando’ di moltissime istituzioni scolastiche.

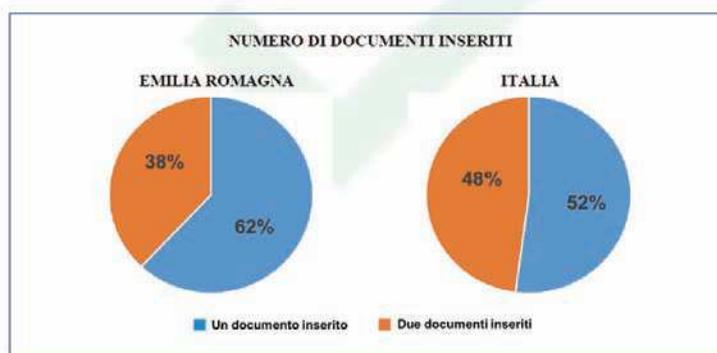


Indicatore “Numero documenti inseriti in ‘altri documenti di rendicontazione’”

Tra i documenti caricati, riferiti ad altri documenti in grado di attestare il processo di rendicontazione svolto dalle scuole, la guida operativa suggeriva di inserire altri file “a supporto della rendicontazione effettuata”.

In particolare, durante gli incontri di accompagnamento con le scuole, si era fatto riferimento al Bilancio sociale, oppure altri documenti in grado di dare evidenza del raggiungimento dei risultati programmati.

Il grafico seguente mostra che il 62% delle scuole della regione ha inserito un solo documento (93 scuole) a fronte del 52% delle scuole italiane, mentre il 38% (57 scuole) ha inserito due documenti, a fronte del 48% nazionale.



Va comunque ricordato che in Emilia-Romagna le istituzioni scolastiche che non hanno caricato alcun documento in questa area sono la maggior parte, pari a 441 su 591. Tale circostanza rende di dubbia utilità ipotizzare possibili spiegazioni delle differenze di percentuale tra Emilia-Romagna e Italia su questo indicatore.

Altri documenti di rendicontazione: alcuni esempi

Fin qui sono state presentate le informazioni ricavabili dai report che riferiscono dati quantitativi e comparabili. Al fine di corredare tali informazioni con alcuni elementi qualitativi, l'Usr E-R ha analizzato vari documenti pubblicati sulla piattaforma dagli istituti scolastici della regione.

Per rappresentare quello che le scuole hanno ritenuto “evidenza di un esito raggiunto”, può essere utile scorrere alcuni titoli dei materiali caricati. Sono state sorteggiate 23 istituzioni scolastiche (scelte in modo casuale, rappresentative di ogni provincia della regione) i cui documenti sono stati raggruppati per le tipologie più rappresentative tra quelle analizzate: “evidenze del raggiungimento di un risultato programmato sugli Esiti”, “documento relativo al bilancio sociale, al bilancio di missione o di impatto”, “documenti afferenti alla sfera progettuale”, “documenti di monitoraggio”, “altro”.

La correlazione tra i documenti e le cinque tipologie è stata guidata dai contenuti degli stessi. Molte istituzioni scolastiche hanno inteso come evidenze di rendicontazione i documenti di progettazione o di monitoraggio: quali le motivazioni che le hanno spinte a questa scelta?

Sarebbe fuorviante concludere che tali scuole non sappiano distinguere la finalità delle varie tipologie di documenti e confondano un progetto con un documento di rendicontazione. È più verosimile leggersi la volontà di attestare un percorso svolto nella direzione del miglioramento e per questo si è scelto di portare a evidenza un documento rappresentativo di quel percorso (ad esempio, la costruzione del curricolo d'istituto). Anche nel caso della presentazione di un documento di progettazione, si potrebbe intendere la volontà di esprimere un cammino intrapreso. Altra ipotesi, che trova riscontro nelle realtà indagate, è che le scuole non siano abituate a documentare quanto prodotto e realizzato. Risulta quindi necessario ricorrere a ciò che è disponibile nella regolare documentazione scolastica.

È fortunatamente significativo anche il numero di documenti più pertinenti alla richiesta, come quelli raggruppati in evidenze di esito raggiunto e quelli riferiti al bilancio.

Resta inteso che immergersi negli aspetti qualitativi richiederebbe approfondimenti sul campo, che possano rendere quanto vissuto ed effettivamente realizzato nelle scuole. Segue la rappresentazione in tabella.

<i>Tipologia documento</i>	<i>Documento caricato</i>
Evidenze di esito raggiunto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esiti <i>Trinity</i> 2. Risultati raggiunti prove nazionali 3. Effetto scuola in base ai risultati Invalsi a.s. 2018-19, classi seconde e quinte scuola primaria. 4. Statistica diplomati 2016-19 5. Risultati matematica Invalsi 6. Dati Eduscopio sui risultati a distanza
Bilancio sociale, bilancio di missione, bilancio di impatto...	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il bilancio sociale 2. Bilancio sociale sugli <i>stakeholder</i> 3. Estratto Bilancio sociale costruito con enti esterni 4. Rendicontazione sociale (una sintesi del rapporto Rs)
Documenti di progettazione	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il curriculum d'istituto 2. Racconto di un progetto 3. Racconto di progetti con un tema annuale condiviso a livello collegiale riferito al periodo 2015-2019 e agli obiettivi dell'<i>Agenda 2030</i>. 4. Documento presentato come progetto di scienze 5. Verbale sulla suddivisione delle aree disciplinari 6. Esiti di un questionario ai docenti sull'utilizzo degli strumenti compensativi e dispensativi e Protocollo valutazione alunni Dsa 7. Progetto per una nuova proposta formativa di base degli istituti professionali di stato per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera
Documenti di monitoraggio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il Monitoraggio Piano di miglioramento fatto con progetto Usr E-R svolto a giugno 2018 2. Andamento della variabilità tra le classi nei risultati delle prove standardizzate nazionali dal 2015 al 2019 per le classi seconde 3. Resoconto (narrato) di attività di formazione svolta sui curricoli verticali Les e Ls-Osa: didattica e motivazione 4. Griglia di valutazione delle competenze di cittadinanza per il primo biennio 5. Documenti Pdm
Altro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Annuario con raccolta foto e principali eventi per classe

LE LEZIONI APPRESE DALLA RENDICONTAZIONE SOCIALE 2019

Monica Logozzolo¹

Entro il 31 dicembre 2019, al termine del primo ciclo di valutazione delle istituzioni scolastiche (iniziato nell'a.s. 2014-15 e concluso nell'a.s. 2018-19²), e al termine del primo triennio (2016-2019) di vigenza del Piano triennale dell'offerta formativa (Ptof) introdotto dalla legge 13 luglio 2015, n. 107, tutte le scuole, statali e paritarie, sono state impegnate per la prima volta nella predisposizione della Rendicontazione sociale, consistente nella *“pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza”*³.

Ogni scuola è stata dunque chiamata a rendere conto dei risultati raggiunti in relazione alle priorità di miglioramento e ai traguardi individuati nel Rav e agli obiettivi formativi alla base delle scelte progettuali esplicitate nel Ptof. Oltre a rappresentare l'ultima fase⁴ del procedimento di valutazione delle scuole delineato dal DPR 28 marzo 2013, n. 80, uno stretto legame unisce la Rendicontazione sociale al Ptof, che, per il suo presentare in modo unitario il rapporto tra visione strategica, obiettivi, risorse utilizzate e risultati ottenuti, si configura come principale riferimento per la rendicontazione dei risultati. In esso viene indicato il Piano di miglioramento e vengono dichiarate espresamente le scelte strategiche da perseguire nel triennio di riferimento, individuate sulla base delle vocazioni tipiche del contesto di appartenenza, dei bisogni degli studenti, dell'effettivo grado di autonomia di ricerca, organizzativa e didattica su cui poter contare, delle risorse a disposizione. Con la pubblicazione del Ptof, le scuole assumono implicitamente impegni specifici per realizzare quelle scelte strategiche.

¹ Dirigente scolastica in servizio presso l'Ufficio “Valutazione del Sistema nazionale di istruzione e formazione” della DGOSV del Ministero dell'istruzione.

² Come noto, inizialmente, ai sensi della dir. 18 settembre 2014, n. 11, il primo ciclo di valutazione delle scuole aveva durata triennale, con termine nell'a.s. 2016-17. Con l'emanazione della legge 107/2015 e la necessità di armonizzare la tempistica del procedimento di valutazione con quella di attuazione del Ptof (comprendente il Pdm), la Nota DGOSV prot. 2182 del 28 febbraio 2017 ha stabilito una durata sostanzialmente quinquennale del primo ciclo di valutazione, fissandone la conclusione nell'a.s. 2018-19.

³ Art. 6, co. 1, lett. d, del DPR 80/2013.

⁴ Dir. 18 settembre 2014, n. 11: *“Tutte le fasi previste dall'art. 6 del DPR 80/2013 si completeranno al termine dell'anno scolastico 2016-17 con la pubblicazione da parte delle scuole di 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, in una dimensione di trasparenza e di promozione del miglioramento del servizio alla comunità di appartenenza”*.

Tra esse figurano senz'altro le priorità di miglioramento individuate al termine della fase di autovalutazione e i percorsi di miglioramento ideati per perseguirle, nonché gli obiettivi formativi ritenuti prioritari in considerazione dei propri valori di riferimento e alla base delle offerte aggiuntive, integrative, extracurricolari, opzionali, facoltative, di ampliamento e arricchimento dell'offerta formativa da realizzare.

La Rendicontazione sociale rappresenta per le istituzioni scolastiche un modo per rafforzare la responsabilità delle proprie dichiarazioni e delle proprie scelte e un'occasione preziosa di riflessione sulla propria missione, sui propri valori di riferimento, sui propri obiettivi di lungo periodo. Rendendo conto dei risultati raggiunti la scuola rende pubblico il suo valore sociale e porta a sintesi non solo tutto il percorso compiuto dal momento dell'autovalutazione (con l'individuazione delle priorità e dei traguardi da realizzare nel periodo di riferimento) fino al termine del percorso di miglioramento, ma anche la realizzazione effettiva dell'offerta formativa delineata nel Ptof.

Al pari di tutte le altre Pubbliche Amministrazioni, a partire dagli anni Novanta anche per la scuola è diventata sempre più forte l'esigenza di dare conto in piena trasparenza a tutti i portatori di interesse del livello del servizio pubblico offerto sia da un punto di vista qualitativo sia da un punto di vista quantitativo, con la valorizzazione al meglio di tutte le risorse a disposizione (finanziarie, strumentali, umane, di contesto sociale). Tale esigenza è diventata cogente con il riconoscimento dell'autonomia scolastica: da quel momento in poi tutte le scuole avrebbero dovuto sentire forte il senso della responsabilità dei risultati, il dovere di rendere conto pubblicamente delle scelte operate, delle attività svolte, dei processi attivati e degli esiti raggiunti in nome di quella stessa autonomia e della responsabilità assunta nella realizzazione di *“interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento”*⁵.

Ciononostante, a parte alcune sporadiche esperienze da parte di alcune scuole e/o reti di scuole, solo nel 2019 e solo perché tenute a farlo da una norma, tutte le scuole sono state portate a rendicontare i risultati raggiunti rispetto a quanto indicato nel Rav/Piano di miglioramento e nel Ptof.

La scarsa dimestichezza delle scuole alla rendicontazione dei risultati, dovuta in parte alla mancanza di un'effettiva autonomia e in parte alla mancata diffusione di un'adeguata cultura della valutazione dei risultati, si è palesata chiaramente al momento dell'apertura della piattaforma appositamente predisposta per la Rendicontazione sociale sul Portale del Sistema nazionale di valutazione. In prima applicazione, tutto il processo di rendicontazione è stato volutamente semplificato, nella consapevolezza che mancavano le condizioni ottimali per poter realizzare la Rendicontazione sociale esattamente per come previsto dalla normativa vigente e soprattutto con la volontà di non mettere in

⁵ DPR 8 marzo 1999, n. 275, art. 1 comma 2.

difficoltà le scuole, che hanno trovato nella piattaforma una struttura essenziale: la parte principale di essa richiedeva, per le priorità e i traguardi individuati nel Rav e per gli obiettivi formativi indicati come prioritari all'interno del Ptof, di indicare i risultati raggiunti e le attività svolte per il loro raggiungimento, con la richiesta di allegare un'evidenza a supporto di quanto dichiarato.

Nel primo esercizio di rendicontazione le istituzioni scolastiche hanno potuto liberamente individuare le priorità di miglioramento e/o gli obiettivi formativi in relazione ai quali documentare i risultati effettivamente raggiunti. Nonostante questa facilitazione sono restatesi alcune criticità che può essere utile mettere in evidenza per arrivare a una solida e più consapevole rendicontazione al termine del secondo ciclo di valutazione delle istituzioni scolastiche e del secondo triennio di vigenza del Ptof, ossia al termine dell'a.s. 2021-22.

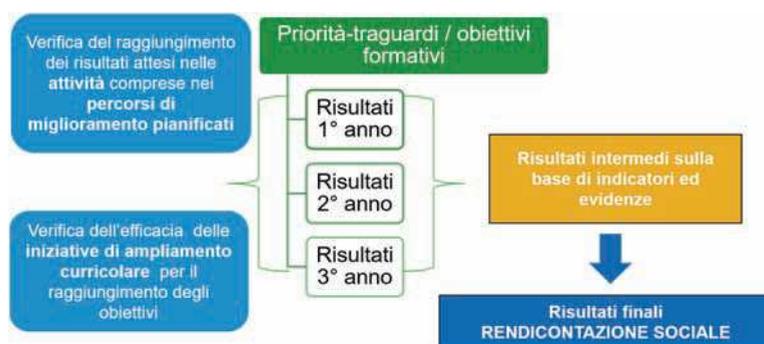
Infatti, solo al momento di affrontare per la prima volta l'attività di rendicontazione, sono risultati chiari alle scuole gli aspetti da curare in vista della successiva:

- definire, coordinare e integrare opportunamente tutte le fasi del ciclo di valutazione, dall'autovalutazione ai percorsi di miglioramento alla rendicontazione sociale;
- individuare in maniera chiara, pertinente (rispetto all'autoanalisi svolta) e corretta (in termini di esiti degli studenti) e in numero appropriato priorità e traguardi e collegare in maniera congruente gli obiettivi di processo alle priorità;
- definire chiaramente nel Piano di miglioramento i percorsi e, al loro interno, le attività da svolgere per il raggiungimento degli obiettivi di processo, con l'indicazione delle risorse umane, materiali e finanziarie coinvolte, i tempi di realizzazione e i risultati attesi;
- esplicitare chiaramente nel Ptof i valori di riferimento (*vision* e *mission*), gli obiettivi formativi ritenuti prioritari e le iniziative da attuare per il loro perseguimento;
- monitorare periodicamente lo stato di avanzamento del Piano di miglioramento e del Ptof, con attenzione alle attività svolte annualmente, agli obiettivi di processo raggiunti, alle risorse (umane, materiali e finanziarie) impegnate, all'efficacia dei processi educativo-didattici e gestionale-organizzativi attivati e alle strategie messe in atto;
- effettuare forme di monitoraggio, rilevazione, misurazione, valutazione e documentazione dell'efficacia degli interventi, per poter individuare senza problemi evidenze da allegare con dati rilevanti sui risultati effettivamente raggiunti.

Facendo tesoro dell'esperienza vissuta con la pubblicazione della prima rendicontazione, le istituzioni scolastiche sono ora in grado di realizzarla con maggiore consapevolezza. In tal senso risulterà utile alle scuole, in vista dell'aggiornamento annuale dei documenti strategici, effettuare una verifica della solidità delle scelte effettuate in termini sia di priorità/traguardi del Rav (e connesse azioni di miglioramento) sia di obiettivi formativi individuati come prioritari (e connesse iniziative progettuali), tenendo presenti tutti gli aspetti sopra evidenziati. Un attento monitoraggio e una verifica puntuale del Ptof sono necessari per constatare gli stati di avanzamento degli obiettivi di lungo

periodo che la scuola si è posta, per rilevare l'efficacia degli interventi realizzati di anno in anno e l'efficienza nell'utilizzo delle risorse professionali e materiali. È importante che le scuole possano notare tempestivamente eventuali criticità per poter apportare altrettanto tempestivamente le eventuali necessarie regolazioni sugli aspetti che incidono sul complessivo percorso triennale da svolgere.

Per le istituzioni scolastiche che se ne sono servite per la redazione del Ptof, la piattaforma predisposta in ambiente SIDI presenta la sezione “*Monitoraggio, verifica e rendicontazione*”, attiva dall'inizio dell'a.s. 2020-21, attraverso la quale le scuole sono guidate a riflettere sul percorso svolto di anno in anno e a raccogliere tutti gli elementi utili alla rendicontazione da realizzare alla fine del triennio di riferimento, grazie ai monitoraggi annuali e all'analisi del *trend* di raggiungimento dei risultati triennali.



Per ogni coppia “Priorità-Traguardi” e per ogni obiettivo formativo indicato nel Ptof come prioritario, ogni anno è bene effettuare una verifica delle attività svolte (con riferimento rispettivamente ai percorsi di miglioramento indicati nel Piano di miglioramento e alle iniziative di ampliamento curricolare collegate) e dei risultati intermedi raggiunti, con l'individuazione dei dati da portare a evidenza, tra quelli forniti dal livello centrale e quelli in possesso della scuola.

In sintesi, per arrivare a una solida Rendicontazione sociale al termine dell'a.s. 2021-22 è necessario tenere ben saldo nella sua coerenza e nella sua sequenzialità il legame logico che unisce tutti gli strumenti della progettualità strategica e garantire al meglio il loro coordinamento. La Rendicontazione sociale è uno degli strumenti fondamentali della progettualità scolastica, assieme al Rav, al Pdm e al Ptof. Il loro qualificarsi come ‘fondamentali’ sta proprio nel fatto che essi costituiscono la base – le fondamenta, appunto – per un efficace governo della complessità scolastica.

Di conseguenza, risulta parimenti fondamentale non vedere in essi solo ed esclusivamente dei documenti da compilare, a seguito di una disposizione proveniente dall'alto, entro scadenze prefissate, per quanto meglio possibile. L'utilizzo consapevole di questi strumenti costituisce per le scuole un efficace mezzo di valorizzazione dell'autonomia scolastica e del proprio operato.

Perché sia davvero una Rendicontazione ‘sociale’

L'attività di rendicontazione si pone come momento fondamentale di chiusura del ciclo di gestione della *performance*⁶ delle pubbliche amministrazioni e si configura sia come uno strumento di miglioramento sia come uno strumento di *accountability*, attraverso cui l'Amministrazione, in un processo in cui è marcata la necessità di trasparenza, rendiconta ai cittadini e a tutti gli *stakeholder*, interni ed esterni, i risultati raggiunti in relazione agli obiettivi (organizzativi e individuali) programmati, in coerenza con le risorse umane, strumentali e finanziarie assegnate. È una fase molto importante in tutte le pubbliche amministrazioni, lo è ancor di più in una pubblica amministrazione come la scuola, per la particolare missione che essa svolge e per il servizio pubblico che offre.

Non a caso la rendicontazione che interessa il mondo della scuola si qualifica come ‘sociale’: essa richiama un grande livello di coinvolgimento e di partecipazione al miglioramento e una grande opportunità di apertura e di dialogo del servizio con la comunità di appartenenza. In quanto sociale, la rendicontazione deve sapere leggere il contesto in cui opera la scuola: esso detta gli obiettivi di lungo periodo da raggiungere e determina per la maggior parte, più di quanto facciano i processi attivati, i risultati raggiunti, in particolare se si pensa allo *status* socioeconomico e culturale delle famiglie e al coinvolgimento dei portatori di interessi diretti come gli studenti e i genitori nel percorso formativo ed educativo promosso dalla scuola. Di conseguenza, e non può essere diversamente, è al contesto di riferimento che la scuola deve rispondere dei risultati effettivamente conseguiti.

È lo stesso DPR 80/2013 a vedere nella rendicontazione sociale della scuola uno strumento per “*la condivisione e la promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza*”. Le esperienze di rendicontazione che tendono a essere delle narrazioni o degli elenchi di progetti non sono significative, in quanto non assumono la responsabilità sociale “*sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza*”.

È importante prevedere adeguate forme di diffusione della Rendicontazione sociale, nelle modalità più congeniali ai diversi contesti, in quanto essa, oltre a essere un fondamentale strumento di informazione e di comunicazione, favorisce il miglioramento continuo dei servizi erogati dalla scuola in quanto Pubblica Amministrazione, facilita la partecipazione e la condivisione all'interno della comunità professionale e sociale, stimola il senso di appartenenza alla comunità scolastica e favorisce il rafforzamento dell'identità e dell'immagine della scuola. Bisogna fare in modo che la rendicontazione sia ‘sociale’ non solo in quanto documento oggetto di comunicazione diffusa al contesto sociale, ma soprattutto in quanto stimolo di partecipazione diretta e coinvolgimento di studenti, genitori e di tutti i portatori di interesse in generale.

⁶ D.lgs. 27 ottobre 2009, n. 150, art. 4, co. 2 lettera f): “*rendicontazione dei risultati agli organi di indirizzo politico-amministrativo, ai vertici delle amministrazioni, nonché ai competenti organi di controllo interni ed esterni, ai cittadini, ai soggetti interessati, agli utenti e ai destinatari dei servizi*”.

Appendice

GRIGLIA DI ANALISI¹ DELLA COERENZA TRA RAV, PTOF E PDM

Codice meccanografico della scuola: _____ Data di pubblicazione del Rav: _____
 Ptof (indicare il triennio): _____ Piano di miglioramento (indicare il periodo): _____

I PARTE: ANALISI DELLA SEZIONE 5 DEL RAV

La I parte della Griglia presenta alcuni indicatori per valutare la coerenza tra priorità, traguardi e obiettivi di processo presenti nella Sezione 5 del Rav e le strategie del Piano di Miglioramento.

[Descrizione delle priorità espresse nella Sezione 5 del Rav]

1. *Indicare in quali aree di esito la scuola ha individuato le priorità* (Fonte: Sezione 5 Rav – Esiti degli studenti; non limitarsi a contare le caselle compilate ma leggere il contenuto)

- 2.1 - Risultati scolastici
- 2.2 - Risultati nelle prove standardizzate nazionali
- 2.3 - Competenze chiave europee
- 2.4 - Risultati a distanza

[Filtro: se si spunta 2.1]

1.1) **Riguardo ai risultati scolastici**, specificare il tipo di priorità scelta dalla scuola (fare riferimento alla descrizione delle priorità).

- Migliorare gli esiti scolastici degli studenti della scuola nel suo complesso
- Migliorare gli esiti scolastici degli studenti di alcune classi/plessi/indirizzi
- Diminuire gli abbandoni degli studenti
- Ridurre i trasferimenti degli studenti
- Aumentare la percentuale di studenti BES e DSA con risultati scolastici positivi
- Ridurre le differenze degli esiti scolastici tra le classi
- Altro (specificare)

[Filtro: se si spunta 2.2]

1.2) **Riguardo ai risultati nelle prove standardizzate nazionali**, specificare il tipo di priorità scelta dalla scuola (fare riferimento alla descrizione delle priorità).

	Italiano	Matematica	Sia Italiano, sia Matematica
Migliorare i punteggi nelle prove Invalsi della scuola nel suo complesso			
Migliorare i punteggi nelle prove Invalsi di alcune classi, indirizzi e/o gradi scolastici			
Ottenere punteggi uguali o superiori rispetto a scuole con ESCS simile			
Ridurre il numero di studenti collocati nei livelli 1 e 2			
Aumentare il numero di studenti collocati nei livelli 4e5			
Ridurre la variabilità dei risultati alle prove Invalsi tra le classi			
Migliorare l'effetto della scuola sui risultati degli studenti nelle prove			

¹ Si veda nel volume Particolare di M. Freddano e S. Mori *La griglia di analisi della coerenza tra Rav, Ptof e Pdm*.

[Filtro: se si spunta 2.3]

1.3) Riguardo alle competenze chiave europee, specificare il tipo di competenze scelte dalla scuola (fare riferimento alla descrizione delle priorità).

- Comunicazione nella madrelingua
- Comunicazione nelle lingue straniere (es. in riferimento a particolari certificazioni)
- Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia (es. in riferimento a particolari certificazioni)
- Competenza digitale (es. in riferimento a particolari certificazioni)
- Imparare a imparare
- Competenze sociali e civiche (es. in riferimento a comportamenti problematici, conflitto, bullismo)
- Spirito di iniziativa e intraprendenza/ imprenditorialità
- Consapevolezza ed espressione culturale
- Competenze chiave europee nel loro complesso
- Altro (specificare)

[Filtro: se si spunta 2.4]

1.4) Riguardo ai risultati a distanza, specificare il tipo di priorità scelta dalla scuola (fare riferimento alla descrizione delle priorità).

- Ottenere risultati migliori da parte degli studenti nel passaggio agli ordini di scuola successivi
- Aumentare la percentuale di studenti che seguono il consiglio orientativo al termine del primo ciclo (per gli IC e SMS)
- Aumentare il numero degli studenti diplomati immatricolati all'Università (secondo ciclo)
- Migliorare i risultati degli studi universitari da parte degli studenti diplomati (secondo ciclo)
- Ottenere buoni risultati nel mercato del lavoro da parte degli studenti diplomati (secondo ciclo)
- Altro (specificare)

[Valutazione dell'individuazione delle priorità e della definizione dei traguardi pubblicate nella Sezione 5 del Rav]

2. *Esprimere il grado di accordo su ciascuno dei seguenti aspetti riguardanti la Sezione 5 del Rav.*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Le priorità individuate dalla scuola sono coerenti con la motivazione espressa nella Sezione 5 del Rav				
Le priorità individuate dalla scuola sono centrate sugli esiti degli studenti				
Le priorità individuate dalla scuola sono effettive priorità				
I traguardi sono coerenti con le priorità a cui sono associati				
I traguardi sono articolati in risultati attesi misurabili o osservabili				
I traguardi individuati dalla scuola sono effettivi traguardi				

[Valutazione sugli obiettivi di processo individuati e descritti nella Sezione 5 del RAV]

3. *Indicare in quali aree di processo presenti nel Rav la scuola ha individuato gli obiettivi di processo:*

- 3.1 - Curricolo, progettazione e valutazione

- 3.2 - Ambiente di apprendimento
- 3.3 - Inclusione e differenziazione
- 3.4 - Continuità e orientamento
- 3.5 - Orientamento strategico e organizzazione della scuola
- 3.6 - Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane
- 3.7 - Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie
- Eventuale area di esito (specificare)

[filtro se si spunta 3.1]

3.1) **Riguardo a Curricolo, progettazione e valutazione**, specificare gli obiettivi di processo scelti dalla scuola (fare riferimento alla descrizione degli obiettivi di processo).

- Curricolo e offerta formativa
- Progettazione didattica
- Valutazione degli studenti
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.2]

3.2) **Riguardo all'Ambiente di apprendimento**, specificare gli obiettivi di processo scelti dalla scuola (fare riferimento alla descrizione degli obiettivi di processo).

- Dimensione organizzativa
- Dimensione metodologica
- Dimensione relazionale
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.3]

3.3) **Riguardo a Inclusione e differenziazione**, specificare gli obiettivi di processo scelti dalla scuola (fare riferimento alla descrizione degli obiettivi di processo).

- Inclusione
- Recupero
- Potenziamento
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.4]

3.4) **Riguardo a Continuità e orientamento**, specificare gli obiettivi di processo scelti dalla scuola (fare riferimento alla descrizione degli obiettivi di processo).

- Continuità
- Orientamento
- Alternanza Scuola-lavoro
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.5]

3.5) **Riguardo a Orientamento strategico e organizzazione della scuola**, specificare gli obiettivi di processo scelti dalla scuola (fare riferimento alla descrizione degli obiettivi di processo).

- Missione e visione della scuola
- Monitoraggio delle attività
- Organizzazione delle risorse umane
- Gestione delle risorse economiche
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.6]

3.6) **Riguardo a Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane**, specificare gli obiettivi di processo scelti dalla scuola (fare riferimento alla descrizione degli obiettivi di processo).

- Formazione per gli insegnanti
- Formazione per il personale ATA
- Valorizzazione delle competenze
- Collaborazione tra insegnanti
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.7]

3.7) **Riguardo a Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie**, specificare gli obiettivi di processo scelti dalla scuola (fare riferimento alla descrizione degli obiettivi di processo).

- Reti di scuole
- Accordi formalizzati
- Raccordo scuola-territorio
- Coinvolgimento dei genitori
- Altro (specificare)

[Valutazione della descrizione degli obiettivi di processo e di come questi contribuiscono al raggiungimento delle priorità, pubblicata nella Sezione 5 del Rav]

4. *Esprimere un giudizio su ciascuno dei seguenti aspetti riguardanti gli obiettivi di processo presentati nella Sezione 5 del Rav (fare riferimento alla descrizione degli obiettivi di processo e alla spiegazione del modo in cui gli stessi possono contribuire al raggiungimento delle priorità, come esplicitato nella motivazione presente nella Sezione 5)*

<i>Quanto gli obiettivi di processo espressi nel Rav...</i>	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
sono pertinenti con le priorità individuate dalla scuola				
sono pertinenti rispetto all'area in cui sono inseriti				
sono formulati con chiarezza				
spiegano in che modo si possono raggiungere le priorità				
sono collegati a una visione strategica dello sviluppo della scuola				
sono sostanzialmente uguali alle priorità				
sono sostanzialmente uguali agli obiettivi di miglioramento presenti nel Pdm				

[Valutazione della strutturazione del Piano di Miglioramento]

5. *Come la scuola ha redatto il Piano di Miglioramento?*

- Senza seguire alcun format e in forma narrativa-discorsiva (solo testo scritto)
- Senza seguire alcun format ma in modo strutturato (con tabelle, diagrammi, grafici, organizzazione per punti, ecc.)
- Attraverso il format Indire
- Utilizzando un format prodotto da Università o altri enti (specificare)
- Non è stato possibile reperire il Piano di Miglioramento della scuola

6. *Indicare che tipologia di azioni prevale nel Piano di Miglioramento (una sola risposta).*

- Elenco e descrizione di progetti
- Descrizione di singole attività di breve periodo (es. entro l'anno scolastico)
- Descrizione di interventi articolati nel lungo periodo (es. entro l'arco di un triennio)
- Altro (specificare)

[Coerenza del Pdm con traguardi e obiettivi dell'Autovalutazione (Sezione5 del Rav) e del Ptof]

7. *Indicare in quali aree di esito e/o di processo presenti nel Rav la scuola ha individuato interventi (attività o progetti secondo come è strutturato in modo prevalente il Pdm) di miglioramento, descritti nel Pdm (per ogni intervento scegliere l'area di autovalutazione prevalente).*

- 2.1 Risultati scolastici
- 2.2 Risultati nelle prove standardizzate nazionali
- 2.3 Competenze chiave europee
- 2.4 Risultati a distanza
- 3.1 Curricolo, progettazione e valutazione
- 3.2 Ambiente di apprendimento
- 3.3 Inclusione e differenziazione
- 3.4 Continuità e orientamento
- 3.5 Orientamento strategico e organizzazione della scuola
- 3.6 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane
- 3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

[filtro se si spunta 2.1]

7.1) **Riguardo ai risultati scolastici**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Miglioramento degli esiti scolastici degli studenti della scuola nel suo complesso
- Miglioramento degli esiti scolastici degli studenti di alcune classi/plessi/indirizzi
- Diminuzione degli abbandoni degli studenti
- Riduzione dei trasferimenti degli studenti
- Aumento della percentuale di studenti BES e DSA con risultati scolastici positivi
- Riduzione delle differenze degli esiti scolastici tra le classi
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 2.2]

7.2) **Riguardo ai risultati nelle prove standardizzate nazionali**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

	Italiano	Matematica	Sia Italiano sia Matematica
Miglioramento dei punteggi nelle prove Invalsi della scuola nel suo complesso			
Miglioramento dei punteggi nelle prove Invalsi di alcune classi, indirizzi e/o gradi scolastici			
Raggiungimento di punteggi uguali o superiori rispetto a scuole con ESCS simile			
Riduzione del numero di studenti collocati nei livelli 1 e 2 (inferiori)			
Aumento del numero di studenti collocati nei livelli 4 e 5 (superiori)			
Riduzione della variabilità dei risultati alle prove Invalsi tra le classi			
Migliorare l'effetto della scuola sui risultati degli studenti nelle prove			

[filtro se si spunta 2.3]

7.3) **Riguardo alle competenze chiave europee**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Miglioramento della comunicazione nella madrelingua
- Miglioramento della comunicazione nelle lingue straniere (es. in riferimento a particolari certificazioni)
- Miglioramento della competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia (es. in riferimento a particolari certificazioni)
- Miglioramento della competenza digitale (es. in riferimento a particolari certificazioni)
- Miglioramento della competenza imparare a imparare
- Miglioramento delle competenze sociali e civiche (es. in riferimento a comportamenti problematici, conflitto, bullismo)
- Miglioramento dello spirito di iniziativa e intraprendenza / imprenditorialità
- Miglioramento della consapevolezza ed espressione culturale
- Miglioramento delle competenze chiave europee nel loro complesso
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 2.4]

7.4) **Riguardo ai risultati a distanza**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Conseguimento di risultati migliori da parte degli studenti nel passaggio agli ordini di scuola successivi
- Aumento della percentuale di studenti che seguono il consiglio orientativo al termine del primo ciclo (per gli IC e SMS)
- Aumento del numero degli studenti diplomati immatricolati all'Università (secondo ciclo)
- Miglioramento dei risultati degli studi universitari da parte degli studenti diplomati (secondo ciclo)
- Conseguimento di buoni risultati nel mercato del lavoro da parte degli studenti diplomati (secondo ciclo)
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.1]

7.5) **Riguardo al Curricolo, progettazione e valutazione**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Curricolo e offerta formativa
- Progettazione didattica
- Valutazione degli studenti
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.2]

7.6) **Riguardo all'Ambiente di apprendimento**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Dimensione organizzativa
- Dimensione metodologica
- Dimensione relazionale
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.3]

7.7) **Riguardo a Inclusione e differenziazione**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Inclusione
- Recupero
- Potenziamento
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.4]

7.8) **Riguardo a Continuità e orientamento**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Continuità
- Orientamento
- Alternanza Scuola-lavoro
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.5]

7.9) **Riguardo a Orientamento strategico e organizzazione della scuola**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Missione e visione della scuola
- Monitoraggio delle attività
- Organizzazione delle risorse umane
- Gestione delle risorse economiche
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.6]

7.10) **Riguardo a Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Formazione per gli insegnanti
- Formazione per il personale ATA
- Valorizzazione delle competenze
- Collaborazione tra insegnanti
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.7]

7.11) **Riguardo a Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Reti di scuole
- Accordi formalizzati
- Raccordo scuola-territorio
- Coinvolgimento dei genitori
- Coinvolgimento delle famiglie
- Altro (specificare)

8. *Indicare quanto gli aspetti di miglioramento considerati sono coerenti tra i tre documenti prodotti dalla scuola (Sezione 5 del Rav, Pdm, Ptof).*

	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
Gli esiti che gli studenti devono raggiungere				
Gli obiettivi di miglioramento in termini di processi da attivare				
Le caratteristiche peculiari dell'identità della scuola				
Il tentativo di avviare un cambiamento innovativo della scuola relativamente alla didattica e agli ambienti di apprendimento				

[Pianificazione]

9. Indicare se all'interno del Piano di Miglioramento sono presenti i seguenti aspetti relativi alla pianificazione.

	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
Scopo/i del miglioramento				
Soggetti da coinvolgere (stakeholder, professionisti)				
Supporti strumentali necessari per lo svolgimento di interventi/azioni				
Attività previste				
Tempi previsti di durata delle attività				
Risorse economiche necessarie				
Indicatori di risultato				
Destinatari diretti e indiretti				

[Attuazione]

10. Indicare se all'interno del Piano di Miglioramento sono presenti i seguenti aspetti relativi all'attuazione.

	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
Definizione dei risultati attesi				
Distribuzione dei ruoli e dei compiti ai soggetti coinvolti				
Descrizione dettagliata delle azioni da svolgere				
Cronoprogramma e gestione delle attività				
Descrizione delle risorse materiali e finanziarie disponibili				
Descrizione delle modalità di contrasto delle criticità				
Azioni di diffusione dei risultati all'esterno della scuola				
Strumenti di supporto per la diffusione dei risultati				

[Monitoraggio e valutazione]

11. Indicare se all'interno del Piano di Miglioramento sono presenti i seguenti aspetti relativi monitoraggio e valutazione.

	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
Indicatori di monitoraggio delle azioni				
Descrizione delle azioni di monitoraggio da svolgere				
Strumenti di monitoraggio (es. griglie di osservazione; questionari di <i>customer satisfaction</i>)				
Modalità di utilizzo dei dati di monitoraggio				
Indicatori di valutazione delle azioni				
Descrizione delle azioni di valutazione da svolgere				
Strumenti di valutazione (es. questionari, test, interviste)				
Attività di diffusione dei risultati della valutazione				

[Fattibilità delle azioni presenti nel Piano di Miglioramento in relazione a contesto e risorse dichiarate dalla scuola]

12. Sulla base del dettaglio delle azioni sopra analizzate, esprimere un giudizio sulla fattibilità del Piano di Miglioramento in termini di...

	Per niente	Poco	Ab- ba- stanza	Molto	Non dettagliato/ non valutabile
Obiettivi di miglioramento					
Azioni da svolgere					
Soggetti coinvolti					
Risorse economiche previste					
Struttura del monitoraggio delle azioni di miglioramento					
Struttura della valutazione del Pdm					
Modalità di coinvolgimento degli studenti					
Modalità di condivisione del Pdm con la comunità scolastica					
Durata temporale del Pdm					
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane					
Integrazione con il territorio					
Attività di diffusione delle azioni					

[Partecipazione]

13. Indicare quali dei seguenti soggetti sono coinvolti nelle azioni di miglioramento

I genitori	
Associazioni del territorio o professionali	
Le istituzioni	
Le Reti di scuole	
Formatori, consulenti	
Università o altri enti di ricerca	
Altri soggetti (specificare)	

[Gestione e presidio delle aree]

14. Dalla lettura dei documenti esaminati (Sezione 5 del Rav, Pdm e sezione iniziale del Ptof) indicare quanto le seguenti aree si percepiscono presidiate (fare riferimento in particolare al Pdm.

	Per niente	Poco	Abba- stanza	Del tutto
Gestione dell'identità, dell'orientamento strategico e della politica dell'istituzione scolastica				
Gestione, valorizzazione e sviluppo delle risorse umane				
Promozione della partecipazione (docenti, famiglia, studenti, territorio), cura dei legami con il contesto				
Gestione finalizzata delle risorse strumentali e finanziarie				
Monitoraggio, valutazione e rendicontazione dei processi				

Spazio per ulteriori note e osservazioni:

II PARTE: ANALISI DEL PIANO DI MIGLIORAMENTO

[Valutazione della strutturazione del Piano di Miglioramento]

1. *Come la scuola ha redatto il Piano di Miglioramento?*
 - Senza seguire alcun format e in forma narrativa-discorsiva (solo testo scritto)
 - Senza seguire alcun format ma in modo strutturato (con tabelle, diagrammi, grafici, organizzazione per punti, ecc.)
 - Attraverso il format Indire
 - Utilizzando un format prodotto da Università o altri enti (specificare)
 - Non è stato possibile reperire il Piano di Miglioramento della scuola

2. *Indicare che tipologia di azioni prevale nel Piano di Miglioramento (una sola risposta).*
 - Elenco e descrizione di progetti
 - Descrizione di singole attività di breve periodo (es. entro l'anno scolastico)
 - Descrizione di interventi articolati nel lungo periodo (es. entro l'arco di un triennio)
 - Altro (specificare)

[Coerenza del Piano di Miglioramento con traguardi e obiettivi dell'Autovalutazione (Sezione 5 del RAV) e del PTOF]

3. *Indicare in quali aree di esito e/o di processo presenti nel RAV la scuola ha individuato interventi (attività o progetti secondo come è strutturato in modo prevalente il Piano di Miglioramento) di miglioramento, descritti nel Piano di Miglioramento (per ogni intervento scegliere l'area di autovalutazione prevalente).*
 - 2.1 Risultati scolastici
 - 2.2 Risultati nelle prove standardizzate nazionali
 - 2.3 Competenze chiave europee
 - 2.4 Risultati a distanza
 - 3.1 Curricolo, progettazione e valutazione
 - 3.2 Ambiente di apprendimento
 - 3.3 Inclusione e differenziazione
 - 3.4 Continuità e orientamento
 - 3.5 Orientamento strategico e organizzazione della scuola
 - 3.6 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane
 - 3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

[filtro se si spunta 2.1]

- 7.1) **Riguardo ai risultati scolastici**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.
 - Miglioramento degli esiti scolastici degli studenti della scuola nel suo complesso
 - Miglioramento degli esiti scolastici degli studenti di alcune classi/plessi/indirizzi
 - Diminuzione degli abbandoni degli studenti
 - Riduzione dei trasferimenti degli studenti
 - Aumento della percentuale di studenti BES e DSA con risultati scolastici positivi
 - Riduzione delle differenze degli esiti scolastici tra le classi
 - Altro (specificare)

[filtro se si spunta 2.2]

7.2) **Riguardo ai risultati nelle prove standardizzate nazionali**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

	Ita- liano	Matema- tica	Sia Italiano sia Matema- tica
Miglioramento dei punteggi nelle prove INVALSI della scuola nel suo complesso			
Miglioramento dei punteggi nelle prove INVALSI di alcune classi, indirizzi e/o gradi scolastici			
Raggiungimento di punteggi uguali o superiori rispetto a scuole con ESCS simile			
Riduzione del numero di studenti collocati nei livelli 1 e 2 (inferiori)			
Aumento del numero di studenti collocati nei livelli 4 e 5 (superiori)			
Riduzione della variabilità dei risultati alle prove Invalsi tra le classi			
Migliorare l'effetto della scuola sui risultati degli studenti nelle prove			

[filtro se si spunta 2.3]

7.3) **Riguardo alle competenze chiave europee**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

Miglioramento della comunicazione nella madrelingua

Miglioramento della comunicazione nelle lingue straniere (es. in riferimento a particolari certificazioni)

Miglioramento della competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia (es. in riferimento a particolari certificazioni)

Miglioramento della competenza digitale (es. in riferimento a particolari certificazioni)

Miglioramento della competenza imparare a imparare

Miglioramento della competenze sociali e civiche (es. in riferimento a comportamenti problematici, conflitto, bullismo)

Miglioramento dello spirito di iniziativa e intraprendenza / imprenditorialità

Miglioramento della consapevolezza ed espressione culturale

Miglioramento delle competenze chiave europee nel loro complesso

Altro (specificare)

[filtro se si spunta 2.4]

7.4) **Riguardo ai risultati a distanza**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

Conseguimento di risultati migliori da parte degli studenti nel passaggio agli ordini di scuola successivi

Aumento della percentuale di studenti che seguono il consiglio orientativo al termine del primo ciclo (per gli IC e SMS)

Aumento del numero degli studenti diplomati immatricolati all'Università (secondo ciclo)

Miglioramento dei risultati degli studi universitari da parte degli studenti diplomati (secondo ciclo)

Conseguimento di buoni risultati nel mercato del lavoro da parte degli studenti diplomati (secondo ciclo)

Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.1]

7.5) **Riguardo al Curricolo, progettazione e valutazione**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Curricolo e offerta formativa
- Progettazione didattica
- Valutazione degli studenti
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.2]

7.6) **Riguardo all'Ambiente di apprendimento**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Dimensione organizzativa
- Dimensione metodologica
- Dimensione relazionale
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.3]

7.7) **Riguardo a Inclusione e differenziazione**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Inclusione
- Recupero
- Potenziamento
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.4]

7.8) **Riguardo a Continuità e orientamento**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Continuità
- Orientamento
- Alternanza Scuola-lavoro
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.5]

7.9) **Riguardo a Orientamento strategico e organizzazione della scuola**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Missione e visione della scuola
- Monitoraggio delle attività
- Organizzazione delle risorse umane
- Gestione delle risorse economiche
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.6]

7.10) **Riguardo a Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Formazione per gli insegnanti
- Formazione per il personale ATA
- Valorizzazione delle competenze
- Collaborazione tra insegnanti
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.7]

7.11) **Riguardo a Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Reti di scuole
- Accordi formalizzati
- Raccordo scuola-territorio
- Coinvolgimento dei genitori
- Coinvolgimento delle famiglie
- Altro (specificare)

4. Indicare quanto gli aspetti di miglioramento considerati sono coerenti tra i tre documenti prodotti dalla scuola (Sezione 5 del RAV, Piano di Miglioramento, PTOF).

	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
Gli esiti che gli studenti devono raggiungere				
Gli obiettivi di miglioramento in termini di processi da attivare				
Le caratteristiche peculiari dell'identità della scuola				
Il tentativo di avviare un cambiamento innovativo della scuola relativamente alla didattica e agli ambienti di apprendimento				

[Pianificazione]

5. Indicare se all'interno del Piano di Miglioramento sono presenti i seguenti aspetti relativi alla pianificazione.

	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
Scopo/i del miglioramento				
Soggetti da coinvolgere (stakeholder, professionisti)				
Supporti strumentali necessari per lo svolgimento di interventi/azioni				
Attività previste				
Tempi previsti di durata delle attività				
Risorse economiche necessarie				
Indicatori di risultato				
Destinatari diretti e indiretti				

[Attuazione]

6. Indicare se all'interno del Piano di Miglioramento sono presenti i seguenti aspetti relativi all'attuazione.

	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
Definizione dei risultati attesi				
Distribuzione dei ruoli e dei compiti ai soggetti coinvolti				
Descrizione dettagliata delle azioni da svolgere				
Cronoprogramma e gestione delle attività				
Descrizione delle risorse materiali e finanziarie disponibili				
Descrizione delle modalità di contrasto delle criticità				
Azioni di diffusione dei risultati all'esterno della scuola				
Strumenti di supporto per la diffusione dei risultati				

[Monitoraggio e valutazione]

7. *Indicare se all'interno del Piano di Miglioramento sono presenti i seguenti aspetti relativi monitoraggio e valutazione.*

	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
Indicatori di monitoraggio delle azioni				
Descrizione delle azioni di monitoraggio da svolgere				
Strumenti di monitoraggio (es. griglie di osservazione; questionari di <i>customer satisfaction</i>)				
Modalità di utilizzo dei dati di monitoraggio				
Indicatori di valutazione delle azioni				
Descrizione delle azioni di valutazione da svolgere				
Strumenti di valutazione (es. questionari, test, interviste)				
Attività di diffusione dei risultati della valutazione				

[Fattibilità delle azioni presenti nel Piano di Miglioramento in relazione a contesto e risorse dichiarate dalla scuola]

8. *Sulla base del dettaglio delle azioni sopra analizzate, esprimere un giudizio sulla fattibilità del Piano di Miglioramento in termini di...*

	Per niente	Poco	Ab- ba- stanza	Molto	Non dettagliato/ non valutabile
Obiettivi di miglioramento					
Azioni da svolgere					
Soggetti coinvolti					
Risorse economiche previste					
Struttura del monitoraggio delle azioni di miglioramento					
Struttura della valutazione del Piano di Miglioramento					
Modalità di coinvolgimento degli studenti					
Modalità di condivisione del Piano di Miglioramento con la comunità scolastica					
Durata temporale del Piano di Miglioramento					
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane					
Integrazione con il territorio					
Attività di diffusione delle azioni					

[Partecipazione]

9. Indicare quali dei seguenti soggetti sono coinvolti nelle azioni di miglioramento

I genitori	
Associazioni del territorio o professionali	
Le istituzioni	
Le Reti di scuole	
Formatori, consulenti	
Università o altri enti di ricerca	
Altri soggetti (specificare)	

[Gestione e presidio delle aree]

10. Dalla lettura dei documenti esaminati (Sezione 5 del RAV, Piano di Miglioramento e sezione iniziale del PTOF) indicare quanto le seguenti aree si percepiscono presidiate (fare riferimento in particolare al Piano di Miglioramento).

	Per niente	Poco	Abbastanza	Del tutto
Gestione dell'identità, dell'orientamento strategico e della politica dell'istituzione scolastica				
Gestione, valorizzazione e sviluppo delle risorse umane				
Promozione della partecipazione (docenti, famiglia, studenti, territorio), cura dei legami con il contesto				
Gestione finalizzata delle risorse strumentali e finanziarie				
Monitoraggio, valutazione e rendicontazione dei processi				

Spazio per ulteriori note e osservazioni: _____

STRUMENTO PER LA RIFLESSIONE CRITICA E L'AUTOANALISI DELLE AZIONI DI MONITORAGGIO E DI VALUTAZIONE DEL PIANO DI MIGLIORAMENTO²

SCUOLA (CODICE MECCANOGRAFICO):

Piano di Miglioramento (inserire gli anni di riferimento):

Dal _____ al _____

Data di compilazione dello strumento:-----

1. LA LINEA STRATEGICA

Definizione:

La **linea strategica** è la riflessione di insieme che orienta la scelta degli obiettivi chiave nel medio periodo (tre anni) e indica la modalità che l'organizzazione intende perseguire per raggiungerli. L'idea è quella della scuola come organizzazione che apprende. Sono state individuate alcune dimensioni chiave per promuovere questo processo:

1. definire una visione condivisa basata sull'apprendimento degli studenti;
2. promuovere e supportare un continuo aggiornamento del personale docente;
3. promuovere la collaborazione dello staff e la condivisione al suo interno;
4. creare una cultura basata sulla ricerca, l'innovazione e l'esplorazione;
5. creare la modalità di raccogliere e condividere i dati e la conoscenza;
6. costruire un rapporto di crescita e scambio con l'esterno, consapevoli di far parte di un sistema;
7. promuove una *leadership* allargata e partecipata.

Indicare in quali aree di esito e/o di processo presenti nel Rav la scuola ha individuato azioni di miglioramento descritte nel Piano di Miglioramento (per ogni azione scegliere l'area di autovalutazione prevalente).

Si

2.1 Risultati scolastici	
2.2 Risultati nelle prove standardizzate nazionali	
2.3 Competenze chiave europee	
2.4 Risultati a distanza	
3.1 Curricolo, progettazione e valutazione	
3.2 Ambiente di apprendimento	
3.3 Inclusione e differenziazione	
3.4 Continuità e orientamento	
3.5 Orientamento strategico e organizzazione della scuola	
3.6 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	
3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	

² Si veda nel volume l'articolo di S. Mori, M. Freddano *Lo strumento per il monitoraggio e la valutazione del Pdm*.

1.1 Definire il miglioramento [Fase 1: think]

1.1.a Numero delle azioni di miglioramento: [Da 1 a 4 o più]

1.1.b Contenuti delle azioni di miglioramento

[filtro se si spunta 2.1]

1.1.b.1) **Riguardo ai risultati scolastici**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Miglioramento degli esiti scolastici degli studenti della scuola nel suo complesso
- Miglioramento degli esiti scolastici degli studenti di alcune classi/plessi/indirizzi
- Diminuzione degli abbandoni degli studenti
- Riduzione dei trasferimenti degli studenti
- Aumento della percentuale di studenti BES e DSA con risultati scolastici positivi
- Riduzione delle differenze degli esiti scolastici tra le classi
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 2.2]

1.1.b.2) **Riguardo ai risultati nelle prove standardizzate nazionali**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

	Italiano	Matematica	Sia Italiano sia Matematica
Miglioramento dei punteggi nelle prove Invalsi della scuola nel suo complesso			
Miglioramento dei punteggi nelle prove Invalsi di alcune classi, indirizzi e/o gradi scolastici			
Raggiungimento di punteggi uguali o superiori rispetto a scuole con Escs simile			
Riduzione del numero di studenti collocati nei livelli 1 e 2 (inferiori)			
Aumento del numero di studenti collocati nei livelli 4 e 5 (superiori)			
Riduzione della variabilità dei risultati alle prove Invalsi tra le classi			
Migliorare l'effetto della scuola sui risultati degli studenti nelle prove			

[filtro se si spunta 2.3]

1.1.b.3) **Riguardo alle competenze chiave europee**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Miglioramento della comunicazione nella madrelingua
- Miglioramento della comunicazione nelle lingue straniere (es. in riferimento a particolari certificazioni)
- Miglioramento della competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia (es. in riferimento a particolari certificazioni)
- Miglioramento della competenza digitale (es. in riferimento a particolari certificazioni)
- Miglioramento della competenza imparare a imparare
- Miglioramento delle competenze sociali e civiche (es. in riferimento a comportamenti problematici, conflitto, bullismo)
- Miglioramento dello spirito di iniziativa e intraprendenza / imprenditorialità
- Miglioramento della consapevolezza ed espressione culturale

Miglioramento delle competenze chiave europee nel loro complesso
Altro (specificare)

[filtro se si spunta 2.4]

- 1.1.b.4) **Riguardo ai risultati a distanza**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.
- Conseguimento di risultati migliori da parte degli studenti nel passaggio agli ordini di scuola successivi
 - Aumento della percentuale di studenti che seguono il consiglio orientativo al termine del primo ciclo (per Ic e SMSms)
 - Aumento del numero degli studenti diplomati immatricolati all'Università (II ciclo)
 - Miglioramento dei risultati degli studi universitari da parte degli studenti diplomati (II ciclo)
 - Conseguimento di buoni risultati nel mercato del lavoro da parte degli studenti diplomati (II ciclo)
 - Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.1]

- 1.1.b.5) **Riguardo al Curricolo, progettazione e valutazione**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.
- Curricolo e offerta formativa
 - Progettazione didattica
 - Valutazione degli studenti
 - Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.2]

- 1.1.b.6) **Riguardo all'Ambiente di apprendimento**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.
- Dimensione organizzativa
 - Dimensione metodologica
 - Dimensione relazionale
 - Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.3]

- 1.1.b.7) **Riguardo a Inclusione e differenziazione**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.
- Inclusione
 - Recupero
 - Potenziamento
 - Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.4]

- 1.1.b.8) **Riguardo a Continuità e orientamento**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.
- Continuità
 - Orientamento
 - Alternanza Scuola-lavoro
 - Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.5]

- 1.1.b.9) **Riguardo a Orientamento strategico e organizzazione della scuola**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

Missione e visione della scuola
 Monitoraggio delle attività
 Organizzazione delle risorse umane
 Gestione delle risorse economiche
 Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.6]

1.1.b.10) **Riguardo a Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

Formazione per gli insegnanti
 Formazione per il personale ATA
 Valorizzazione delle competenze
 Collaborazione tra insegnanti
 Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.7]

1.1.b.11) **Riguardo a Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

Reti di scuole
 Accordi formalizzati
 Raccordo scuola-territorio
 Coinvolgimento dei genitori
 Coinvolgimento delle famiglie
 Altro (specificare)

1.1.c Pianificazione

Indicare se all'interno del Piano di Miglioramento sono presenti i seguenti aspetti relativi alla <u>pianificazione</u>	Sì
Scopo/i del miglioramento	
Nuove azioni rispetto ai progetti che la scuola stava svolgendo	
Azioni che la scuola stava già svolgendo, ma di cui si modifica il modo in cui verranno realizzate	
Distribuzione di ruoli e di compiti	
Individuazione dei soggetti esterni da coinvolgere (es. professionisti, esperti)	
Supporti strumentali necessari per lo svolgimento di interventi/azioni	
Descrizione dettagliata delle attività da svolgere per ciascuna azione di miglioramento	
Cronoprogramma e gestione delle attività	
Risorse economiche necessarie	
Descrizione delle risorse materiali e finanziarie disponibili	
Indicatori di risultato	
Destinatari diretti e indiretti	
Descrizione delle modalità di contrasto delle criticità	
Azioni di diffusione dei risultati all'esterno della scuola	
Strumenti di supporto per la diffusione dei risultati	

1.1.d Modifiche del PdM

Il piano di miglioramento è stato modificato in modo sostanziale dal momento della sua approvazione in gennaio 2016? Perché?

1.2 Attuazione del miglioramento [Fase 2: make]

1.2.a Attuazione

Per il perseguimento delle finalità contenute nel Pdm:	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
il PdM e i suoi scopi sono stati condivisi in modo collegiale con diversi referenti interni				
la distribuzione di ruoli e di compiti è avvenuta in modo coerente rispetto alle reali competenze dei soggetti				
sono stati coinvolti soggetti esterni dalla scuola (professionisti e altri <i>stakeholder</i>)				
sono stati rispettati i tempi previsti per le azioni di miglioramento				
sono state reperite le risorse economiche e materiali necessarie				
le criticità sono state contrastate in modo soddisfacente				
sono stati diffusi i risultati all'esterno della scuola				
il PdM e i suoi scopi sono stati condivisi con il Collegio dei docenti				
il PdM e i suoi scopi sono stati condivisi con il consiglio di istituto				-
il PdM è stato condiviso con gli studenti				
il PdM è stato condiviso con i genitori				
il PdM è stato condiviso con altri <i>stakeholder</i>				

1.3 La linea strategica [Fase 3. improve]

1.3.a Caratteristiche di un'organizzazione che apprende

A scuola:	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
è stata definita un'idea di scuola condivisa basata sull'apprendimento degli studenti				
si promuove l'aggiornamento professionale dei docenti				
si promuove la collaborazione e la condivisione tra i docenti				
è stata creata una cultura basata sulla ricerca, l'innovazione e l'esplorazione				
sono state definite modalità di raccolta e condivisione dei dati				
è stato costruito un rapporto di crescita e di scambio con l'esterno				
la <i>leadership</i> è allargata e partecipata				

1.3.b Aspetti di innovazione

In quali aspetti il percorso di miglioramento ha portato delle innovazioni all'interno della scuola?	Si
Nelle metodologie didattiche in aula	
Nell'organizzazione degli spazi di apprendimento	
Nell'organizzazione degli spazi organizzativi	
Nelle prove di valutazione degli esiti degli studenti	
Nell'organizzazione dell'orario scolastico	
Nell'organizzazione del curriculum	
Nei valori della cultura organizzativa	
Altro (specificare)	

Sezione riflessiva

1. Le azioni di miglioramento che la scuola vuole perseguire sono in linea con i bisogni della scuola?
2. Esistono momenti di confronto tra i docenti per riflettere sulle azioni di miglioramento che la scuola deve perseguire? E con le famiglie e gli studenti?
3. In che modo la scuola ha promosso il piano di miglioramento? Ha pubblicato il documento sul sito della scuola? Lo ha presentato ai genitori?
4. La scuola ha una linea strategica che vuole perseguire? Questa linea è condivisa tra il dirigente scolastico e i docenti? Tra i docenti? Con le famiglie e gli studenti?

Sezione valutativa

Punti di forza	Punti di debolezza

Criterio di qualità:

La scuola ha definito una linea strategica, e gli obiettivi chiave e le azioni di miglioramento, a partire da una riflessione condivisa, definendo anche le modalità per raggiungerli. La scuola ha le caratteristiche di una organizzazione che apprende, in quanto sa cambiare in funzione di nuove richieste e circostanze.

RUBRICA DI VALUTAZIONE	Situazione della scuola
Gli obiettivi e le azioni di miglioramento che la scuola vuole perseguire non sono stati definiti e non c'è stato un confronto sulle direzioni di sviluppo. Non è stata ancora definita una linea strategica. La scuola mostra molte difficoltà nel cambiare e adattarsi agli eventi e alle circostanze.	1 – Molto critica
	2
Gli obiettivi e le azioni di miglioramento che la scuola vuole perseguire sono individuati ma non sono ben definiti o chiari. La scelta degli obiettivi è stata condivisa da pochi e sono poco delineate le modalità con cui la scuola intende raggiungerli. È stato avviato un processo di definizione della linea strategica, ancora in evoluzione. La scuola presenta alcune difficoltà nel cambiare e adattarsi agli eventi e alle circostanze.	3 – Con qualche criticità
	4

<p>Gli obiettivi e le azioni di miglioramento che la scuola vuole perseguire sono abbastanza definiti e chiari. La scelta degli obiettivi è stata in parte condivisa e sono abbastanza delineate le modalità con cui la scuola li intende raggiungere. La scuola ha definito una linea strategica che vuole perseguire e l'ha condivisa con gli operatori interni alla scuola, senza coinvolgere significativamente famiglie, studenti o altri <i>stakeholder</i>. La scuola è abbastanza capace di cambiare e di adattarsi agli eventi e alle circostanze.</p>	<p>5 – Positiva</p>
	<p>6</p>
<p>Gli obiettivi e le azioni di miglioramento che la scuola vuole perseguire sono ben definiti e chiari. La scelta degli obiettivi è stata ampiamente collegiale e sono ben delineate le modalità con cui la scuola li intende raggiungere. La scuola ha definito una precisa linea strategica che vuole perseguire; ha coinvolto famiglie e studenti e l'ha condivisa con gli altri <i>stakeholder</i>. La scuola è del tutto capace di cambiare e di adattarsi agli eventi e alle circostanze.</p>	<p>7 - Eccel- lente</p>

MOTIVAZIONE DEL GIUDIZIO

--

2. IL MONITORAGGIO DELLE AZIONI DI MIGLIORAMENTO

Definizione:

Il monitoraggio è un'attività (dispositivo, apparato, sistema) deputata ad assicurare che tutte le informazioni rilevanti per un determinato fenomeno siano osservabili e osservate lungo l'intero periodo di svolgimento dello stesso o oltre; il monitoraggio raccoglie le informazioni rilevanti per un determinato fenomeno, ma nulla dice in merito a come si possano interpretare tali informazioni, aspetto di pertinenza invece della valutazione.

2.1 Progettazione del monitoraggio [Fase 1. Think]

2.1.a Attività di monitoraggio previste per le azioni di miglioramento

A scuola, per le azioni di miglioramento del PdM:	No, per <u>nessuna</u> azione di miglioramento	Si, per <u>alcune</u> azioni di miglioramento	Si, per <u>tutte</u> le azioni di miglioramento
sono state predisposte attività di monitoraggio			
sono previsti momenti specifici (es. riunioni) per definire le attività di monitoraggio			
è stato individuato un gruppo incaricato di svolgere le attività di monitoraggio			
è stata individuata una figura di coordinamento (o più)			
sono state individuate risorse esterne a supporto delle attività di monitoraggio			
è stato definito un elenco degli aspetti da rilevare attraverso le attività di monitoraggio (indicatori di monitoraggio)			
sono stati scelti gli strumenti da utilizzare per realizzare le attività di monitoraggio			
è stata definita una programmazione di tempi di svolgimento delle attività di monitoraggio			
è definito il modo in cui verranno utilizzati i risultati del monitoraggio			

2.2 Realizzazione del monitoraggio [Fase 2. Make]

Si suggerisce di indicare al massimo 3 azioni di miglioramento (le più importanti)

2.2.a Attività di monitoraggio e 2.2.b Strumenti per il monitoraggio

Per ogni <u>azione di miglioramento</u> , indicare le attività di monitoraggio e gli strumenti utilizzati	2.2.a Attività di monitoraggio	2.2.b Strumenti per il monitoraggio
Azione di miglioramento 1 (indicare l'azione di miglioramento): Es.: <i>formare gli insegnanti alle competenze digitali (obiettivo di miglioramento) mediante un corso formativo (azione per il miglioramento)</i>	Es. <i>Registrazione delle presenze alle attività formative</i>	Es. <i>Registro elettronico delle presenze</i>
Azione di miglioramento 2 (indicare l'azione di miglioramento). Es.: <i>Promuovere l'integrazione scuola-famiglia (obiettivo) mediante l'organizzazione di incontri di sensibilizzazione per i genitori sull'importanza dei compiti a casa (azione di miglioramento)</i>	Es. <i>Monitorare la soddisfazione dei destinatari (genitori)</i>	Es. <i>somministrazione di un questionario di customer satisfaction</i>

Azione di miglioramento 3 (indicare l'azione di miglioramento). Es.: <i>Promuovere tra i docenti più consapevolezza sulle prove Invalsi (obiettivo) mediante incontro di sensibilizzazione rivolto al collegio dei docenti sulle prove Invalsi (azione di miglioramento)</i>	Es. <i>monitorare la presenza dei docenti al Collegio dei docenti</i>	Es. <i>registro delle presenze</i>
	Es. <i>monitorare la soddisfazione dei docenti per l'incontro collegiale</i>	Es. <i>questionario di customer satisfaction</i> <i>Griglia di osservazione in presenza</i>
	Es. <i>monitorare il numero di attività svolte in seguito su prove Invalsi</i>	Es. <i>registro delle iniziative condotte dai docenti sul tema delle prove Invalsi</i>

2.3 Sostenibilità del monitoraggio [Fase 3. Improve]

2.3.a Sostenibilità del monitoraggio

È successo di:	Si
<u>non</u> riuscire a realizzare alcune attività di monitoraggio	
raccogliere troppi dati e non riuscire a utilizzarli tutti	
<u>non</u> sapere come fare a monitorare alcune azioni di miglioramento	
ridefinire le azioni di miglioramento in seguito ai dati di monitoraggio	
utilizzare le informazioni del monitoraggio per valutare le azioni di miglioramento	
utilizzare le informazioni raccolte con il monitoraggio per la riprogettazione dell'offerta formativa triennale	
utilizzare le informazioni raccolte con il monitoraggio per l'autovalutazione di istituto (ad es. la compilazione del Rav)	
altro (specificare)	

Sezione riflessiva

1. Sono state definite, nel Piano di miglioramento, le attività di monitoraggio e i relativi strumenti?
2. La scuola riesce a raccogliere le informazioni sulle azioni di miglioramento in modo sistematico? È stato definito un cronoprogramma?
3. È previsto un gruppo di lavoro? In che modo è stato organizzato?
4. Sono stati previsti dei momenti di riflessione dei dati raccolti con il monitoraggio? Se sì come?
5. Una volta raccolti, i dati in che modo sono stati utilizzati? Sono stati utilizzati per condurre la valutazione delle azioni di miglioramento?

Sezione valutativa

Punti di forza delle attività di monitoraggio	Punti di debolezza delle attività di monitoraggio

Criterio di qualità:

La scuola conduce azioni sistematiche e periodiche finalizzate alla raccolta di dati durante la realizzazione delle azioni di miglioramento; definisce ruoli e strumenti per il monitoraggio; individua come utilizzare e diffondere tali dati e li utilizza per la valutazione degli esiti e dei processi del PdM.

RUBRICA DI VALUTAZIONE	Situazione della scuola
Le attività di monitoraggio e gli strumenti per la raccolta dei dati non sono stati definiti. Non è previsto un cronoprogramma delle attività di monitoraggio. Non è stato identificato un referente o un gruppo di lavoro sul monitoraggio. Non è previsto il coinvolgimento degli <i>stakeholder</i> nelle attività di monitoraggio. Non vi è relazione tra il monitoraggio e la valutazione delle azioni di miglioramento.	1 – Molto critica
	2
Le attività di monitoraggio e gli strumenti per la raccolta dei dati sono limitati e non sono ben definiti e chiari. Le attività di monitoraggio sono condotte ma in modo discontinuo o irregolare. È stato identificato un referente o un gruppo di lavoro sul monitoraggio ma non sono ben definiti i compiti e le attività da svolgere. È previsto un coinvolgimento parziale degli <i>stakeholder</i> nelle attività di monitoraggio. Non è ben definito quali informazioni raccolte con il monitoraggio potranno essere utilizzate per la valutazione delle azioni di miglioramento.	3 – Con qualche criticità
	4
Le attività di monitoraggio e gli strumenti per la raccolta dei dati sono abbastanza definiti e chiari. Le attività di monitoraggio rispettano sostanzialmente il cronoprogramma. È stato identificato un referente o un gruppo di lavoro sul monitoraggio, con compiti abbastanza definiti. Sono coinvolti alcuni <i>stakeholder</i> nelle attività di monitoraggio. Di alcune attività di monitoraggio sono state definite quali informazioni potranno essere utilizzate per la valutazione delle azioni di miglioramento.	5 - Positiva
	6
Le attività di monitoraggio e gli strumenti per la raccolta dei dati sono coerenti tra loro, ben definiti e chiari. Le attività di monitoraggio sono condotte in modo periodico e sistematico. È stato identificato un referente o un gruppo di lavoro sul monitoraggio, con compiti ben definiti. Sono coinvolti tutti gli <i>stakeholder</i> nelle attività di monitoraggio. Di tutte le attività di monitoraggio sono state definite quali informazioni potranno essere utilizzate per la valutazione delle azioni di miglioramento.	7 - Eccellente
MOTIVAZIONE DEL GIUDIZIO	

3. LA VALUTAZIONE DELLE AZIONI DI MIGLIORAMENTO

Definizione:

La valutazione è un complesso di attività coordinate di carattere comparativo, che ha per oggetto una serie di interventi intenzionali (nel nostro caso le azioni del PdM) con l'obiettivo di produrre, sulla base di criteri definiti, un giudizio in relazione al loro svolgimento o ai loro effetti. La valutazione è un'attività differente dal monitoraggio, e si avvale delle informazioni messe a disposizione dal monitoraggio stesso.

3.1 Progettazione della valutazione [Fase 1. Think]

3.1.a Attività di valutazione previste per le azioni di miglioramento

A scuola, per le azioni di miglioramento del PdM:	No, per nessuna azione di miglioramento	Sì, per alcune azioni di miglioramento	Sì, per tutte le azioni di miglioramento
sono previsti momenti per l'analisi dei fabbisogni			
sono state predisposte attività e strumenti di valutazione			
sono stati definiti gli obiettivi della valutazione			
sono stati definiti i criteri di valutazione			
è definito il modo in cui verranno utilizzati i risultati della valutazione			
sono previste modalità di diffusione dei risultati della valutazione			
la valutazione è coerente con le attività di monitoraggio			

3.2 Realizzazione della valutazione [Fase 2. Make]

Per le stesse azioni di miglioramento individuate per il monitoraggio

3.2.a Tipo di valutazione e 3.2.b Strumenti per la valutazione

Per ogni azione di miglioramento, indicare la valutazione e gli strumenti utilizzati	3.2.a Tipo di valutazione	3.2.b Strumenti per la valutazione (corrispondente)
Azione di miglioramento 1 (indicare l'azione di miglioramento): <i>formare gli insegnanti alle competenze digitali (obiettivo di miglioramento) mediante un corso formativo (azione per il miglioramento)</i>	Es. Valutare l'accrescimento delle competenze digitali degli insegnanti	Es 1. Analisi del se e quanto i docenti hanno modificato l'attività didattica integrandola con l'uso dell'ICT. Es 2. Analisi degli N partecipanti al percorso formativo e continuità, mediante uso dei dati raccolti con il monitoraggio (Registro delle presenze entrata-uscita alle attività formative attraverso l'uso del registro elettronico delle presenze) + eventuali risultati test finale.

Azione di miglioramento 2 (indicare l'azione di miglioramento). Promuovere l'integrazione scuola-famiglia (obiettivo) mediante l'organizzazione di incontri di sensibilizzazione rivolti ai genitori sull'importanza dei compiti a casa (azione di miglioramento)	Es. Valutare l'effetto indiretto sugli studenti	Controllare prima-dopo se aumenta il numero degli studenti che svolgono i compiti a casa
	Es. Valutare l'effetto diretto di maggiore consapevolezza dell'importanza dei compiti	Uso dei dati del monitoraggio sulla soddisfazione dei destinatari (i genitori) raccolta mediante questionario di <i>customer satisfaction</i>
Azione di miglioramento 3 (indicare l'azione di miglioramento). Promuovere tra i docenti più consapevolezza sulle prove Invalsi (obiettivo) mediante incontro di sensibilizzazione rivolto al collegio dei docenti sulle prove Invalsi (azione di miglioramento)	Es. diminuire i comportamenti opportunistici da parte dei docenti (effetto diretto)	Vedere se diminuiscono i comportamenti scorretti in termini di % di <i>cheating</i>
	Es. diminuire le assenze alle prove Invalsi (effetti indiretti)	Vedere se diminuiscono gli N studenti assenti alle prove
	Es. diminuire le mancate risposte al test (effetti indiretti)	Vedere se diminuiscono i missing data
	Es. Valutare l'aumento di sensibilità (effetto diretto)	Risultati indagini di customer satisfaction

3.3 Sostenibilità della valutazione [Fase 3. Improve]

3.3.a Sostenibilità della valutazione

È successo di:	Si
<u>non</u> sapere come fare a valutare alcune azioni di miglioramento	
valutare le azioni di miglioramento utilizzando le informazioni provenienti dal monitoraggio	
utilizzare i risultati della valutazione per la riprogettazione dell'offerta formativa triennale	
utilizzare i risultati della valutazione delle azioni di miglioramento per l'autovalutazione di istituto (ad es. la compilazione del Rav)	
condividere i risultati della valutazione delle azioni di miglioramento messe in atto all'interno del Collegio dei docenti	
condividere i risultati della valutazione delle azioni di miglioramento messe in atto all'interno del Consiglio di istituto	
condividere i risultati della valutazione delle azioni di miglioramento messe in atto all'esterno	
altro (specificare)	

Sezione riflessione

1. La scuola ha effettuato o avviato una valutazione delle azioni di miglioramento svolte o in atto?
2. È previsto un gruppo di lavoro? In che modo è stato organizzato? Il gruppo che si occupa della valutazione è lo stesso che si occupa di realizzare le attività di monitoraggio?
3. Sono previsti momenti di riflessione sui risultati della valutazione delle azioni di miglioramento?
4. Sono previsti momenti di revisione del Pdm e del Ptof alla luce dei risultati della valutazione?

Sezione valutazione

Punti di forza della valutazione delle azioni di miglioramento	Punti di debolezza della valutazione delle azioni di miglioramento

Criterio di qualità:

La scuola ha definito criteri di giudizio e attività per valutare gli esiti delle azioni di miglioramento, in termini di prodotti realizzati e/o di raggiungimento dei risultati attesi, e di processi; ne definisce ruoli, strumenti e modalità di coinvolgimento, utilizzando con coerenza le informazioni raccolte in sede di monitoraggio; diffonde i risultati della valutazione e li utilizza per ridefinire le azioni di miglioramento e il Ptof.

RUBRICA DI VALUTAZIONE	Situazione della scuola
I criteri di giudizio, le attività e gli strumenti per la valutazione non sono definiti. Non è stato definito un gruppo di lavoro sulla valutazione o specifiche figure di coordinamento. Non è previsto il coinvolgimento degli <i>stakeholder</i> nella valutazione. La valutazione non è coerente con le attività di monitoraggio.	1 – Molto critica
	2
I criteri di giudizio, le attività e gli strumenti per la valutazione non sono ben definiti e chiari. È stato identificato un referente o un gruppo di lavoro sulla valutazione ma non ben definiti i compiti e le attività da svolgere. È previsto un limitato coinvolgimento degli <i>stakeholder</i> nella valutazione. La valutazione è poco coerente con le attività di monitoraggio. Le informazioni raccolte con la valutazione sono utilizzate soltanto in parte per ridefinire le azioni di miglioramento o il Ptof.	3 – Con qualche criticità
	4
I criteri di giudizio, le attività e gli strumenti per la valutazione sono abbastanza coerenti tra loro, e definiti e chiari. È stato identificato un referente o un gruppo di lavoro sulla valutazione, con compiti abbastanza definiti. Sono coinvolti alcuni <i>stakeholder</i> nella valutazione. La valutazione è abbastanza coerente con le attività di monitoraggio. Una parte delle informazioni fornite dalla valutazione è utilizzata per ridefinire le azioni di miglioramento o il Ptof, ed è diffusa con strumenti di rendicontazione sociale.	5 – Positiva
	6
I criteri di giudizio, le attività e gli strumenti per la valutazione sono coerenti tra loro, ben definiti e chiari. È stato definito un gruppo di lavoro sulla valutazione e una figura di coordinamento che lavorano insieme in modo efficace. Sono coinvolti tutti gli <i>stakeholder</i> nella valutazione. La valutazione è coerente con le attività di monitoraggio di cui utilizza le informazioni raccolte. La maggior parte delle informazioni fornite dalla valutazione è utilizzata per ridefinire le azioni di miglioramento o il Ptof ed è diffusa con strumenti di rendicontazione sociale.	7 – Eccellente

MOTIVAZIONE DEL GIUDIZIO

--

4. VERSO IL MIGLIORAMENTO DEL Piano di Miglioramento

4.1) Tenendo conto del percorso di riflessione e di autoanalisi svolto, degli aspetti di forza e di debolezza emersi, e del giudizio espresso nelle rubriche di valutazione, quali attività proporreste per migliorare il Piano di Miglioramento? (illustrare al massimo 5 attività).

ATTIVITÀ 1:

--

ATTIVITÀ 2:

--

5. RIFLESSIONI SUL PERCORSO DI RIFLESSIONE CRITICA E DI AUTOANALISI

5.1 Come è composto il gruppo di lavoro sulla riflessione critica e l'autoanalisi delle attività di monitoraggio e della valutazione delle azioni di miglioramento? (numero dei partecipanti, componenti)

5.2 Quali problemi o difficoltà sono emerse nella compilazione di questo strumento?

5.3 Qual è invece il valore aggiunto?

ROAD MAP: CICLO DI MIGLIORAMENTO DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

La *Road Map* si propone i seguenti obiettivi:

- valorizzare le coerenze e le connessioni tra gli strumenti di autovalutazione e programmazione della scuola (RAV, PTOF, PdM, RS);
- facilitare l'unitarietà di tutte le azioni realizzate nell'ambito del ciclo SNV;
- elaborare il Piano di Miglioramento con uno strumento liberamente utilizzabile, condiviso a livello territoriale, modificabile secondo le esigenze e le caratteristiche dell'istituzione scolastica.

Lo strumento è disponibile in differenti formati multimediali al *link*:

<https://www.istruzioneer.gov.it/2019/11/20/snvl-road-map-per-il-ciclo-di-miglioramento-delle-istituzioni-scolastiche/>.

I 66 OSSERVATORI CONSAPEVOLI³

Daniela Amato	Laura Casarosa	Ivan Graziani	Maria Lucia Preti
Elena Bacarella	Annalisa Celli	Fabio Grossi	Maria Teresa Proia
Elena Balboni	Daniele Cenini	Nicoletta Guerra	Emanuela M.G. Provenzani
Elisabetta Baraldi	Maria Nicoletta Cerrigone	Daniela Iuppo	Manuela Rossi
Daniela Barozzi	Alessandra Chierici	Mariagrazia Lenzi	Carla Sermasi
Antonella Bartolini	Luciana Cino	Nicola Magnani	Roberta Serravalle
Monia Berghella	Giorgio Ciotti	Giorgia Martinesi	Fabio Spagnoletti
Maria Pia Bernardi	Salvatore D'angelo	Angelica Miglioli	Electra Stamboulis
Benedetta Bernardi	Stefano Delmonte	Assunta Minauda	Miriam Teci
Barbara Bigondi	Roberta Faziani	Chiara Napoli	Cristina Tioli
Leda Binacchi	Giacinta Fogli	Paolo Pietro Pagnon	Pietro Tortolone
Antonella Bolelli	Monica Foschi	Stefano Palazzi	Roberta Tosi
Marta Borghi	Elena Gaeta	Germana Paltrinieri	Catia Valzania
Cinzia Maria Braglia	Simonetta Giannini	Gianluca Parisi	Donata Vergari
Anna Rosa Buda	Alessandra Gibellini	Maria Maddalena Patella	Paola Veronesi
Lorenzo Cardarelli	Pierino Giglioli	Anna Pelizzari	Mirko Vignoli
Giuseppina Cardillo	Valeria Golinucci		

³ Si veda nel volume l'articolo di G. Desco, *Messa a punto della 'squadra': i soggetti coinvolti*.

I 60 TUTOR SNV

Daniela Amato	Giuseppina Maria	Nicoletta Guerra	Carla Provitera
Laura Ambrisi	Grazia Cardillo	Patrizia Ionata	Manuela Rossi
Elena Bacarella	Laura Casarosa	Daniela Iuppo	Emilia Seghetti
Mara Barbieri	Nicoletta Cerrigone	Marialucia Manzi	Carla Sermasi
Antonella Bartolini	Alessandra Chierici	Federico Marassi	Giuseppe Sgro
Benedetta Bernardi	Doris Cristo	Angelica Miglioli	Fabio Spagnoletti
Sabina Beninati	Salvatore D'Angelo	Silvia Orlati	Dezia Tallarico
Monia Berghella	Gaetana De Angelis	Paolo Pietro Pagnon	Miriam Teci
Barbara Bigondi	Giacinta Fogli	Germana Paltrinieri	Cinzia Terzi
Manuela Bolelli	Monica Foschi	Gianluca Parisi	Mercedes Tonelli
Maita Bonazzi	Simonetta Giannini	Maria Maddalena	Roberta Tosi
Monica Bove	Alessandra Gibellini	Patella	Donata Vergari
Cinzia Maria Braglia	Pierino Giglioli	Marzia Perroni	Paola Veronesi
Anna Rosa Buda	Margherita Giombi	Maria Lucia Preti	Mirko Vignoli
Chiara Cappa	Ivan Graziani	Maria Teresa Proia	Paola Zonda
	Fabio Grossi	Emanuela M.G. Provenzani	

I TUTOR DEGLI SPORTELLI⁴

Elena Bacarella	Annalisa Celli	Giorgia Martinesi	Catia Valzania
Daniela Barozzi	Giacinta Fogli	Assunta Minauda	Donata Vergari
Benedetta Bernardi	Simonetta Giannini	Paolo Pietro Pagnon	Paola Veronesi
Monia Berghella	Ivan Graziani	Maria Lucia Preti	Mirko Vignoli
Leda Binacchi	Fabio Grossi	Manuela Rossi	
Laura Casarosa	Daniela Iuppo	Carla Sermasi	

⁴ Si veda nel volume l'articolo di P. Davoli e G. Desco, *Da 'Osservatori consapevoli' a 'Tutor': il peer tutoring nelle attività di sportello.*

COMPONENTI DEI NUCLEI PROVINCIALI SUPPORTO⁵

Le attività dei Nuclei provinciali di supporto si sono svolte con il coordinamento dei dirigenti tecnici operanti sui territori nel periodo 2014-2020 (Claudio Bergianti, Chiara Bresciani, Giancarlo Cerini, Paolo Davoli, Marco Guspini, Agostina Melucci, Maurizia Migliori, Mario Nanni, Francesco Orlando) e il fattivo impulso dei dirigenti *pro tempore* degli Uffici di ambito territoriale.

Provincia di Bologna:

Elena Accorsi, Paolo Bernardi, Teresa D'Aguanno, Gaetana De Angelis, Rossella Fabbri, Roberta Fantinato, Gian Maria Ghetti, Massimo Giorgini, Filomena Massaro, Lamberto Montanari.

Provincia di Ferrara

Stefania Borgatti, Silvia Magnani, Donato Selleri, Massimiliano Urbinati.

Provincia di Forlì-Cesena

Daniela Bandini, Valentina Biguzzi, Susi Olivetti, Alessandra Prati, Marco Ruscelli.

Provincia di Modena

Vilma Baraccani, Pierpaolo Cairo, Stefania Giovanetti, Giovanna Morini, Paolo Pergreffi, Rossana Poggioli, Luigi Vaccari.

Provincia di Parma

Elena Conforti, Simonetta Franzoni, Antonia Lusardi, Giorgio Piva, Aluisi Tosolini, Elisabetta Zanichelli.

Provincia di Piacenza

Cristina Capra, Marica Draghi, Simona Favari, Manuela Rossi, Adriana Santoro.

Provincia di Ravenna

Sandra Baldassarri, Doris Cristo, Gianluca Dradi, Milla Lacchini, Raffaella Valgimigli

Provincia di Reggio Emilia

Antonella Cattani, Antonietta Cestaro, Giuseppina Gentili, Sonia Ruozzi, Maria Cristina Santini

Provincia di Rimini

Camporesi Lorella, Maria Rosa Pasini, Paride Principi, Ornella Scaringi, Myriam Toccafondo Mirco Vignoli

⁵ Si veda nel volume l'articolo di G. Desco, *Messa a punto della 'squadra': i soggetti coinvolti*.

SITOGRAFIA

Seminario “Le scuole rendicontano: valore educativo e comunità territoriale”,
Cattolica, 2019 https://www.youtube.com/playlist?list=PLxjfp9WRz6YEEKgETTfjIP-m_fMmzMuKp.

Seminario “Il monitoraggio dei Piani di Miglioramento”
https://www.youtube.com/playlist?list=PLxjfp9WRz6YEKRK_FDENNvX2MJ_pt6Uds.

Dall'autovalutazione alle azioni di miglioramento (in “Studi e documenti”, 2017)
<https://drive.google.com/file/d/1RJJ5b9nX3rQUE4-Yza08Gf6ad40-U6ew/view>.

La dimensione territoriale del miglioramento
https://drive.google.com/file/d/1_HRD1p0SbUH52rNI5bK2m2mZBWbtkGHV/view.

Seminario regionale “Il Ptof 2019-22 e il ciclo SNV”
<http://istruzioneer.gov.it/2018/11/15/seminario-regionale-il-ptof-2019-22-e-il-ciclo-snvpubblicazione-materiali/>.

Rapporto di ricerca autoanalisi azioni di monitoraggio e valutazione
<https://www.istruzioneer.gov.it/2020/04/23/rapporto-di-ricerca-autoanalisi-azioni-di-monitoraggio-e-valutazione-pdm/>.

Il ciclo di miglioramento delle istituzioni scolastiche: la *Road map* <http://istruzioneer.gov.it/2019/11/20/snv-la-road-map-per-il-ciclo-di-miglioramento-delle-istituzioni-scolastiche/>.

Azioni svolte a livello regionale su SNV dal 2014-15 al 2019-20
<http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2020/01/2020-29-1-Davoli-Dimensione-territoriale-miglioramento.pdf>.

LE PUBBLICAZIONI DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna"

N.	Titolo	Anno
1	L'Amministrazione scolastica in Emilia-Romagna	2002
2	Uno sguardo sul sistema scolastico dell'Emilia-Romagna	2002
3	Istituti comprensivi in Emilia-Romagna	2002
4	La formazione in servizio del personale	2002
5	La scuola in ospedale dell'Emilia-Romagna	2002
6	Una scuola allo specchio. Rapporto regionale 2003 sul sistema scolastico in E-R	2003
7	Le buone pratiche della flessibilità	2003
8	Il portfolio degli insegnanti	2004
9	Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna	2004
10	Una scuola in... attesa. Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in E-R	2004
11	Curricoli di scuola	2005
12	Idee di tempo idee di scuola	2005
13	Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione	2005
14	Valutare per migliorarsi	2005
15	Appassionatamente curiosi. Per una didattica delle scienze dell'atmosfera	2006
16	Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione	2006
17	Genitori nella scuola della società civile	2006
18	Tra riforma e innovazione. I nuovi ordinamenti nelle scuole del I ciclo e dell'infanzia in Emilia-Romagna	2006
19	C'è musica e musica: scuole e cultura musicale?	2006
20	Autonomia, docenti, nuove professionalità. Percorsi di formazione tra Università e scuola	2006
21	Cittadinanza attiva e diritti umani	2006
22	Cercasi un senso, disperatamente – Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica	2006
23	Teaching English – Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria	2006
24	Scuola, lavoro, impresa. Costruire in sussidiarietà si può	2007
25	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume I)	2008
26	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume II)	2008
27	Scienza, Conoscenza e Realtà. Esperienze di didattica delle scienze	2008
28	Essere docenti. Manuale per insegnanti neoassunti 2009	2009
29	Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione	2009
30	La strategia del portfolio docente	2011
31	Le competenze dei quindicenni in Emilia-Romagna	2011
32	Essere docenti in Emilia-Romagna 2011-12	2012
33	Essere docenti in Emilia-Romagna 2012-13	2013
34	Essere docenti in Emilia-Romagna 2013-14	2014
35	Essere docenti in Emilia-Romagna 2014-15	2015
36	Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-16	2016
37	EM.MA. Matematica. Dall'Emergenza Matematica all'autovalutazione per il miglioramento	2016
38	La dimensione territoriale del miglioramento	2017
39	Infanzia e oltre	2017
40	Essere docenti in Emilia-Romagna 2017-18	2018
41	Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna	2018
42	Riflessioni <i>social...</i> con le mani in rete	2018
43	Essere docenti in Emilia-Romagna 2018-19	2019
44	Essere docenti in Emilia-Romagna 2019-20	2020
45	La scuola della nostra fiducia. Materiali per il tempo Covid e oltre	2021

Collana “Fare sistema in Emilia-Romagna - USR, IRRE, Regione Emilia-Romagna”	
La Regione in Musica	2009
Italiano Lingua2	2010
Lingue e culture	2010
Scienze e tecnologie	2010
Collana “I Quaderni dei Gruppi di ricerca IRRE e USR E-R” - serie I	
1. Arte	2008
2. Attività motorie	
3. Geografia	
4. Lingua italiana	
5. Lingue straniere	
6. Matematica	
7. Musica	
8. Scienze	
9. Storia	
10. Tecnologia	
11. Funzioni tutoriali	
12. Unità di apprendimento	
13. Idea di persona	
14. Laboratori	
15. Personalizzazione	
16. Valutazione formativa e portfolio	
Collana “I Quaderni dei Gruppi di ricerca IRRE e USR E-R” - serie II	
1. Arte	2010
2. Corpo, movimento, sport	
3. Geografia	
4. Italiano	
5. Lingue straniere	
6. Matematica	
7. Musica	
8. Scienze	
9. Storia	
10. Tecnologia e LIM	
Fuori collana	
Essere studenti in Emilia-Romagna 2001-02	2002
Essere studenti in Emilia-Romagna 2002-03	2003
Essere studenti in Emilia-Romagna 2003-04	2004
Essere studenti in Emilia-Romagna 2004-05	2005
ValMath - Valutazione in Matematica	2005
Essere studenti in Emilia-Romagna - Annuario 2005	2006
Almanacco 2007 - Un anno di scuola in Emilia-Romagna	2007
Essere studenti. Annuario 2007 sul sistema educativo dell'Emilia-Romagna	2007
Almanacco 2008 - Un anno di scuola in Emilia-Romagna	2008
DoceBO 2008: quaderno dei convegni e dei seminari Bologna	2008
Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006	2008

Tutti i volumi sono reperibili e scaricabili sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna nella sezione “*Pubblicazioni*”: <http://istruzioneer.gov.it/media/pubblicazioni/>.

Rivista *on line* dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna “*Studi e documenti*”: <http://istruzioneer.gov.it/media/studi-e-documenti/>.