

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

LA DIMENSIONE TERRITORIALE DEL MIGLIORAMENTO

Una sfida solidale

a cura di PAOLO DAVOLI e GIOVANNI DESCO

tecnodid
EDITRICE

Collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna”
Quaderno n. 38, dicembre 2017.

Comitato tecnico-scientifico del progetto: Roberto Fiorini, Sabina Beninati, Laura Casarosa, Paolo Davoli, Giovanni Desco, Michela Freddano, Sara Mori

Azioni finanziate con:

- * Nota USR E-R n. 15465 del 12.12.2016 e, con modifiche e rimodulazione, Nota 8649 del 28.06.2016.
- * Nota USR E-R n. 13417 dell’8.10.2015: “Avviso pubblico per la presentazione di proposte progettuali riguardanti l’attuazione dei Piani di Miglioramento, di cui alla lettera a) dell’art. 25 comma 2 del D.M. 16 giugno 2015 n. 435”.
- * Nota USR E-R n. 16362 del 20.10.2016: “Avviso pubblico per la presentazione di proposte progettuali concernenti la definizione e attuazione di interventi di miglioramento (art. 27 comma 2 lettera a) del D.M. n. 663 dell’1.09.2016)”.

Contributi di:

Genevieve Abbate, Sabina Beninati, Monia Berghella, Antonella Bolelli, Mauro Borsarini, Lorella Camporesi, Giovanna Cantile, Laura Casarosa, Luciano Caselli, Antonella Cattani, Giancarlo Cerini, Emanuela Cioni, Maria Teresa Collaro, Paolo Davoli, Giovanni Desco, Gianluca Dradi, Roberto Fiorini, Michela Freddano, Nicoletta Guerra, Milla Lacchini, Annalisa Mazzetti, Maurizia Migliori, Sara Mori, Cristina Pedarzini, Raffaella Pellacani, Rossana Poggioli, Sonia Ruozzi, Arduino Salatin, Maria Saragoni, Ernestina Spiotta, Maria Antonietta Stellati, Tiziana Tiengo, Paola Veronesi, Stefano Versari

Editing: Maria Teresa Bertani

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna
via de’ Castagnoli, 1 - 40126 Bologna – Tel. 051 3785 1
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.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: 978-88-6707-043-5

Edizione: dicembre 2017

Stampa: Stampa: CBL Grafiche S.r.l. (Casalnuovo NA)

Indice

Introduzione

Piani di miglioramento: una scommessa sul futuro delle scuole <i>Stefano Versari</i>	5
--	---

Parte I – Il progetto di ricerca-formazione-azione

Un modello di lettura e condivisione dei Piani di Miglioramento <i>Paolo Davoli, Giovanni Desco, Roberto Fiorini</i>	11
Una ricerca-azione sui Piani di Miglioramento <i>Michela Freddano, Sara Mori</i>	20
Piani di Miglioramento: in che direzione andiamo? <i>Arduino Salatin</i>	61

Parte II – Le esperienze di miglioramento in rete

Progettualità di rete: la condivisione per il miglioramento <i>Laura Casarosa, Sabina Beninati</i>	67
Insieme per migliorare <i>Genevieve Abbate</i>	69
A scuola di apprendimento <i>Mauro Borsarini, Antonella Bolelli</i>	71
RiminInRete: diminuire le distanze, aumentare la continuità <i>Lorella Camporesi</i>	73
BO_Agorà <i>Giovanna Cantile</i>	75
#La didattica che vorrei <i>Giovanna Cantile, Monia Bergbella</i>	77
Comunicare e capire per essere cittadini <i>Luciano Caselli, Nicoletta Guerra</i>	79
MIGLIORA-RE (MIGLIORamento continuo nelle scuole di Reggio Emilia) <i>Antonella Cattani</i>	81
Promuovere, valutare e certificare competenze <i>Emanuela Cioni</i>	83
La Qualità in verticale <i>Maria Teresa Collaro, Paola Veronesi</i>	85

Un'intelligenza connettiva a servizio del miglioramento <i>Gianluca Dradi</i>	87
L'Unione fa il miglioramento <i>Milla Lacchini</i>	89
Più bravi, più collaborativi, più responsabili <i>Cristina Pedarzini</i>	91
Laboratori di sviluppo del metodo di studio <i>Raffaella Pellacani</i>	93
A scuola di miglioramento <i>Rossana Poggioli, Annalisa Mazzetti</i>	95
Progetti per il miglioramento nelle scuole di Reggio Emilia <i>Sonia Ruožzi</i>	97
Competenze sociali e civiche <i>Maria Saragoni</i>	99
Migliori in Rete <i>Ernestina Spiotta</i>	101
Val d'Arda in rete - Cantieri di miglioramento <i>Maria Antonietta Stellati</i>	103
Scuole dell'Ambito 3 per il miglioramento <i>Tiziana Tiengo</i>	105

Parte III – Le prospettive del miglioramento

Il miglioramento scolastico come processo di apprendimento organizzativo <i>Sara Mori, Paolo Davoli, Michela Freddano</i>	109
Le visite esterne alle scuole, opportunità di miglioramento <i>Giancarlo Cerini, Paolo Davoli, Maurizija Migliori</i>	116

Appendice

Griglia di analisi <i>Michela Freddano, Sara Mori</i>	131
Glossario dei termini chiave <i>Michela Freddano, Sara Mori</i>	149
Elenco dei 66 docenti "Osservatori"	156
Le pubblicazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	158

Introduzione

PIANI DI MIGLIORAMENTO: UNA SCOMMESSA SUL FUTURO DELLE SCUOLE

*Stefano Versari*¹

Questo libro racconta di una scommessa sul futuro delle nostre scuole. Un futuro che le stesse scuole cercano di pensare e costruire definendo i propri “Piani di miglioramento” (PdM). Per accompagnare questo percorso nell'estate 2016 è stato avviato un progetto di ricerca-formazione-azione, che ha consentito di svolgere un'analisi di dettaglio dei PdM delle scuole emiliano-romagnole (Parte I del volume). Il progetto – gestito dall'Istituto di Istruzione Superiore “E. Mattei” di San Lazzaro di Savena (Bo) col supporto dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (USR E-R) – ha costituito una prima scommessa sul futuro per il tema stesso della ricerca.

Successivo logicamente e temporalmente al Rapporto di autovalutazione (RAV), il PdM rappresenta il ‘secondo tempo’ dell'autovalutazione delle scuole. Investire nello studio dei PdM a pochi mesi dalla loro prima partenza (gennaio 2016), esaminando uno a uno quelli di tutte le scuole della regione, ha significato dare valore a questo strumento, cercare di farlo uscire dall'area degli adempimenti formali e dal cono d'ombra e di indefinitzza in cui era immerso.

D'altra parte, la nascita del RAV nel novembre 2014 è stata preceduta da anni di sperimentazione, che hanno consentito l'elaborazione di un modello di analisi affidabile; sul PdM, invece, ovvero sulle modalità per perseguire il miglioramento di quelle organizzazioni complesse che sono le scuole, c'è molto meno ‘sperimentato’ e ancor meno ‘consolidato’. Eppure il miglioramento è il principale obiettivo della valutazione delle scuole, come viene fissato dalla normativa (D.P.R. 80/2013): autovalutarsi serve per migliorare.

È per questo che parlare di miglioramento significa parlare di futuro delle scuole: perché, partendo dalle potenziali criticità che ciascuna scuola sperimenta, si è chiamati

¹ Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna.

a pensare dove si vuole arrivare, a progettare le azioni necessarie, in definitiva a investire energie per costruire un futuro di migliore servizio agli studenti. Si tratta perciò di uscire dalle *routine* per ideare pratiche professionali innovative, non ancora sperimentate.

Il progetto di cui si tratta in queste pagine ha rappresentato una scommessa sul futuro anche in un secondo senso: per la scelta della metodologia di lavoro della ricerca-azione. Aniché affidare l'indagine a un dipartimento universitario, per lo sviluppo con le metodologie proprie della ricerca accademica, si è scelto, in questa circostanza, di investire sulla formazione di docenti distribuiti sul territorio regionale. La ricerca ha avuto una sua impostazione rigorosa (assicurata dalla supervisione di ricercatrici di Indire e Invalsi) ed è stata affidata alle 'gambe' (anzi, ai computer) di 66 docenti in servizio, con funzione di 'osservatori' (3 per ciascuno dei 22 ambiti sub-provinciali della regione); questi hanno esaminato i documenti progettuali delle scuole, accompagnando il percorso con una formazione metodologica comune e una meta-cognizione condivisa sul proprio lavoro.

Che si sia trattato di una 'azione' e non soltanto di un lavoro strumentale a una ricerca, lo si è compreso con il coinvolgimento dei docenti 'osservatori' nei seminari di restituzione 'a cascata', tenuti a partire dalla primavera 2017. In questi seminari sono state valorizzate le reti dei 22 ambiti sub-provinciali – previsti della Legge n. 107/2015 e istituiti da questo Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna – attraverso il lavoro dei Nuclei Provinciali di supporto al Sistema Nazionale di Valutazione, pure istituiti dall'USR E-R e composti da dirigenti scolastici delle varie province. Il percorso di formazione-azione degli osservatori ha quindi permesso una crescita diffusa di consapevolezza sul territorio regionale, al servizio delle scuole.

Nella Parte I del volume si raccontano il progetto, i suoi risultati e alcune riflessioni 'a caldo' proposte da un autorevole *discussant*². Non si può pianificare il lavoro di 100 professionisti e di 1.000 studenti in ciascuna scuola senza darsi una struttura: per questo un'attenzione specifica della ricerca è stata dedicata a come le scuole hanno curato pianificazione, attuazione, monitoraggio e valutazione delle azioni di miglioramento nei loro PdM, elaborando un 'indice di completezza' dei PdM scritti dalle scuole. Questo filone di lavoro, in particolare le fasi di monitoraggio e valutazione dei PdM, verrà concretamente approfondito dall'USR E-R e dalle scuole nel corso dell'a.s. 2017-18, nell'ottica della Rendicontazione sociale.

² Arduino Salatin, Preside dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, coordinatore della Commissione del MIUR per il riordino dell'istruzione tecnica e professionale e consulente del MIUR nei programmi per l'alternanza scuola-lavoro, membro del Consiglio di Amministrazione dell'Invalsi.

Nella Parte II del volume si racconta un'altra parte della scommessa, condotta in parallelo, quella che concerne il lavoro in rete fra le scuole. Come è noto, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca stanziava ogni anno fondi specifici (*ex lege* 440/1997) destinati ad azioni di supporto all'autonomia delle istituzioni scolastiche. Negli anni scolastici 2015-16 e 2016-17 questo supporto si è concretamente determinato con il D.M. 435/2015 e con il D.M. 663/2016, con cui è stato anche affidato agli U.U.S.S.R.R. il compito di predisporre bandi di finanziamento alle scuole per il supporto ai processi di sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione.

L'USR E-R ha scelto di investire sulla costituzione di reti di scuole per il miglioramento su base territoriale, favorendo le aggregazioni nelle 22 reti di ambito. L'obiettivo dichiarato è stato quello di realizzare reti finalizzate non tanto alla condivisione 'amministrativa' di un'opportunità di finanziamento, quanto all'effettiva programmazione e realizzazione di azioni di miglioramento.

Delle oltre 25 reti finanziate in entrambi gli anni scolastici citati, 19 reti hanno presentato progetti in continuità tra il primo e il secondo anno, di fatto saldandoli in un unico progetto a finanziamento biennale. Si è trattato di una scelta di realismo: il supporto ai processi di miglioramento in una scuola, infatti, non può esaurirsi in un anno. La valenza germinale dei PdM si fonda in sostanza nella gestione pluriennale, nella condivisione di obiettivi tra più scuole, nella generalizzazione di pratiche virtuose di rete.

In queste pagine si dà voce a ciascuna delle 19 scuole capofila per un sintetico report che riassume le modalità del lavoro svolto in rete, le criticità affrontate, le visibili ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa. Il primo dei contributi, a cura dell'Ufficio IV dell'USR E-R, ricostruisce un quadro di insieme delle azioni delle scuole; azioni che continuiamo a monitorare per rilevare la realizzazione delle azioni di miglioramento finanziate e per verificare se il 'miglioramento', nelle sue molteplici realizzazioni, possa costituire un elemento aggregante fra le scuole. Il miglioramento costituisce non solo un obiettivo posto dall'ordinamento in capo alle singole scuole, ma anche un 'punto di lavoro' condiviso dall'USR E-R e dalle scuole.

Infine, nella Parte III del volume vengono approfonditi i due temi di fondo: PdM e valutazione esterna. A coronamento delle pratiche di condivisione professionale, riportate nelle Parti I e II, viene evidenziata l'efficacia dei processi di miglioramento quando questi si radicano in forme di apprendimento organizzativo. Le scuole sono organizzazioni complesse, in cui legami deboli e senso di comunità convivono, e i migliori risultati si raggiungono quando si formano comunità professionali che sanno mettere a fattore comune le migliori pratiche sviluppate dai propri membri, creando conoscenza e apprendimenti condivisi. Viene poi evidenziato che anche le esperienze di valutazione esterna delle scuole (da alcuni erroneamente percepite come 'controllo' sul loro operato) possono divenire occasioni per superare l'autoreferenzialità e, attraverso uno sguardo 'altro da sé' fornire occasioni per meglio focalizzare possibili obiettivi e pratiche di miglioramento.

Nella narrazione di come si affrontano i problemi che la realtà pone si rischiano inevitabilmente due tipi di errore. Il primo errore, il più frequente, è quello dell'enfasi retorica e autocompiacente, un profluvio di parole che si esaurisce nella descrizione di "magnifiche sorti e progressive" di leopardiana memoria. Il secondo errore possibile è quello del tecnicismo che scivola nell'astrazione dal reale, grazie a un meta-linguaggio incomprensibile. In queste pagine mi pare siano stati evitati entrambi gli errori e, al contempo, sia stata affrontata una tematica complessa riuscendo a fornire utili strumenti di decodifica. Alternativa al rischio di errare è "non fare", secondo il principio popolare per cui "chi non fa non falla". Non facendo, però, come insegna il buon senso e come pure osserva uno dei massimi esperti di *marketing* del mondo, Philip Kotler, accade inevitabilmente che "*L'impresa che non migliora, peggiora*".

Per questi motivi esprimo la mia sentita gratitudine alle scuole che si sforzano di migliorare e ai docenti che si sono impegnati nelle meta-riflessioni che sono alla base di questo volume.

Parte I
Il progetto
di ricerca-formazione-azione

UN MODELLO DI LETTURA E CONDIVISIONE DEI PIANI DI MIGLIORAMENTO

Paolo Davoli, Giovanni Desco, Roberto Fiorini

Ritorno alla Formazione come Ricerca e Azione. il “Progetto 66”

Il progetto di Ricerca-Formazione-Azione “La dimensione territoriale del miglioramento: una sfida solidale” nasce da un’iniziativa dell’IIS “Mattei” di San Lazzaro di Savena, in stretta collaborazione con l’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, sulla base di un finanziamento Miur del dicembre 2014 (ex Legge 440/1997), portato a effettivo compimento nel 2016.

Il progetto (spesso abbreviato in “Progetto 66” dal numero di docenti coinvolti) aveva la finalità di approfondire i processi di pianificazione del miglioramento messi in atto dalle scuole della regione con due poli di attenzione:

1. offrire una ‘fotografia’ a livello regionale dei processi messi in atto dalle scuole rispetto alla redazione dei Piani di Miglioramento (PdM) nel contesto del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), attraverso l’analisi della coerenza delle priorità e degli obiettivi di processo decritti nei RAV e gli obiettivi di miglioramento delineati nei PdM, tenendo conto anche della *mission* e dell’identità delle scuole espresse nei PTOF. L’esigenza di costruire questa fotografia era tanto più urgente in quanto per i PdM, a differenza dei RAV, non è stato impostato un *format* nazionale obbligatorio, né è stato possibile approntare un data-base nazionale ‘navigabile’.

2. favorire una consapevolezza diffusa nel territorio delle dinamiche di valutazione e miglioramento continuo, formando un gruppo di docenti esperti con i quali avviare processi di disseminazione e formazione ‘a cascata’ sul territorio regionale, mettendo nel contempo a disposizione dei neo-costituiti ambiti territoriali un *team* appositamente formato alla lettura comparata dei dati desumibili da RAV e PdM, e capace quindi di favorire le azioni di miglioramento che più di altre necessitano di un coordinamento di rete.

Il territorio come campo di formazione, ricerca e sviluppo delle risorse

Già nel 2014-15 l’USR aveva svolto azioni regionali per il SNV con il coinvolgimento capillare di tutte le Istituzioni scolastiche della regione, azioni ispirate al modello del *no one left behind* che ha alimentato molte politiche scolastiche dell’ultimo quindicennio. Sono stati svolti oltre 80 seminari, con 1200 docenti coinvolti, 600 scuole del sistema pubblico statale e paritario partecipanti. Era importante che ciascuna e tutte le istituzioni scolastiche fossero coinvolte nella fase di avvio del SNV, cosa poi effettivamente riscontrata con la compilazione del RAV da parte del 100% delle scuole emiliano-romagnole a giugno 2015. Questo “Progetto 66” ha avuto una logica differente, ma altrettanto diffusiva. Interessava da un lato mettere a fuoco la rilevanza che i dati

di contesto territoriale punto di partenza del RAV, secondo il modello Contesto/Input/Processo/Prodotto, che sta alla base teorica dello strumento conservavano o perdevano poi nella identificazione delle pianificazioni e delle strategie del miglioramento; d'altro lato, formare docenti che potessero poi essere identificati come risorsa per l'attuazione di quelle politiche di contesto nei territori, per un miglioramento 'solidale' e non di *ranking* o competitivo, valorizzando anche la recentissima nascita in regione dei 22 ambiti previsti nella legge 107 e delle loro reti. Interessava, ancora, mettere a fuoco non solo il RAV ma anche e soprattutto le azioni di miglioramento, esaminandone la coerenza rispetto alla consapevolezza dell'identità delle scuole, nella convinzione che il PdM sia in realtà il vero obiettivo di tutto il RAV, perché non ha senso alcuno fare analisi (RAV), se non per capire in che direzione andare, e andarci assieme. Interessava, infine, fare formazione-ricerca, attiva e sul campo, che consentisse anche di ottenere una fotografia dello stato delle scuole della regione.

In realtà, una ricerca 'pura' avrebbe potuto benissimo essere commissionata direttamente a un dipartimento universitario, senza il coinvolgimento dei 66 docenti. Ma investire sul capitale professionale e umano nella scuola significava investire nella formazione di una struttura intermedia di docenti, a costruire se non ancora un tessuto almeno un primo 'ordito' nella gestione del sistema territoriale del miglioramento, capace poi di tradurre quella consapevolezza in pratiche e didassi quotidiane, ai vari livelli della loro costruzione e del loro consolidamento in visioni. Quale *indicium*, quale pensiero organizzativo diffuso a fianco di quello tradizionale di ascendenza amministrativa potrà dare forma alle didassi e alle altre prassi diffuse nella organizzazione degli istituti, centrandole sui nuovi paradigmi dell'"errore" e della 'deviazione' e orientandole al miglioramento? Quale occhio condiviso guarda e comprende l'azione diffusa del miglioramento, costruisce, traguarda e orienta la sua visione?

La scatola ottica e i percorsi dello sguardo: le fasi progettuali

Anche la scelta di un progetto di ricerca-azione aveva comunque bisogno di un disegno progettuale e di strumenti di indagine: per così dire, di una scatola ottica. Con il consenso delle rispettive organizzazioni, sono state individuate due ricercatrici, provenienti rispettivamente da Invalsi e Indire, con diversa formazione: la prima, Michela Freddano, con competenze sociologiche e metodologiche, esperta di processi di valutazione-autovalutazione; la seconda, Sara Mori, con competenze psicologiche e formative, esperta dei processi di miglioramento scolastico. Il progetto si è dunque sviluppato in due momenti:

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

Fase 1 - L'analisi guidata: la creazione della griglia di osservazione

Si è partiti dalla analisi guidata di RAV, PTOF e PdM come documenti della progettazione strategica delle scuole.

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

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

Sul PTOF, la griglia prevedeva di esaminare le modalità in cui, al suo interno, vengono presentate identità e *mission* della scuola, al fine di identificare se queste fossero in coerenza con le scelte strategiche effettuate. Sul PdM, la griglia prevedeva la lettura integrale del documento, per osservare se e come esso fosse collegato e conseguente al RAV e al PTOF.

Fase 2 - La definizione del modello: l'approccio semi-quantitativo

Al gruppo di progetto interessavano questioni come le seguenti:

- a. "Di che qualità sono obiettivi e priorità del RAV?";
- b. "Quanto i PdM sono centrati e coerenti con il RAV e con l'identità della scuola?";
- c. "Dove e come recuperare, nei PdM, le azioni di contesto e sul contesto, su cui insistono i dati dei RAV?";
- d. "Esistono delle costanti territoriali e delle caratteristiche ricorrenti, nelle priorità definite dalle scuole, su cui potere agire in modo sistemico e al contempo solidale?".

Nella predisposizione di questo strumento di osservazione si è utilizzato quindi evidentemente un approccio semi-quantitativo. Gli approcci di analisi quantitativa, infatti, sono certamente 'oggettivi' nel *report* dei dati, con esiti facilmente aggregabili e comunicabili. Gli approcci qualitativi (ad es., un *focus group*), al contrario, sono piuttosto descrittivi, anche in senso decisamente discorsivo, della singola realtà, ma al prezzo di una difficile sintesi e comparabilità tra realtà differenti, oltre a scontare un tasso molto maggiore di soggettività. La griglia di osservazione è stata dunque predisposta e tarata al fine di consentire di catturare, in termini appunto semi-quantitativi, elementi di fatto qualitativi, altrimenti difficilmente sintetizzabili, con un livello accettabile di 'inter-soggettività'.

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

- descrittive, osservatore-indipendenti; ad es., “analizzare le priorità scelte dalla scuola”;
- interpretative, che implicavano una maggiore esposizione alla soggettività dell’osservatore, ma senza interventi valutativi; ad es., “specificare l’area di pertinenza degli interventi di miglioramento”;
- valutative, con una forte presenza della soggettività dell’osservatore; ad es., “assegnare un *ranking* alla coerenza tra gli obiettivi e le priorità”.

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

Fase 3 - La selezione e la formazione dei 66 ‘osservatori consapevoli’

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

È parso subito evidente che la complessità della griglia, l’esistenza di modelli teorici sottostanti e il grado elevato di soggettività nell’interpretazione delle domande in essa contenute richiedessero un momento di formazione e di coesione tra i 66 osservatori. Questo è stato assicurato attraverso un seminario residenziale, svoltosi dall’8 al 10 settembre 2016 (in forma di *Summer School*). Durante la *Summer School*, alternando momenti di lavoro in gruppo e di sintesi in plenaria, i 66 docenti, coinvolti come osservatori consapevoli in formazione, si sono concentrati sugli scenari del SNV e sull’utilizzo della griglia di osservazione, anche servendosi di un “Glossario del progetto”, con lo scopo prioritario di garantire la massima uniformità interpretativa, sviluppando, al massimo grado possibile, tecniche omogenee di osservazione consapevole.

Fase 4 - La fase di ricerca-azione: ‘osservazione consapevole’

I 66 osservatori quindi, da quel momento in avanti, sono diventati gli attori principali del progetto. A ciascuno di loro sono state assegnate in modo casuale 7 o 8 scuole della regione, del proprio ciclo di studi ma fuori dal proprio ambito territoriale, di cui analizzare i tre documenti (RAV, PdM e PTOF).

L’attività di osservazione si è svolta da fine settembre a inizio novembre 2016, caricando, per ciascuna scuola presa in esame, la relativa griglia di osservazione sulla piattaforma *on-line LimeSurvey*, messa a disposizione su un *server* dell’Ufficio Scolastico Regionale. Sono state istituite una *mailing list* per le comunicazioni da parte dello *staff* di progetto, e una *mail* dedicata per richiesta di supporto da parte dei singoli osservatori, con un costante monitoraggio delle attività (sono transitate quasi 4000 mail). È stata

creata una *repository online* con tutto il materiale documentale analizzato e inviato dagli osservatori.

In questa fase, qualche specifica difficoltà è nata nel reperimento dei PdM. Mentre infatti il RAV è disponibile *on-line* sul sito *ScuolaInChiaro* e il PTOF è tradizionalmente presente sul sito della scuola, per i Piani di Miglioramento non ci sono ancora prassi consolidate, tanto che per un ristretto numero di scuole (intorno al 4%) non è stato possibile reperire il documento, nonostante qualche sollecitazione al personale scolastico e al dirigente.

La lettura accurata dei tre documenti ha permesso di valorizzare il ruolo della documentazione dei processi, aspetto spesso problematico per l'organizzazione scolastica. Ha anche promosso negli osservatori la consapevolezza dell'importanza di una progettazione unitaria e di una cultura condivisa della valutazione e del miglioramento, oltre che delle dimensioni di esso legate a comuni politiche solidali e condivise, obiettivo di formazione non meno centrale del progetto, a fianco all'obiettivo di ricerca.

Delle 535 scuole della regione, sono state escluse dall'analisi alcune che erano state sottoposte, a cavallo dell'estate 2016, a processi radicali di riorganizzazione, tali per cui i documenti sopra citati si riferivano a scuole di fatto smembrate e riaggregate. Questo ha comportato specifiche mancanze di informazioni sui nuovi istituti comprensivi dei comuni di Modena e Forlì. Sono invece state incluse scuole riorganizzate per 'allargamento' con nuovi plessi di limitate dimensioni. L'osservazione ha quindi avuto caratteri di fatto censuario, interessando tutte le scuole emiliano-romagnole: 41 osservatori hanno osservato 8 scuole, mentre 25 osservatori hanno osservato 7 scuole, per un totale di 503 istituzioni scolastiche (501 escludendo i due Convitti onnicomprensivi).

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

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

A conclusione dell'osservazione, per il controllo di validità della griglia di analisi, è stata utilizzata la tecnica dell'osservazione in 'doppio cieco' per 24 delle scuole già esaminate: scelte in modo casuale, esse sono state assegnate per la seconda osservazione a osservatori che avevano attribuite inizialmente 7 scuole. Questo ha consentito di rilevare in modo campionario l'affidabilità delle osservazioni svolte. Gli esiti di tale controllo hanno confermato i giudizi già espressi dal primo osservatore per il 75%,

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

Fase 5 - Il controllo finale degli strumenti e degli esiti di processo: la metacognizione e il feedback qualitativo degli osservatori

La parte finalizzata all'acquisizione dei dati di 'ricerca' era consapevolmente perseguita in forma strutturata, ma altrettanto importante era ritenuta la parte di progetto consacrata alla 'formazione' degli osservatori. Il 'fare squadra' tra gli osservatori, cioè identificarsi come 'corpo di consapevolezza' territoriale e regionale, era una dimensione altrettanto attentamente curata, in parte anche autogestita dagli stessi soggetti in formazione, attraverso gruppi sui *social* e altre modalità di collaborazione informale.

Per dare seguito analitico a tale obiettivo progettuale, agli osservatori è stato dunque sottoposto un questionario finale di analisi dei processi di ricerca e formazione. L'esito di questi questionari è stato poi discusso con gli osservatori in un seminario loro riservato il 28 novembre 2016, in cui sono emerse evidenze molto positive, relativamente alla consapevolezza sviluppata nel corso delle azioni.

Particolarmente interessante, a proposito della consapevolezza sviluppata dagli osservatori, ci pare l'esame dei "Punti di forza e di criticità". Tra i primi, gli osservatori collocano, oltre all'apprezzamento per la formazione e l'assistenza ricevute, l'acquisizione di competenza nella progettazione unitaria tra RAV, PTOF e PdM. Tra le seconde, oltre ai tempi contratti e alla difficoltà di reperire i materiali, gli osservatori annoverano la difficoltà di comparare *format* spesso molto diversi e quella di "*mantenere uno sguardo oggettivo*".

Ci pare assai significativa soprattutto la consapevolezza, che i docenti in formazione hanno sviluppato nel momento del bilancio degli apprendimenti, di tale polarità e tensione tra soggettività e oggettività dello sguardo, tra uniformità del modello e differenze plurime delle realizzazioni, tra vicinanza e lontananza del punto di vista e della messa a fuoco, per ottenere sufficiente chiarezza e trasparenza nella direzione dello sguardo nella significatività della visione a proposito dei processi di valutazione per il miglioramento. Dai giudizi espressi, appaiono evidenti il bisogno e la necessità di strumenti oggettivi condivisi, di scatole ottiche omogenee e 'convergenti' (griglie, *format*, modelli, indicatori), ma appaiono immediatamente evidenti anche le loro intrinseche insufficienza e inaffidabilità, al momento di esprimere valutazioni più approfondite delle motivazioni, per la necessaria 'divergenza' dei processi rispetto alla norma comunque preordinata.

Appare poi chiarissima alla consapevolezza degli osservatori la distinzione tra lo sguardo 'dentro' e 'fuori' dall'istituto e dal contesto, per potere comprendere e mettere a fuoco giudizi di senso, coerenze e processi, esperienze e tensioni. Ecco allora emer-

gere nella consapevolezza dei docenti formati la “*contraddizione tra la precisione della griglia e la ‘variabilità’ dei documenti*”; la constatazione dell’olisticità del giudizio, per cui “*c’è che si intuisce va in qualche caso oltre a ciò che è esplicitato, con la difficoltà di ‘mantenersi’ su un piano oggettivo*”; la difficoltà a “*ricavare dai PTOF l’identità e la vision/mission della scuola*”; la difficoltà di ‘perdersi’ nella babele di linguaggi delle scuole.

Ancora più in profondità, la discussione dei questionari svoltasi nell’incontro seminario del 28 novembre 2016 ha chiaramente evidenziato lo sviluppo della consapevolezza della necessità anche di riaggregazioni quasi spontanee, su una dimensione territoriale e di gruppo, delle esperienze valutative dei docenti in formazione. Sono infatti emersi sottogruppi territoriali spontaneamente organizzatisi durante lo svolgimento della ricerca, al fine di meglio misurare somiglianze e differenze di singoli istituti e di aree di contesto, conoscere e confrontare pratiche di *governance* e *best practice* alternative e significativamente ‘differenti’. Infine, è emersa la consapevolezza della necessaria movimentazione e diversificazione degli sguardi che la pratica della valutazione gestita e condivisa ha portato con sé.

Molti osservatori hanno espresso la consapevolezza della modificazione, nel corso della ricerca, non solo del proprio punto di vista, ma del significato della propria esperienza di valutazione: “*all’ultimo questionario ero un osservatore diverso*”; “*sono entrato in un linguaggio diverso*”. Differenza, mutamento, processi di soggettivazione e di identità di gruppo e di ambito: la valutazione consapevole movimenta energie positive di senso dell’esperienza educativa. Non omologa, ma al contrario rende consapevoli delle differenze radicali che i processi educativi attivano sulla strada del miglioramento, negli istituti, nei gruppi, nelle reti, negli ambiti territoriali.

Fase 6 - La restituzione e la certificazione

Nei mesi di novembre e dicembre 2016 le due ricercatrici hanno condotto l’elaborazione e l’analisi dei dati contenuti nelle griglie di analisi compilate dagli Osservatori e hanno redatto un *report* finale. Dal punto di vista metodologico, si è proceduto con analisi mono e multivariate; per le analisi descrittive, laddove presenti modalità di risposta su scala *Likert*, sono state aggregate le modalità di risposta positive da un lato e le modalità negative dall’altro, creando quindi variabili *dummy* e restituendo una visione sintetica (positiva/negativa o di accordo/disaccordo) sui diversi aspetti esaminati. Inoltre si è proceduto mediante analisi fattoriale esplorativa a individuare un indice del “grado di completezza del PdM” rispetto al modello teorico iniziale, mediante il quale sono stati condotti ulteriori approfondimenti sulla relazione tra questo indice e altre variabili ritenute significative.

Un’anteprima del *report* finale è stato presentato a un seminario di restituzione il 15 dicembre 2016 presso l’Opificio Golinelli di Bologna, rivolto a tutti i dirigenti scolastici della regione, oltre che ai 66 osservatori, in cui sono stati anticipati alcuni macro-risultati. Il seminario di restituzione ha concluso anche la prima parte del progetto. Il *report* è pubblicato come contributo del presente volume, ed è anche reperibile, in for-

ma ridotta, in un numero monografico di “Studi e Documenti”, rivista telematica dell’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna¹.

In accordo alle indicazioni del Piano Nazionale per la Formazione, che ha visto la luce quest’anno, ai docenti osservatori è stata rilasciata (secondo lo schema certificativo proposto dall’USR) un’attestazione di svolgimento di un’Unità formativa per un totale di 80 ore (22 di formazione in presenza, 32 di ricerca/azione documentata, 10 di lavoro in rete, 6 di approfondimento personale e/o collegiale, 10 di documentazione e di restituzione).

Il secondo momento: la disseminazione. Per un miglioramento solidale

Un secondo momento del progetto è stato rivolto alla disseminazione. Il seminario del 15 dicembre 2016 è servito quindi anche da rilancio, sia rispetto all’autoconsapevolezza che ciascuna scuola della regione e tutte insieme devono sviluppare, sia rispetto a future azioni di formazione capillare per i docenti dei Nuclei Interni di Valutazione (NIV) delle scuole.

In gennaio 2017 sono stati ridefiniti, a cura degli Uffici Territoriali dell’USR, i nuclei provinciali di supporto al SNV (vedi Appendice). Per loro è stata organizzata una formazione residenziale a inizio marzo 2017 sugli esiti della ricerca-azione, gli sviluppi del SNV (incluse le nuove informazioni disponibili sull’effetto-scuola e le prime visite esterne alle scuole), le prospettive di azione sui territori. Una successiva formazione attiva, finalizzata alla disseminazione nei territori, è poi stata svolta sempre nel mese di marzo 2017 per i 66 osservatori.

Tra aprile e maggio 2017, infine, i Nuclei di supporto provinciali SNV hanno realizzato seminari di disseminazione, in ciascuno dei 22 ambiti territoriali rivolti a due docenti dei Nuclei Interni di Valutazione (NIV) delle singole scuole, con un *format* comune.

Gli obiettivi di questi seminari rivolti ai componenti dei NIV delle scuole erano molteplici:

- condividere la fotografia dello stato dell’arte di RAV-PdM in regione come emersa dalla ricerca;
- focalizzare l’attenzione sulla utilità di una progettazione unitaria di PTOF-RAV-PdM, concepiti come strumenti integrati e strategici;
- focalizzare l’attenzione sulla qualità della definizione di priorità e obiettivi di processo del RAV;
- focalizzare l’attenzione sulla completezza e fattibilità del PdM;
- favorire conoscenza reciproca e comunità territoriale per scambio di buone pratiche per il miglioramento.

¹ Link: <http://istruzioneer.it/studi-e-documenti-home/studi-e-documenti-172017-dall-autovalutazione-alle-azioni-di-miglioramento/>.

Il *format* prevedeva una sintesi iniziale sui risultati della ricerca-azione da parte di un dirigente tecnico o scolastico, per proseguire poi con un ampio spazio per lavori di gruppo condotti dai dirigenti scolastici dei Nuclei di supporto e da diversi ‘osservatori’. Ciascun docente dei NIV delle scuole ha potuto così utilizzare in prima persona la griglia di osservazione utilizzata dagli osservatori, in questo caso applicata ai documenti di una scuola *case study* fuori regione, ma con un occhio anche alla propria scuola e alle scuole vicine nella prospettiva di un miglioramento condiviso e solidale. Si è quindi focalizzata l’attenzione sull’utilità di redigere RAV, PTOF e PdM in modo coerente e secondo una linea strategica unitaria, con particolare attenzione all’analisi della coerenza tra priorità, motivazioni delle priorità, obiettivi di processo contenuti nel RAV e poi sulla fattibilità del PdM e della linea strategica che collega i tre documenti.

I 19 seminari (in tre casi si sono aggregati due ambiti) hanno visto una partecipazione elevatissima: circa un migliaio di docenti, corrispondenti a più del 90% delle scuole della regione.

Il “Progetto 66” – come si è detto – nei suoi due momenti di ricerca-azione e di disseminazione, aveva tra gli obiettivi iniziali proprio quello di favorire una consapevolezza, diffusa sul territorio, delle dinamiche di valutazione e miglioramento continuo, formando un gruppo di docenti esperti per una disseminazione ‘a rete’. La sua conclusione – secondo la circolarità propria di ogni processo di miglioramento – è venuta dunque a coincidere in effetti con l’apertura di nuove porte e nuove possibili direzioni di sviluppo: negli ambiti, sui territori, tra le reti.

UNA RICERCA-AZIONE SUI PIANI DI MIGLIORAMENTO

Michela Freddano, Sara Mori

Introduzione

Il presente articolo mostra la ricerca-azione condotta nell'ambito del progetto "La dimensione territoriale del miglioramento: una sfida solidale" (di seguito abbreviato in "Progetto 66"), proposto nel 2016 dall'Istituto di Istruzione Superiore "Mattei" di San Lazzaro di Savena, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Il *focus* del progetto riguarda i processi di pianificazione del miglioramento messi in atto dalle istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna, con l'obiettivo di delineare lo stato dell'arte e, allo stesso tempo, creare un *core group* a livello regionale di docenti esperti nell'analisi dei documenti di pianificazione e di valutazione delle scuole emiliane e romagnole, a supporto della disseminazione negli ambiti territoriali della regione e della formazione della comunità scolastica locale.

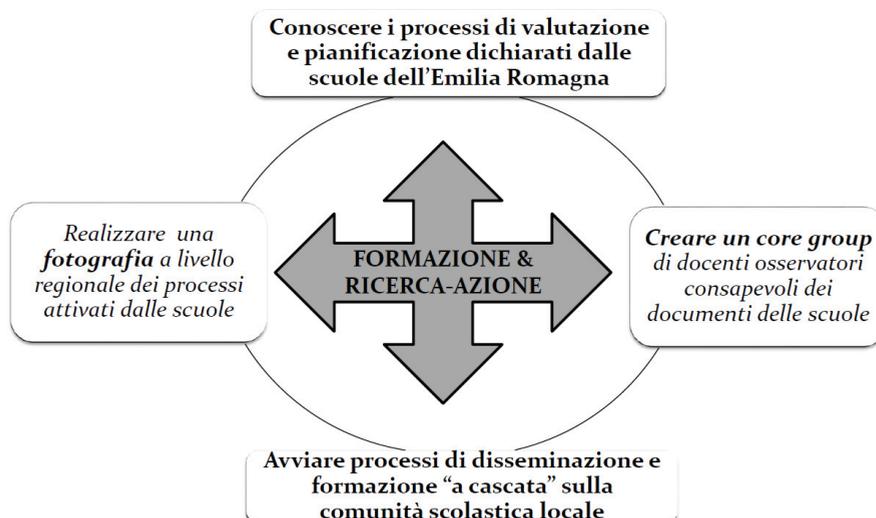
Considerato che le finalità del progetto non erano soltanto conoscitive, ma includevano la promozione di pratiche analitiche per indurre un cambiamento migliorativo nell'esperienza autovalutativa e di pianificazione delle scuole, è stata realizzata una ricerca-azione che ha visto coinvolti nella ricerca, oltre all'USR, 66 docenti in servizio nelle istituzioni scolastiche della regione. Questa strategia di ricerca ha permesso ai docenti di acquisire le conoscenze e la padronanza degli strumenti necessari per analizzare i principali documenti prodotti dalle scuole nell'ambito del Sistema nazionale di valutazione (in seguito SNV): il Rapporto di Autovalutazione (in seguito RAV), nello specifico la quinta sezione, il Piano di Miglioramento (in seguito PdM) e il Piano triennale dell'offerta formativa (in seguito PTOF).

Le finalità

Il "Progetto 66" si proponeva di:

- conoscere i processi di valutazione e pianificazione dichiarati dalle scuole dell'Emilia-Romagna nei documenti di RAV, PdM e PTOF;
- realizzare una fotografia a livello regionale dei processi di miglioramento attivati dalle istituzioni scolastiche;
- creare un gruppo di docenti 'osservatori consapevoli' dei processi di pianificazione e valutazione delle istituzioni scolastiche;
- promuovere iniziative negli ambiti territoriali, per attivare processi di disseminazione e di formazione nella comunità scolastica locale.

Figura 1 - Le finalità del “Progetto 66”



La progettazione strategica e il legame tra RAV, PdM, PTOF

Il periodo storico-normativo nel quale si inserisce il “Progetto 66” è caratterizzato da una serie di riforme sulla valutazione delle scuole, con l’avvio di un sistema nazionale di valutazione² che ha indotto, a partire dall’anno scolastico 2014-15, in tutte le scuole italiane un processo circolare e ricorsivo di autovalutazione e di pianificazione del miglioramento. Sviluppato nel 2016, il progetto segue l’a.s. 2014-15 nel quale tutte le istituzioni scolastiche italiane sono state invitate a redigere il primo RAV e, a inizio a.s. 2015-16, a definire le azioni di miglioramento, per il raggiungimento dei traguardi connessi alle priorità da loro individuate ed esplicitate nella quinta sezione del rapporto di autovalutazione. L’a.s. 2015-16 è anche un anno di passaggio e di preparazione per la realizzazione del PdM e del PTOF³.

Per rendere sistematica l’autovalutazione delle istituzioni scolastiche Invalsi ha definito un unico quadro teorico di riferimento per la valutazione (interna ed esterna) delle scuole (Invalsi, 2010), che ha prodotto un *format* per l’autovalutazione, strutturato in dimensioni, aree e indicatori (per la maggior parte forniti a livello centrale)⁴, che

² Il SNV prevede da quattro fasi: 1) autovalutazione delle scuole; 2) valutazione esterna rivolta ad alcune scuole; 3) azioni di miglioramento e 4) rendicontazione sociale. Per approfondimenti, si veda il D.P.R. 80/2013 in: <http://www.istruzione.it/snv/index.shtml>.

³ Si veda in: <http://www.indire.it/progetto/supportomiglioramento/piano-di-miglioramento/>.

⁴ L’Invalsi fornisce alle istituzioni scolastiche per l’autovalutazione e ai valutatori esterni una Mappa degli Indicatori; la griglia di analisi utilizzata nel “Progetto 66” (cfr. di seguito in questo articolo) si riferisce alla versione del documento del 2014. Recentemente la Mappa è stata aggiornata (Invalsi, 2017) e la griglia di

prevede l'esplicitazione di punti di forza e di debolezza e l'espressione di un giudizio su rubriche definite a livello centrale.

La quinta e ultima sezione del RAV è dedicata all'individuazione di priorità, traguardi e obiettivi di processo, che la scuola deve indicare nell'ottica del miglioramento degli apprendimenti, delle pratiche educative e didattiche e delle pratiche organizzative e gestionali. Questa sezione congiunge la prima fase, l'autovalutazione delle scuole, con la terza, la definizione di azioni di miglioramento, attività strettamente legata alle priorità e ai traguardi individuati ed espressi a conclusione del processo autovalutativo.

Il PTOF è un documento prodotto dalla scuola ritenuto molto importante per la pianificazione curricolare ed extracurricolare; come specificato dal comma 14 della Legge 107/2015, il PTOF 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*". Il PTOF viene integrato con il PdM previsto dal D.P.R. 80/2013, in accordo con l'art. 3 del D.P.R. 275/1999, revisionato dal comma 14 dell'art. 1 della Legge 107/2015⁵.

Nell'ambito del SNV, ogni scuola è invitata a riportare all'interno del proprio PTOF le linee strategiche di miglioramento e il proprio piano di miglioramento, nella forma ritenuta più congeniale, così come indicato nel comma 14 della Legge 107/2015: "*il piano contiene i piani di miglioramento dell'istituzione scolastica previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80*".

Nel PTOF la scuola deve indicare priorità e traguardi di lungo periodo e obiettivi di processo (indicati nella quinta sezione del RAV o, nel caso degli obiettivi di processo, quelli espressi nel format di PdM realizzato da Indire) e le azioni che sottendono al raggiungimento dei traguardi previsti.

Nell'individuazione delle azioni di miglioramento, nel SNV è previsto il supporto di Indire (art. 4, D.P.R. 80/2013), il quale ha proposto un modello di piano di miglioramento. Questo modello, coerentemente con la suddivisione dei processi presente nel RAV, prevede interventi di miglioramento su due livelli, le pratiche educative e didattiche e le pratiche gestionali e organizzative, ed è composto da quattro sezioni:

1. scegliere gli obiettivi di processo più utili alla luce delle priorità individuate nella quinta sezione del RAV;
2. decidere le azioni più opportune per raggiungere gli obiettivi scelti;
3. pianificare gli obiettivi di processo individuati;
4. valutare, condividere e diffondere i risultati alla luce del lavoro svolto.

Il *format* di PdM suggerito alle scuole da Indire si ispira al modello *Plan-Do-Check-Act* (in seguito PDCA) di Deming (1986), secondo il quale una progettazione efficace

analisi dei documenti delle scuole è stata aggiornata in occasione della formazione realizzata sul RAV e la valutazione di sistema rivolta ai docenti delle istituzioni scolastiche dell'ambito territoriale di Parma.

⁵ Si veda la nota n. 2805 dell'11 dicembre 2015: "Orientamenti per l'elaborazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa".

orientata al miglioramento prevede un ciclo continuo di fasi che si articolano secondo una sequenza specifica:

- la pianificazione, cioè la definizione degli obiettivi e delle azioni da svolgere;
- l'esecuzione, ossia la realizzazione delle attività pianificate e il monitoraggio delle stesse;
- la verifica, intesa come la 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 (cfr. fig. 2).

Figura 2 - Il modello di Deming del PDCA



Diversi studi si concentrano sul legame tra l'autovalutazione e il miglioramento della qualità degli esiti e dei processi delle istituzioni scolastiche (Messelt, 2004; Creemers e Kyriakides, 2012; Scheerens, 2013; Castoldi, 2013; Faggioli, 2014; Mori, 2015).

Secondo Castoldi (2015), quello dall'autovalutazione (momento diagnostico) alla definizione dei piani di sviluppo (momento terapeutico) è un passaggio delicato e problematico, per nulla scontato⁶; in questa transizione si esercita la competenza progettuale, definita come *“la capacità di elaborare una strategia d'azione a partire dal quadro diagnostico emergente dalla valutazione”*. Secondo l'autore, per formulare il piano di miglioramento sono cruciali tre passaggi:

⁶ “Diagnosi e sviluppo sono logicamente ben collegati, ma operativamente non risultano consequenziali tra loro; non c'è nessun algoritmo che li colleghi, bensì un lucido e rigoroso processo interpretativo e di attribuzione di significato dei giudizi espressi in rapporto alle specifiche condizioni contestuali” (Castoldi, 2015).

- 1) l'interpretazione dei dati raccolti attraverso l'autovalutazione;
- 2) l'identificazione delle priorità strategiche e la loro trasformazione in una 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 sviluppo⁷. Inoltre, soltanto dopo un'analisi dell'ambiente esterno e un'analisi interna attraverso il processo di autovalutazione di scuola è possibile definire una strategia di intervento per il miglioramento. Uno degli aspetti importanti è la logica sottesa alla pianificazione del miglioramento e il legame tra il modello interpretativo e quello progettuale: in base all'analisi critica dell'esistente e dell'idea di qualità assunta come riferimento valoriale, si declinano le azioni sostenibili in termini di pianificazione, secondo il principio di plausibilità (Castoldi, 2015). La tabella 1 riproduce lo sviluppo logico dei tre momenti chiave del passaggio da un'ipotesi progettuale a una progettazione operativa: 1) identificazione di una priorità strategica; 2) messa a punto di una strategia d'azione; 3) definizione di un piano operativo.

Tabella 1 - Tappe di sviluppo del progetto

<i>Priorità strategica</i>	<i>Strategia d'azione</i>	<i>Piano operativo</i>
Verso quali traguardi strategici intendiamo orientarci?	Quale lo scopo del miglioramento?	Quali risultati attesi dal piano di sviluppo?
	Quali soggetti saranno coinvolti?	Quali compiti per i diversi soggetti?
	Quali tipi di attività prevedono?	Quali operazioni sono necessarie?
	Qual è la durata dell'azione?	Quali tempi per le diverse operazioni?
	Che supporti occorreranno?	Quali risorse umane, materiali, finanziarie per ciascuna operazione?
	Quali parametri di valutazione?	Quali modalità e strumenti di controllo?

Fonte: Castoldi, 2015.

Il PdM ha una funzione operativa di messa in atto di progetti collettivi condivisi migliorando la capacità negoziale dei soggetti; ma è allo stesso tempo strumento importante di per sé in quanto, come un piano strategico, tocca il nodo delle interazioni tra soggetti, accrescendo la loro capacità di condivisione e di cooperazione (Dente e Melloni, 2004). Un piano strategico, infatti, “*si concentra nella definizione di grandi macro-obiettivi, spesso presentati sotto forma di scenari; è attento a promuovere le interazioni fra gli attori sociali che si ritiene possano favorire la realizzazione degli obiettivi; costituisce un quadro di riferimento per un processo negoziale che non si arresta mai e che può ridefinire sia gli obiettivi che le linee di*

⁷ Si veda l'articolo di Mori, Davoli e Freddano in questo numero.

azione se il contesto di riferimento è mutato” (Moro, 2007). È necessario distinguere tra la pianificazione dichiarata e la pianificazione effettivamente agita. Si definisce pianificazione dichiarata l’insieme delle strategie e delle azioni previste in rapporto o meno ad aspettative, riportate in un documento, come ad es. il PdM; essa si differenzia dalla pianificazione agita, che riguarda l’insieme delle strategie e delle azioni effettivamente condotte dalla scuola. Ne vedremo le ricadute più avanti esaminando il monitoraggio dei PdM.

La ricerca-azione come strategia per una progettazione partecipata

La ricerca-azione è una strategia di ricerca, teorizzata negli anni Quaranta da Kurt Lewin (1946), caratterizzata da quattro procedure pianificazione, azione, osservazione e riflessione con la finalità sostanziale di migliorare i sistemi sociali: l’autore scopri, infatti, che il processo conoscitivo finiva con il diventare un’azione sociale proprio nel momento in cui la popolazione veniva coinvolta.

La ricerca-azione prevede la ricorsività tra la teoria e la pratica e che ci sia una collaborazione, un’implicazione (Barbier, 2007) tra ricercatori e attori, sia nella fase di definizione del problema, sia nella gestione dell’attività di ricerca.

Le peculiarità sono: la necessità di creare la collaborazione e il confronto tra i ricercatori e gli operatori; il superamento da parte del ricercatore della pretesa di mantenersi neutrale; il focus sulla risoluzione di un problema; la necessità di prestare attenzione alle dinamiche sociali e al contesto. La ricerca, quindi, non ha soltanto un fine conoscitivo, ma diviene, come afferma Pourtois (1981) “catalizzatore del cambiamento”, passando la centralità dal concetto di ‘permanenza’ a quello di ‘cambiamento’; dal concetto di ‘razionalità’ a quello di ‘effervescenza’.

La ricerca-azione ha assunto nel tempo sempre più rilevanza in campo formativo, in quanto permette ai soggetti in formazione di essere ‘attori’ del processo formativo (Elliot, Giordan, Scurati, 1993; Scurati e Zanniello, 1993; Calvani, 1998; Losito e Pozzo, 2005; Trincherò, 2012). Essa ha carattere intersoggettivo, di progettazione partecipata, frutto non soltanto dell’idea del ricercatore, ma risultato di una progettazione partecipata dal ricercatore, dal committente e dagli attori sociali coinvolti.

Trincherò (2012) denota la ricerca-azione come ricerca intervento, ponendo l’accento sul connubio tra sperimentazione sul campo e ricerca sugli interventi attuati e sui loro fondamenti teorici; *ricerca partecipante*, perché supera la separazione rigida tra ricercatori ‘accademici’ e operatori sul campo, mediante la collaborazione e la verifica congiunta dei risultati delle ricerche in contesti operativi concreti; *ricerca operativa*, in quanto pone l’accento sulla scelta dell’alternativa ottimale in un ventaglio di alternative. Secondo Trincherò (2012) la ricerca-azione è utile per:

- avere una conoscenza approfondita, sistematica, scientifica, ma anche carica di coinvolgimento emotivo, ‘sentita’, ‘vissuta’, della realtà sotto esame (conoscere la propria realtà);

- utilizzare questa conoscenza per progettare interventi migliorativi (trasformare la propria realtà);
- controllare l'efficacia di tali interventi e riprogettarli se necessario (conoscere la propria realtà trasformata).

I benefici nei soggetti partecipanti sono il riconoscimento e la soddisfazione per il proprio lavoro, maggiori consapevolezza e capacità per migliorare il contesto di riferimento.

I docenti coinvolti

Per la realizzazione del “Progetto 66”, sono stati individuati 66 docenti, in servizio presso le istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna, selezionati mediante bando pubblico indetto dall'IIS “Mattei”, avente come requisito selettivo principale l'aver maturato una comprovata esperienza in ambito di valutazione e pianificazione.

Per ognuno dei 22 ambiti territoriali dell'Emilia-Romagna, sono stati individuati tre docenti, proporzionati rispetto ai cicli di istruzione, che sono stati formati come ‘osservatori consapevoli’ dei documenti di valutazione e di pianificazione pubblicati dalle scuole, quali il RAV, in particolare la quinta sezione; il PdM e il PTOF, limitatamente agli aspetti di *mission*, di *vision* e di formazione dei docenti.

Riguardo al numero di scuole osservate, 41 osservatori hanno analizzato i documenti di 8 scuole, mentre 25 osservatori i documenti di 7 scuole, per un totale di 503 delle 535 istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna⁸. L'attribuzione delle scuole agli osservatori è avvenuta in modo casuale, tenendo conto dei seguenti aspetti:

- agli osservatori sono assegnate scuole non appartenenti al loro ambito territoriale;
- agli insegnanti sono attribuite scuole del ciclo.

Inoltre ai docenti aventi una istituzione scolastica in meno è stata assegnata una scuola tra quelle già attribuite per condurre una doppia analisi.

Le caratteristiche delle istituzioni scolastiche analizzate

L'analisi è stata condotta dagli osservatori consapevoli su 503 istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna: il 66,2% del I ciclo, suddivise in 292 istituti comprensivi (58,1%), 27 scuole primarie (5,4%) e 14 scuole secondarie di I grado (2,8%); il restante 33,4% del II ciclo, ovvero 69 istituti di istruzione superiore (13,7%), 49 licei (9,7%), 32 istituti tecnici (6,4%) e 18 istituti professionali (3,6%) e 2 convitti (cfr. tab. 2)⁹.

⁸ Sono state escluse le scuole che, a cavallo dell'estate 2016, sono state oggetto di profonde riorganizzazioni istituzionali, con documenti progettuali non ancora allineati alla nuova situazione.

⁹ A queste si aggiungono due istituti omnicomprensivi (Convitti) 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.

Tabella 2 - Articolazione scuole rispondenti per tipo di scuola (valori assoluti e percentuali)

<i>Tipo di scuola</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>I ciclo</i>	333	66,2
Istituto comprensivo	292	58,1
Scuola Primaria	27	5,4
Scuola Secondaria di I grado	14	2,8
<i>II ciclo</i>	168	33,4
Istituto d'Istruzione Superiore	69	13,7
Liceo	49	9,7
Istituto Tecnico	32	6,4
Istituto Professionale	18	3,6
<i>Comitto</i>	2	0,4
Totale	503	100,0

Da docenti a osservatori consapevoli: le fasi della ricerca-azione

La ricerca-azione si è articolata in diverse fasi, illustrate nella tabella 3 per tipo di attività (formazione, ricerca o azione), attori principali coinvolti e periodo di svolgimento.

Tabella 3 - Fasi della ricerca-azione

<i>Fasi</i>	<i>Attività</i>	<i>Attori principali</i>	<i>Periodo</i>
1. Meta-analisi	Ricerca	Ricercatrici	Agosto 2016
2. Formativa	Formazione	Ricercatrici, USR, Docenti	Settembre 2016
3. Analitica	Ricerca	Docenti	Ottobre-novembre 2016
4. Doppia-analisi	Ricerca	Docenti	Novembre 2016
5. Riflessiva	Azione	Docenti	Novembre 2016
6. Sintetica	Ricerca	Ricercatrici	Dicembre 2016
7. Disseminazione	Azione	USR, Docenti	Gennaio 2017

La prima fase, della meta-analisi, ha avuto la finalità di definire quali indicatori inserire nello strumento di analisi di RAV, PdM e PTOF. Questa fase è avvenuta nell'agosto 2016, ed è consistita nella ricerca della letteratura sui temi della progettazione partecipata e strategica e nell'analisi dei tre documenti di venti scuole dell'Emilia-Romagna, scelte sulla base di un campionamento ragionato.

È seguita la fase formativa, una *Summer School* residenziale di due giorni, dedicata alla formazione dei 66 futuri osservatori consapevoli, all'analisi dei documenti delle

scuole e, allo stesso tempo, a testare l'uso della griglia di analisi che, una volta definita, è stata riprodotta *online* avvalendosi del *software LimeSurvey*¹⁰.

Dopo la fase formativa, il progetto è entrato nel vivo della ricerca-azione, con la terza fase, analitica, a cura dei docenti. Tra ottobre e novembre 2016 i 66 docenti hanno analizzato i documenti di 503 scuole in 28 giorni e, per ciascuna scuola, compilato *online* la griglia di analisi. Considerato il carattere variabile dei documenti di valutazione e di pianificazione delle istituzioni scolastiche, contemporaneamente all'attività di analisi è stato gestito un processo di raccolta e di archiviazione del materiale analizzato dai docenti, attraverso la creazione di una *repository online*, con una finalità di ricerca, ovvero avere la possibilità, se necessario, di rivedere i documenti 'grezzi' oggetto di analisi dei docenti e, al contempo, creare un patrimonio delle scuole dell'Emilia-Romagna a un dato momento. Durante questa fase, del tutto svolta a distanza, è stato rilevante curare la comunicazione con i docenti, cercando di rispondere a dubbi e criticità nell'immediato. La costante percezione della presenza di un interscambio continuo e attivo tra ricercatrici e docenti è stata un aspetto di forza, riscontrato anche dai docenti coinvolti in sede di valutazione delle attività.

Considerando che ogni docente analizza 7-8 scuole senza alcun confronto con altri docenti, a conclusione della fase analitica si è proposta un'attività di 'doppia analisi' di 24 scuole per la validazione dei quesiti della griglia. Una volta elaborati e analizzati i dati, i risultati sono stati presentati ai docenti, in una giornata organizzata il 28 novembre 2016, a conclusione della fase riflessiva, dedicata alla raccolta dei *feedback* sullo strumento utilizzato e sul processo di analisi svolto¹¹. Nella stessa giornata sono stati restituiti i risultati dell'indagine avviata durante la fase riflessiva, volta a conoscere il grado di soddisfazione degli osservatori rispetto a questa esperienza, mediante l'invio e la somministrazione *online* di un questionario, finalizzato a raccogliere la soddisfazione rispetto al progetto; l'utilità percepita degli strumenti; le difficoltà riscontrate; i punti di forza e di criticità.

Si è consolidato quindi il processo di formazione da docente a 'osservatore consapevole' che ha interessato tutti i 66 docenti, durante l'intensa fase analitica; la scelta di coinvolgere i docenti come partecipanti attivi nella ricerca ha avuto, infatti, la finalità di promuovere un processo di rete e un'azione di *empowerment* dei soggetti stessi.

Conclusa l'analisi da parte dei docenti dei documenti delle scuole, abbiamo elaborato e analizzato i dati raccolti e contenuti nelle griglie di analisi. La finalità di questa fase, che definiamo sintetica, non è quella di restituire un *ranking* delle scuole, tant'è vero che non sono stati restituiti i risultati a livello di scuola, ma quella di fare una fotografia dei processi di miglioramento in atto in Emilia-Romagna.

¹⁰ La griglia di analisi utilizzata nel "Progetto 66" è pubblicata in appendice a questo articolo; quella semplificata che è stata utilizzata negli ambiti territoriali è disponibile invece nella rivista *on line* "Studi e Documenti", n. 17, in: http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2017/07/Sed_17_6-Freddano-Mori-Allegato1.pdf.

¹¹ Per approfondimenti cfr. il contributo di Davoli, Desco e Fiorini in questo volume.

Dal punto di vista metodologico, si è proceduto con analisi descrittive e, laddove presenti, modalità di risposta su scala ordinale; sono state aggregate le modalità di risposta positive da un lato e le modalità negative dall'altro, creando quindi variabili dicotomiche e restituendo una visione sintetica positiva/negativa o di accordo/disaccordo sui diversi aspetti esaminati. Inoltre, sono state condotte analisi fattoriali esplorative per individuare un indice del grado di completezza del PdM rispetto al modello teorico iniziale del PDCA.

Abbiamo infine redatto un Rapporto finale, i cui risultati sono stati presentati in un seminario pubblico, organizzato a livello regionale il 15 dicembre 2016 dall'USR E-R, che ha visto il coinvolgimento, oltre che dei docenti partecipanti al progetto, della comunità scolastica regionale.

Nella primavera 2017 è stata avviata la fase di disseminazione, nella quale i docenti partecipanti al progetto, ormai 'osservatori consapevoli', sono stati coinvolti nella disseminazione delle conoscenze e delle competenze acquisite nei diversi ambiti territoriali, con la finalità di aumentare nella comunità scolastica locale la consapevolezza rispetto ai processi di valutazione e pianificazione della scuola.

Gli strumenti utilizzati nella ricerca-azione

Per lo studio dei processi di valutazione e pianificazione del miglioramento è stato scelto di svolgere un'analisi del RAV, del PdM e del PTOF delle scuole. In particolare, si vuole conoscere se priorità, traguardi e obiettivi di processo declinati nel RAV sono coerenti con la progettazione strategica di PdM e PTOF; se quindi le azioni di miglioramento tengono conto dei risultati dell'autovalutazione e se le scelte strategiche sono coerenti con la *mission* e la *vision* della scuola espresse nel PTOF. Infine un'attenzione particolare è rivolta alle scelte della scuola nei confronti della formazione dei docenti e del personale tecnico amministrativo (in seguito ATA).

A supporto dell'analisi secondaria dei dati a cura dei docenti sono stati forniti diversi strumenti¹²:

- la griglia di analisi;
- un glossario dei termini utilizzati all'interno della griglia, per un linguaggio condiviso durante l'analisi documentale;
- un indirizzo e-mail dedicato al supporto a distanza e alla raccolta del materiale analizzato;
- i quadri di riferimento teorici della valutazione delle scuole, il modello di RAV e il modello del PdM di Indire;
- il questionario di *feedback*.

¹² Griglia e Glossario sono disponibili in Appendice.

La griglia di analisi: struttura e bontà

Nell'individuazione degli indicatori di analisi dei documenti della scuola, abbiamo ritenuto necessario realizzare una griglia fortemente strutturata, per guidare i docenti nella loro attività di analisi, per quanto più possibile in modo omogeneo. Un altro aspetto di cui è stato necessario tener conto riguarda i modelli sia di autovalutazione che di pianificazione del miglioramento utilizzati, motivo per cui si è deciso di perseguire il modello di pianificazione del ciclo di Deming. Nonostante i limiti del modello, questo ci ha permesso di cogliere gli aspetti rilevanti della valutazione e del miglioramento, in modo coerente con le indicazioni fornite nell'ambito del SNV riguardo al piano di miglioramento.

La griglia di analisi si configura così come uno strumento per la raccolta dei dati sistematica, di tipo semi-strutturato, articolato in cinque parti:

- 1) informazioni di base sulla scuola;
- 2) analisi della quinta sezione del RAV, composta da otto quesiti volti a rilevare sei dimensioni: 1. descrizione dei giudizi attribuiti dalla scuola agli indicatori del RAV; 2. descrizione delle priorità espresse nel RAV; 3. valutazione dell'individuazione delle priorità e della definizione dei traguardi; 4. valutazione della descrizione della motivazione della scelta delle priorità; 5. valutazione sugli obiettivi di processo individuati e descritti nel RAV; 6. valutazione della descrizione degli obiettivi di processo e di come questi contribuiscono al raggiungimento delle priorità;
- 3) analisi del PdM (o, in assenza del PdM, dei PTOF), che prevede 13 quesiti volti a rilevare 6 dimensioni: 1. valutazione della strutturazione del PdM; 2. coerenza del PdM con i traguardi e gli obiettivi del RAV e con il PTOF; 3. completezza della progettazione: individuazione di azioni in modo dettagliato, monitoraggio e valutazione delle azioni, progettazione di momenti di diffusione; 4. trasparenza; 5. fattibilità delle azioni proposte in relazione a contesto e risorse dichiarate dalla scuola; 6. partecipazione;
- 4) analisi della formazione rivolta ai docenti e al personale ATA;
- 5) analisi della percezione del presidio da parte della scuola di alcune aree definite strategiche.

La griglia di analisi è composta da 26 quesiti, classificabili in base al grado di soggettività di analisi:

- 1) 7 quesiti di tipo descrittivo, di bassa soggettività, perché si tratta di riportare l'informazione presente nel testo (ad es., "individuare quali aree sono state indicate dalle scuole per la scelta delle priorità")¹³;
- 2) 13 quesiti di tipo interpretativo, di media soggettività, che richiedono all'osservatore di comprendere quanto presente nei documenti (ad es., capire quale

¹³ Ci si riferisce alle quattro domande iniziali e alle domande nn. 1, 2 e 9.

è il legame tra priorità e obiettivi di processo); pertanto sono caratterizzati da un minore grado di oggettività rispetto ai quesiti descrittivi e allo stesso tempo un superiore grado di difficoltà nella compilazione, perché richiedono che l'osservatore avanzi un'interpretazione di quanto presente nei documenti¹⁴;

- 3) 6 quesiti di merito, di alta soggettività, prevedono l'espressione di un giudizio da parte dell'osservatore (ad es., valutare la coerenza tra gli obiettivi e le priorità e tra le priorità tra RAV, PdM e PTOF)¹⁵.

La tecnica della 'doppia analisi' e la bontà della griglia di analisi

Tenuto conto del diverso grado di soggettività delle variabili presenti all'interno della griglia di analisi, per valutarne la bontà abbiamo utilizzato la tecnica della doppia analisi, condotta su 24 scuole, scelte in modo casuale tra quelle esaminate e attribuite a 24 docenti tra coloro che avevano da analizzare sette scuole anziché otto.

La griglia di analisi è composta da 309 item, di cui 55 di tipo descrittivo, 215 di tipo interpretativo e 39 di merito.

La doppia analisi ha previsto il confronto tra le risposte date da due docenti diversi, osservatori consapevoli, sui documenti di una medesima scuola, con la finalità di stimare il grado di corrispondenza/divergenza rispetto alle risposte.

Mediamente il 75% degli item è stato spuntato in modo uguale nella prima e nella seconda osservazione della scuola.

Si è deciso di considerare 'buoni' gli item per i quali le risposte corrispondono per almeno 12 scuole.

Sono state utilizzate tecniche differenti a seconda del tipo di quesiti; per i quesiti a risposta multipla si è deciso di considerare la corrispondenza precisa delle due risposte; mentre per quanto riguarda i quesiti con modalità di risposta di tipo ordinale, gli item sono stati ricodificati in dicotomici, aggregando le due modalità di risposta positive e le due modalità di risposta negative.

L'analisi dei dati non mostra incongruenze nelle risposte agli item di tipo descrittivo (eccetto nel numero di plessi); il periodo di riferimento del PdM (criticità non riscontrata per il periodo di riferimento del PTOF).

Con riferimento ai quesiti che hanno richiesto anche un'interpretazione, le risposte sono congruenti per più di 12 scuole, negli item delle domande 5 e 6, sull'individuazione delle priorità e degli obiettivi di processo espressi nel RAV; nella domanda n. 10, relativa al tipo di azioni presenti nel PdM; nella domanda n. 14, che chiede di indicare dove la scuola ha pubblicato il PdM, e nelle domande relative alla formazione dei docenti e del personale ATA (nn. 21 e 22).

¹⁴ Domande nn. 4, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21 e 22.

¹⁵ I quesiti sono 3, 7, 8, 12, 18, 20.

Una volta ricodificate in dicotomiche le modalità di risposta alle domande nn. 4 (relativa alla motivazione espressa nel RAV), 11 (azioni presenti nel PdM), 13 (descrizione dello scenario presente nel PdM), 15 (pianificazione del PdM), 16 (attuazione del PdM), 17 (monitoraggio e valutazione del PdM) e 19 (quali *stakeholder* sono coinvolti nelle azioni di miglioramento), emerge una corrispondenza per 12 scuole o più per tutti o buona parte degli item. Fanno eccezione gli item nn. 3, 4 e 5 (elenco dei punti di forza e debolezza, richiamo a parti del RAV e individuazione degli *stakeholder*) della domanda n. 13; gli item nn. 2 e 3 (soggetti da coinvolgere e supporti strumentali) della domanda n. 15; gli item nn. 5, 6 e 7 (coinvolgimento di studenti, associazioni, territorio) della domanda n. 19.

Sono state ricodificate in dicotomiche le risposte a tutti gli item dei quesiti di merito. Dall'analisi dei dati emergono buoni gli item della domanda n. 3 (accordo sulla quinta sezione del RAV), la domanda n. 7 (giudizio sugli obiettivi di processo della quinta sezione del RAV), la domanda n. 8 (spiegazione del modo in cui gli obiettivi di processo) e la domanda n. 20 (presidio delle aree). Rimangono domande problematiche, anche dopo la ricodifica in variabili dicotomiche, gli item della domanda n. 12 sulla coerenza tra RAV, PdM e PTOF per l'item 4, semanticamente troppo lungo ("Il tentativo di avviare un cambiamento innovativo della scuola relativamente alla didattica e agli ambienti di apprendimento") e la domanda n. 18, relativamente al giudizio sulla fattibilità.

Una proposta di indice di completezza del PdM secondo il modello PDCA

La parte della griglia di analisi dedicata all'analisi dei PdM è stata realizzata con la finalità di individuare, in sede di analisi, degli indici analitici e un indice sintetico di stima della completezza del PdM secondo il modello del PDCA. L'analisi è stata condotta sulle griglie di analisi completate di quelle scuole per le quali è stato possibile reperire il PdM (in tutto 480).

Le analisi preliminari hanno evidenziato la presenza di valori di asimmetria e curtosi per tutti gli item considerati all'interno dell'intervallo proposto da Curran, West e Finch (1996; valori di asimmetria inferiori a $|2|$ e di curtosi inferiori a $|7|$), a eccezione di alcuni item che, pertanto, non sono stati considerati nelle analisi.

Inizialmente sono state condotte analisi fattoriali di tipo esplorativo sulle domande n. 15, 16 e 17 della griglia di analisi, e sono stati creati tre indici, riguardanti le caratteristiche osservabili dai documenti relativamente alle intenzioni di 1) pianificazione delle azioni di miglioramento, 2) attuazione e 3) monitoraggio e valutazione delle azioni intraprese.

Indice di pianificazione. La domanda n. 15 presenta 8 item relativi ad alcuni aspetti di pianificazione. È stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa di tipo *promax*. L'analisi fattoriale individua un unico fattore sulla presenza di aspetti legati alla pianificazione, che spiega il 36% della varianza e che conferma la sua unidimensionalità con il test di

affidabilità (*alpha* di Cronbach uguale a 0,8). Il fattore è composto da 8 item; esempi di item sono “Tempi previsti di durata delle attività”; “Soggetti da coinvolgere”; “Attività previste”.

Indice di attuazione. La domanda n. 16 presenta 8 item relativi ad alcuni aspetti di attuazione. È stata condotta un’analisi fattoriale esplorativa di tipo *promax*, che ha individuato un fattore relativo alla presenza di aspetti riguardanti l’attuazione, che spiega il 50% della variabilità dei risultati e che conferma la sua unidimensionalità con il test di affidabilità (*alpha* di Cronbach uguale a 0,8). Il fattore è composto da 5 item; esempi di item sono “Cronoprogramma e gestione delle attività”; “Distribuzione dei ruoli e dei compiti ai soggetti coinvolti”; “Descrizione dettagliata delle azioni da svolgere”.

Indice di monitoraggio e valutazione. La domanda n. 17 presenta 8 item relativi ad alcuni aspetti di monitoraggio e di valutazione. È stata condotta un’analisi fattoriale esplorativa di tipo *promax*, dalla quale è stato ottenuto un unico fattore sulla presenza di elementi relativi al monitoraggio e alla valutazione, che spiega il 55% della variabilità dei risultati e che conferma la sua unidimensionalità con il test di affidabilità (*alpha* di Cronbach uguale a 0,9). Il fattore è composto da 8 item; esempi di item sono “Indicatori di valutazione delle azioni”, “Descrizione delle azioni di valutazione da svolgere” e “Modalità di utilizzo dei dati di monitoraggio”.

Indice del grado di completezza del PdM secondo il modello di PDCA. Per stimare l’indice del grado di completezza del PdM secondo il modello del PDCA, è stata condotta un’analisi fattoriale con i tre indici creati che ha individuato un unico fattore che spiega il 70% dei risultati e di cui si conferma l’unidimensionalità (*alpha* di Cronbach uguale a 0,9).

La percezione di fattibilità. La domanda n. 18 presenta 8 item relativi ad alcuni aspetti di fattibilità del PdM¹⁶, che presentano valori accettabili di asimmetria e curtosi. È stata condotta un’analisi fattoriale esplorativa di tipo *promax*, dalla quale, una volta eliminati 2 item per doppia saturazione, sono stati ottenuti due fattori: uno relativo alla presenza di aspetti riguardanti la fattibilità delle attività di monitoraggio, valutazione e rendicontazione del PdM (6 item; esempi di item sono “Fattibilità attività di diffusione delle azioni”; “Fattibilità modalità di condivisione del Piano di Miglioramento con la comunità scolastica”; “Fattibilità struttura della valutazione del Piano di Miglioramento”), che spiega il 36% della varianza, e il secondo fattore, inerente alla presenza di aspetti relativi alla fattibilità del PdM nella sua attuazione (4 item; esempi di item sono “Fattibilità azioni da svolgere”; “Fattibilità obiettivi di miglioramento”), che spiega circa il 14%. Le analisi restituiscono due indici (*alpha* di Cronbach uguali a 0,8).

¹⁶ Gli item risultati non valutabili sono stati ricodificati lungo la scala con un valore minimo uguale a 0.

La coerenza tra RAV, PTOF e PdM. La domanda n. 12 presenta item inerenti alla coerenza tra il RAV, il PdM e il PTOF, che presentano valori accettabili di asimmetria e curtosi. È stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa di tipo *promax*, che individua un unico fattore di coerenza, che spiega il 50% della varianza. L'unidimensionalità del fattore è confermata dall'*alpha* di Cronbach uguale a 0,8. Il fattore è quindi composto da 4 item, esempi di item sono "Coerenza degli obiettivi di miglioramento in termini di processi da attivare"; "Coerenza delle caratteristiche peculiari dell'identità della scuola"; "Coerenza degli esiti che gli studenti devono raggiungere".

La percezione del presidio di alcune aree definite strategiche. Con gli item della domanda n. 20 è stato costruito un fattore sulla percezione del presidio di alcune aree ritenute strategiche che spiega il 38,5% della varianza ed è unidimensionale (*alpha* di Cronbach uguale a 0,8). Il fattore è composto da 5 item; esempi di item sono "Presidio gestione, valorizzazione e sviluppo delle risorse umane"; "Presidio gestione finalizzata delle risorse strumentali e finanziarie"; "Presidio gestione dell'identità, dell'orientamento strategico e della politica dell'istituzione scolastica".

I risultati

Richiamando le finalità del progetto (quali restituire l'andamento regionale sulla circolarità e la coerenza tra priorità e obiettivi di processo espressi nel RAV e azioni di miglioramento presenti nel PdM e creare una rete di docenti "osservatori consapevoli" di questi processi), dall'esperienza di ricerca-azione emergono alcune questioni chiave di natura tecnica e di natura sociale.

1. Le priorità e gli obiettivi di processo individuati nei RAV

Il RAV è articolato in aree di contesto, di esito e di processo. Le aree di esito sono in tutto quattro: risultati scolastici, risultati nelle prove standardizzate nazionali, competenze chiave e di cittadinanza (ora competenze chiave europee) e risultati a distanza.

Le aree di processo si articolano in pratiche educative e didattiche (Curricolo, progettazione e valutazione; Ambiente di apprendimento; Inclusione e differenziazione; Continuità e orientamento) e pratiche gestionali e organizzative (Orientamento strategico e organizzazione della scuola; Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie)¹⁷.

L'analisi della Sezione 5 del RAV mostra che le scuole dell'Emilia-Romagna indicano, in media, 3 priorità, anche se il valore modale è pari a 2 (il 30,7% delle scuole) e il 50,0% delle scuole non supera le 3 priorità. Tra le aree prescelte, prevale quella dei risultati scolastici (66,7%), seguita da competenze chiave e di cittadinanza (64,1%) e risultati nelle prove standardizzate nazionali (64,1%); per circa il 35,0% delle scuole, invece, le priorità si riferiscono all'area dei risultati a distanza.

¹⁷ Per approfondimenti cfr. Invalsi (2014; 2017).

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

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

Le scuole del II ciclo si mostrano decisamente più sensibili rispetto a quelle del I ciclo rispetto alle questioni della diminuzione degli abbandoni degli studenti (26,2% nel II ciclo *vs* il 2,4% del I ciclo) e del trasferimento degli studenti (10,1% del II ciclo *vs* 0,9% nel I ciclo). Nell'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali, prevalgono priorità che riguardano sia Italiano sia Matematica (67,4%), con un'incidenza per il I ciclo (76,6%) rispetto al II ciclo (49,4%); segue l'ambito di Matematica (13,3%), in particolare per il II ciclo (16,1% *vs* 12,0% nel I ciclo), mentre soltanto il 4% per l'ambito dell'Italiano, senza differenze tra i cicli.

Riguardo alle competenze chiave e di cittadinanza, vi è una maggiore incidenza per le competenze nel complesso (35,4%), seguite da quelle sociali e civiche (25,0%); con un salto di circa 20 punti percentuali, segue la competenza di imparare a imparare (circa 5-6%); altre competenze, quali spirito di iniziativa e intraprendenza, competenza digitale, nelle lingue straniere, nella madrelingua, nella matematica, non raggiungono il 3% delle scuole. Questo aspetto denota il fatto che, non essendoci nel RAV indicatori di esito sulle competenze chiave e di cittadinanza forniti a livello centrale, è più difficile per le scuole individuare come priorità competenze chiave specifiche.

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

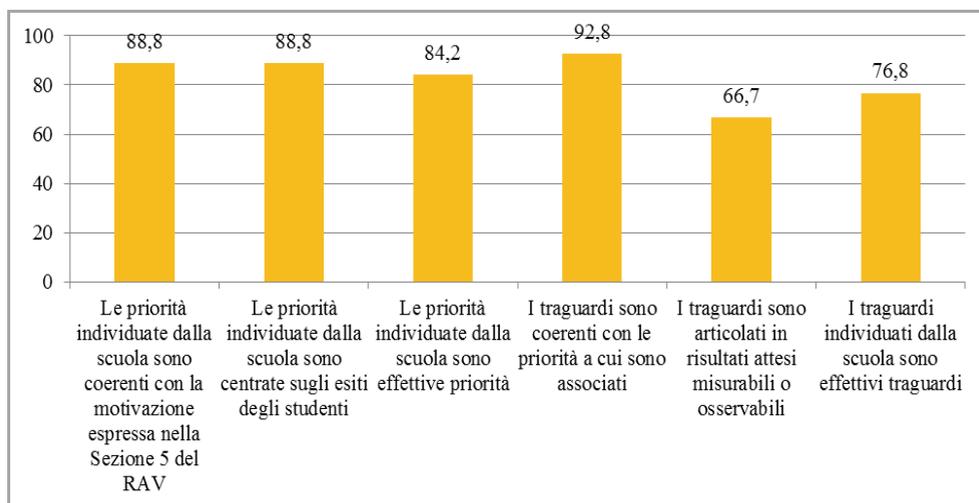
Per il 90% delle scuole si riscontra una coerenza tra priorità, traguardi e motivazioni della Sez. 5 del RAV per aver centrato le priorità sugli esiti degli studenti e per la loro coerenza con la motivazione espressa. Anche i traguardi sono ritenuti coerenti con le priorità cui essi sono associati per più del 90,0% delle scuole; tuttavia per il 23% delle scuole i traguardi che hanno delineato non sono ritenuti effettivi traguardi e per il 33% delle scuole i traguardi non sono stati declinati in modo misurabile. Non emergono, invece, differenze forti tra cicli di scuola (cfr. graf. 1).

Nel RAV gli obiettivi di processo fanno riferimento a 7 aree di processo articolate in due macro-aree: delle pratiche educative e didattiche (Curricolo, progettazione e valutazione; Ambiente di apprendimento; Inclusione e differenziazione; Continuità e

orientamento) e delle pratiche gestionali e organizzative (Orientamento strategico e organizzazione della scuola; Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie) (Invalsi, 2010; 2014).

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

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



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

Non vi sono differenze tra cicli sia nell'area di curricolo, progettazione e valutazione sia nell'area di inclusione e differenziazione, pari circa al 50,0%. Emergono invece alcune differenze nell'area dell'ambiente di apprendimento, ove le scuole del II ciclo sono in misura superiore di 6 punti percentuali a quelle del I ciclo (66,1% *vs* 60,7%), e nell'area di continuità e orientamento, ove tale *gap* è di circa 9 punti percentuali sempre a favore delle scuole del II ciclo (65,5% *vs* 54,4%).

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

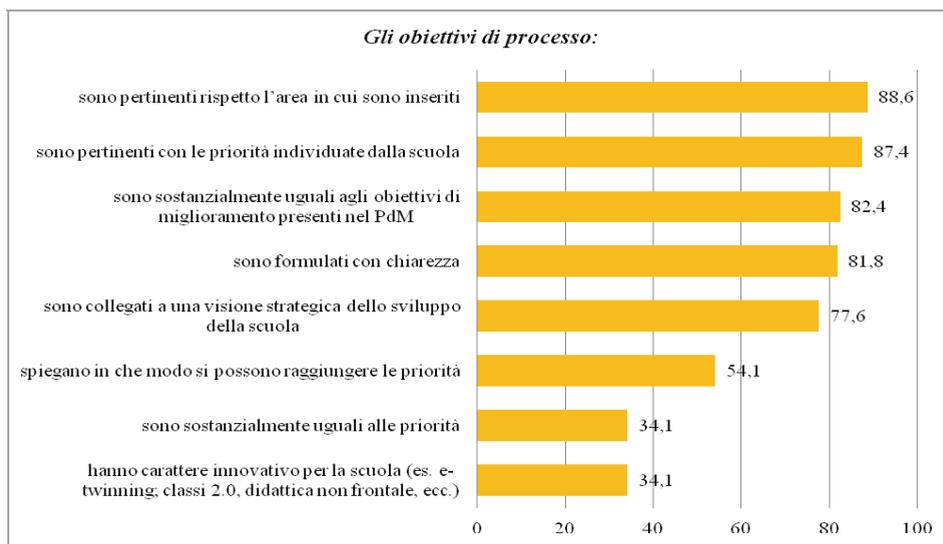
ciclo e 49,4% per il II ciclo) e per quella di integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie (37,2% per il I ciclo e 52,4% per il II ciclo).

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

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

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

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



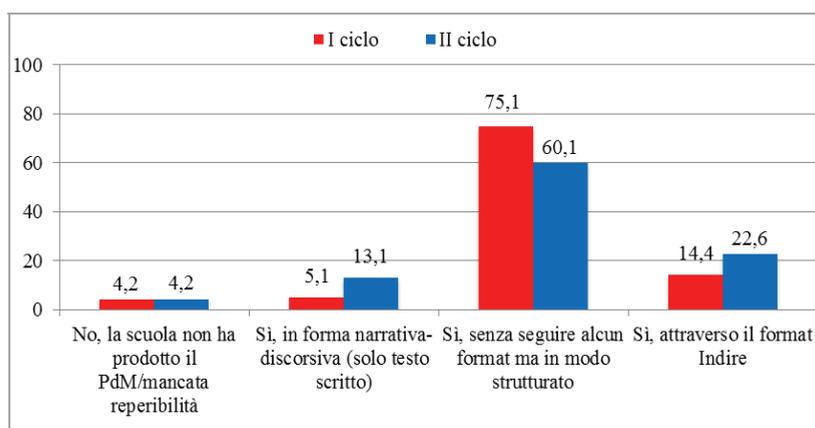
2. L'analisi dei Piani di Miglioramento¹⁸

Nella raccolta dei documenti, sono pervenuti il Piano di Miglioramento (95,8%) e il PTOF (98,6%) di quasi tutte le scuole. Si tratta di documentazione riferita all'a.s. 2015-16 e/o al triennio 2015-17. La maggior parte delle scuole (62,0%) ha inserito il PdM all'interno del PTOF, come indicato dalla Legge 107/2015, comma 14.

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

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

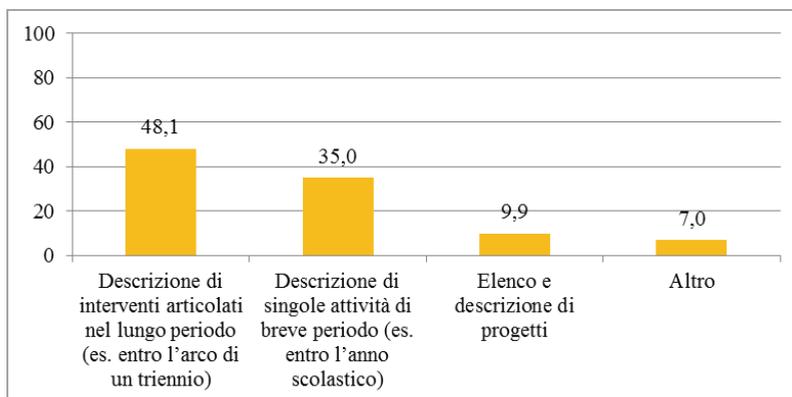
Grafico 3 - Redazione e strutturazione del PdM per tipo di scuola (valori percentuali)



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

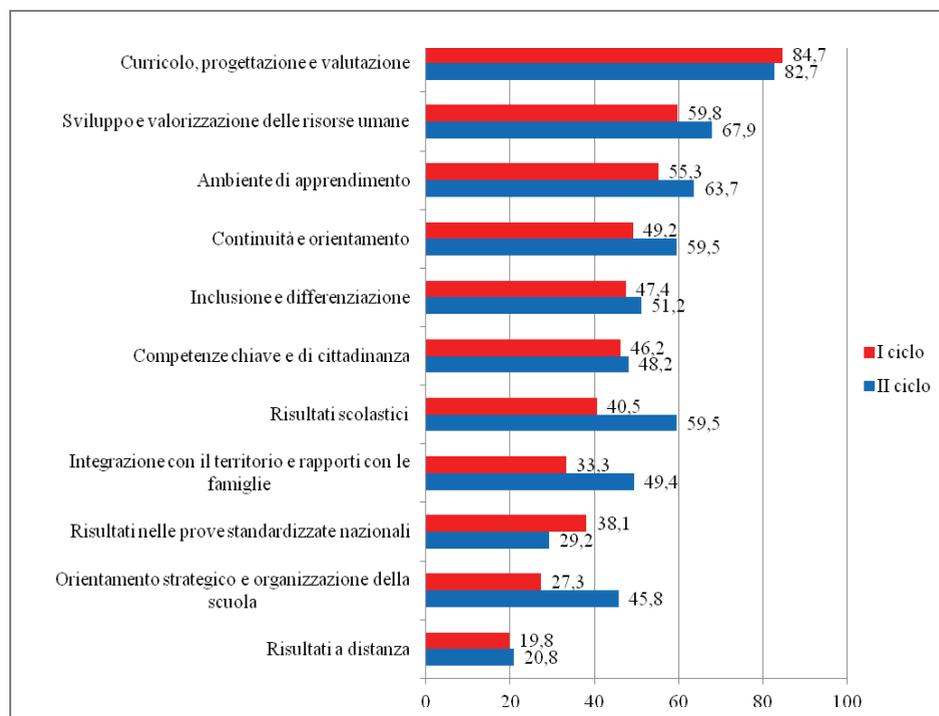
¹⁸ In questo paragrafo l'analisi dei dati è stata condotta sulle 480 scuole di cui si dispone del PdM.

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



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

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



L'84,7% delle scuole individua almeno un'attività nell'area delle pratiche educative e didattiche relativa a curricolo, progettazione e valutazione; seguita da quella delle pratiche organizzative dello sviluppo e valorizzazione delle risorse umane ma di ben 22 punti percentuali inferiore (62,5%). Seguono per poco più del 50% delle scuole o simile le restanti aree delle pratiche didattiche quali l'ambiente di apprendimento, la continuità e l'orientamento e l'inclusione e differenziazione, senza sostanziali differenze tra i cicli. Tra le aree di esito, spicca quella dei risultati scolastici per il 46,9% delle scuole, con una prevalenza delle scuole del II ciclo del 59,5%, un valore di 19,5 punti percentuali superiore rispetto alle scuole del I ciclo. Seguono le competenze chiave e di cittadinanza per il 46,9% delle scuole senza differenze tra i cicli. Le attività di miglioramento riguardanti le prove standardizzate nazionali interessano il 35,1% delle scuole, con una prevalenza delle scuole del I ciclo (38,1%) rispetto a quelle del II ciclo (29,2%); di contro, le scuole del II ciclo sono superiori numericamente rispetto a quelle del I ciclo nello scegliere attività di miglioramento riguardanti sia l'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie (49,4% *vs* 33,3%), sia l'orientamento strategico e l'organizzazione della scuola (45,8% *vs* 27,3%).

L'ambito più selezionato è quello del miglioramento degli esiti scolastici degli studenti della scuola nel complesso (26,5%), prevalentemente nel II ciclo (33,3%) rispetto al I ciclo (23,1%); segue il miglioramento di alcune classi, plessi o indirizzi (15,8%), nel quale ci sono differenze tra i cicli come già avvenuto nell'ambito delle priorità espresse nel RAV, con una prevalenza delle scuole del II ciclo (28,0%) rispetto a quelle del I ciclo (9,6%). Segue la riduzione delle differenze degli esiti scolastici tra le classi (10,0%), la diminuzione degli abbandoni degli studenti (6,8%), attività di miglioramento propria delle scuole del II ciclo (17,3%) a fronte dell'1,5% delle scuole del I ciclo. Tra le altre attività, emerge la riduzione dei trasferimenti degli studenti per 9 scuole del II ciclo (cfr. graf. 6).

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

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

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

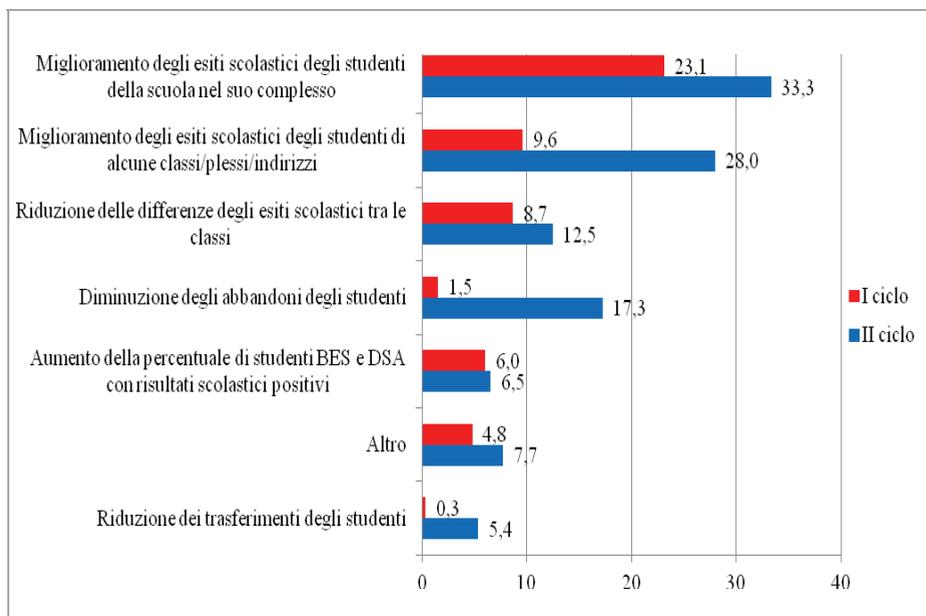


Grafico 7 - Scuole per tipo di attività di miglioramento per l'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali per ciclo scolastico (valori percentuali)

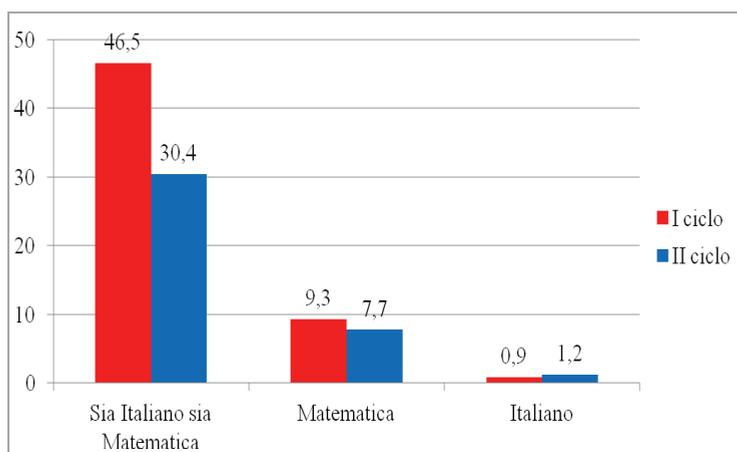
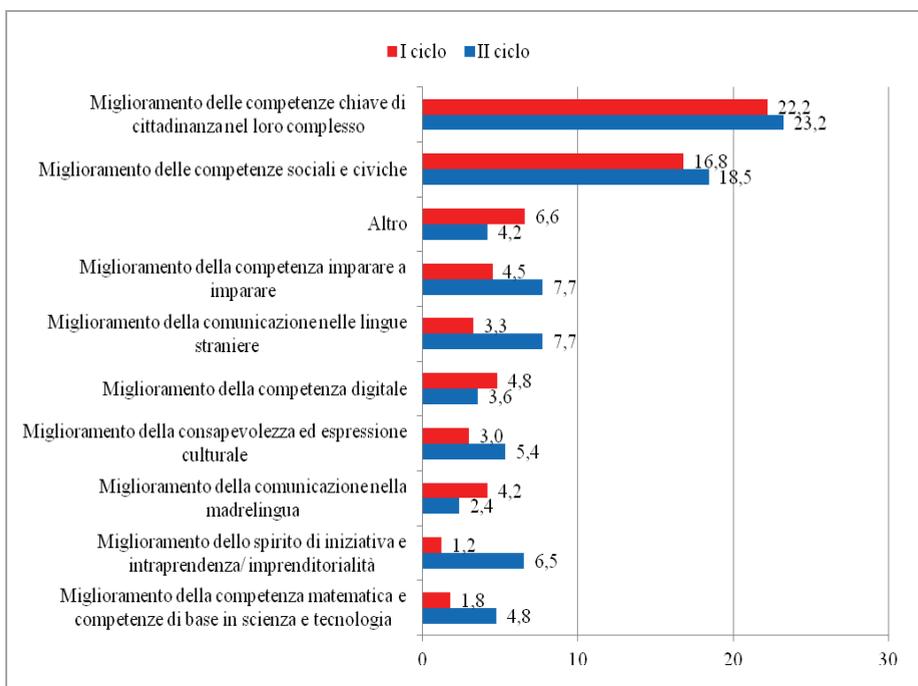


Grafico 8 - Scuole per tipo di attività di miglioramento per l'area delle competenze chiave e di cittadinanza per ciclo scolastico (valori percentuali)

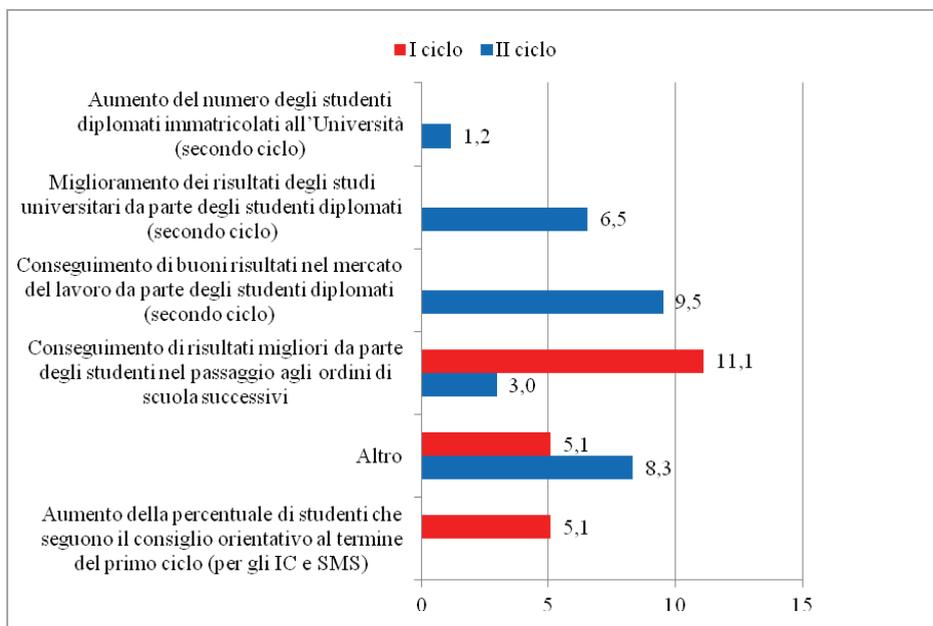


Vi sono differenze per la comunicazione nelle lingue straniere (4,8%), che prevale nella scuola del II ciclo (7,7%) rispetto a quelle del I (3,3%); per lo spirito di iniziativa e intraprendenza/imprenditorialità (6,5% nel II ciclo e 1,2% nel I ciclo) e per la competenza matematica e in scienze e tecnologia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

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

Nei risultati a distanza (cfr. graf. 9) prevale il miglioramento dei risultati nel passaggio agli ordini di scuola successivi, specialmente per il I ciclo (11,1%) rispetto al II ciclo (3,0%), insieme al consiglio orientativo al termine del I ciclo (5,1%); per il II ciclo invece il 9,5% delle scuole sceglie come attività di miglioramento il conseguimento di buoni risultati nel mercato del lavoro e il 6,5% quello dei risultati negli studi universitari, mentre soltanto per due scuole si individua l'aumento del numero di diplomati immatricolati all'Università come attività di miglioramento.

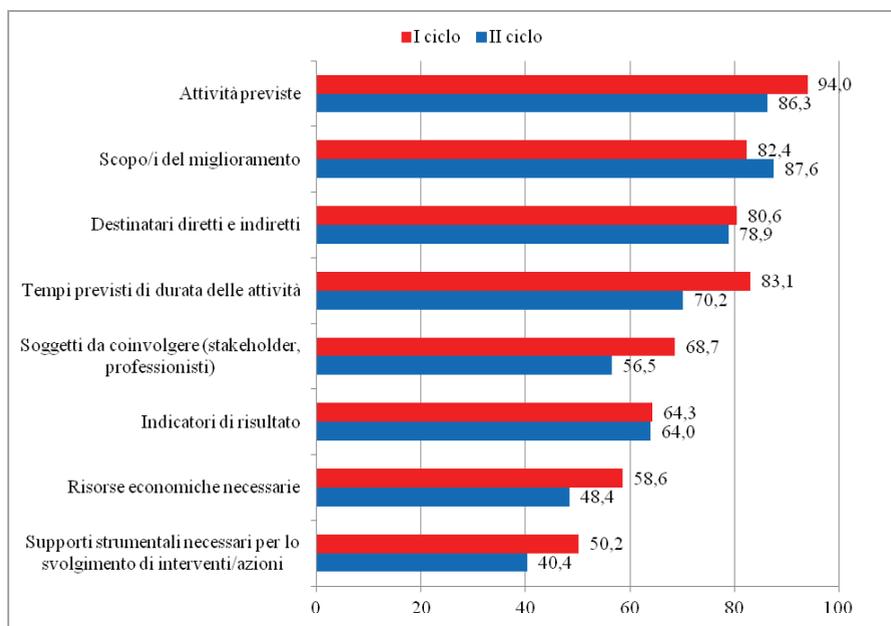
Grafico 9 - Scuole per tipo di attività di miglioramento per l'area dei risultati a distanza per ciclo scolastico (valori percentuali)



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

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

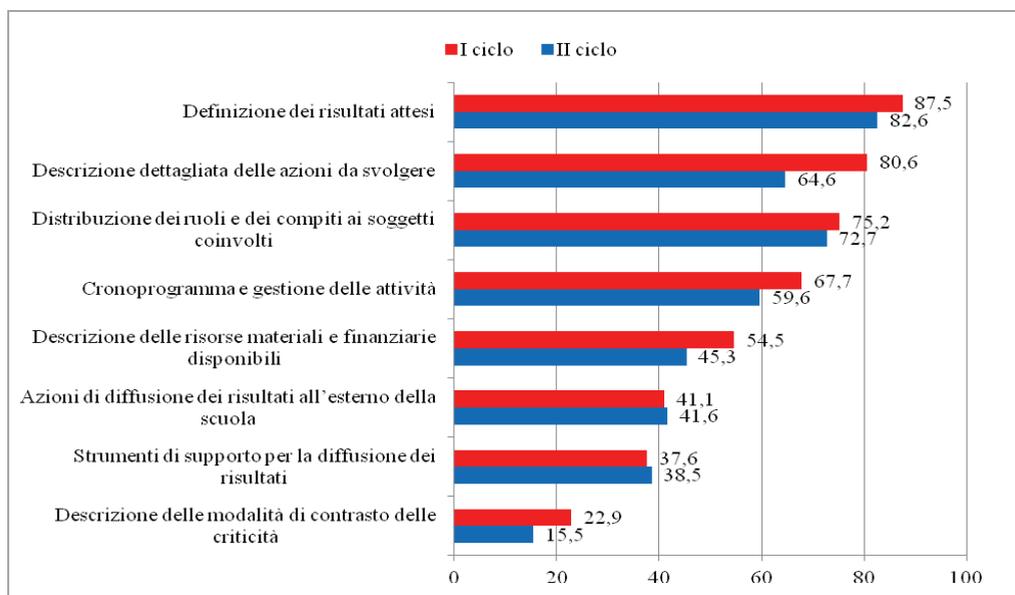
Grafico 10 - Scuole per presenza di aspetti relativi alla pianificazione del PdM in ordine decrescente di presenza (valori percentuali)



In quasi tutte le scuole è presente una descrizione delle attività da svolgere; per l'84,2% si indica lo scopo del miglioramento e per l'80,0% sono indicati i destinatari diretti e indiretti. Per il 78,8% delle scuole sono presenti i tempi di durata delle attività, specialmente per le scuole del I ciclo (83,1%) rispetto a quelle del II ciclo (70,2%); per il 64,6% delle scuole si specifica quali sono i soggetti da coinvolgere, con una prevalenza anche in questo caso delle scuole del I ciclo (68,7%) rispetto a quelle del II (56,5%). Gli indicatori di risultato sono presenti per circa il 64,0% delle scuole; mentre si riduce la percentuale di scuole per cui sono citati nei PdM le risorse economiche (55,2%) e i supporti strumentali necessari per lo svolgimento di interventi/azioni (46,9%).

Per quanto riguarda l'attuazione del PdM (cfr. graf. 11), l'85,8% delle scuole definisce i risultati attesi; il 75,2% fa una descrizione dettagliata delle attività da svolgere, con una prevalenza delle scuole del I ciclo (80,6%) rispetto a quelle del II ciclo (64,6%); il 74,4% descrive in che modo sono distribuiti ruoli e compiti; il 65% definisce un cronoprogramma; il 51,5% la gestione delle attività e una descrizione delle risorse materiali e finanziarie disponibili. Le azioni previste per la diffusione dei risultati all'esterno della scuola (41,3%), gli strumenti di supporto per la diffusione dei risultati (37,9%) e la descrizione delle modalità di contrasto delle criticità (20,4%) sono aspetti presenti in meno della metà delle scuole.

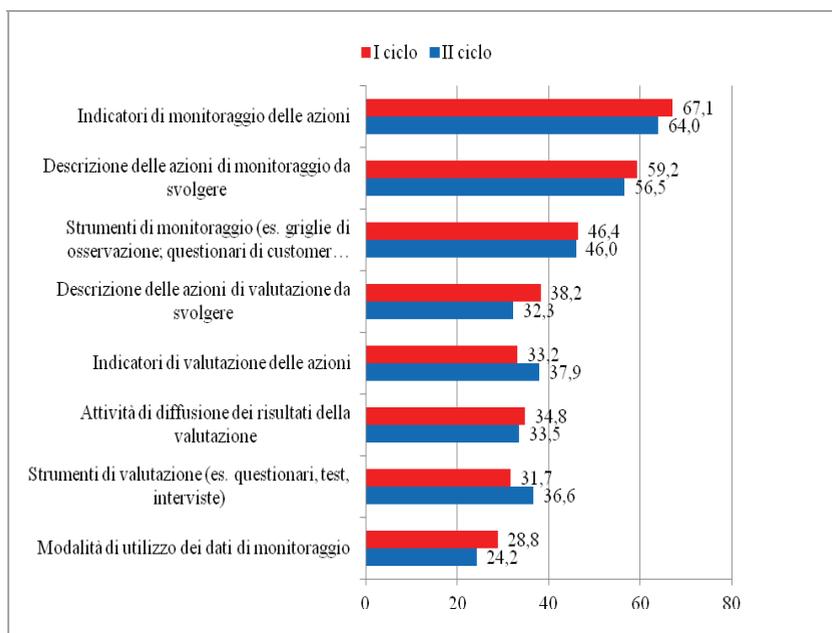
Grafico 11 - Scuole per presenza di aspetti relativi all'attuazione del PdM in ordine decrescente di presenza (valori percentuali)



Riguardo al monitoraggio e alla valutazione, il grafico 12 mostra che per più della metà delle scuole sono presenti indicatori di monitoraggio delle azioni (66%) e una descrizione delle azioni di monitoraggio da svolgere (58,3%). Di contro le restanti attività interessano meno della metà delle scuole. Inoltre non emergono differenze sostanziali tra i cicli di scuola.

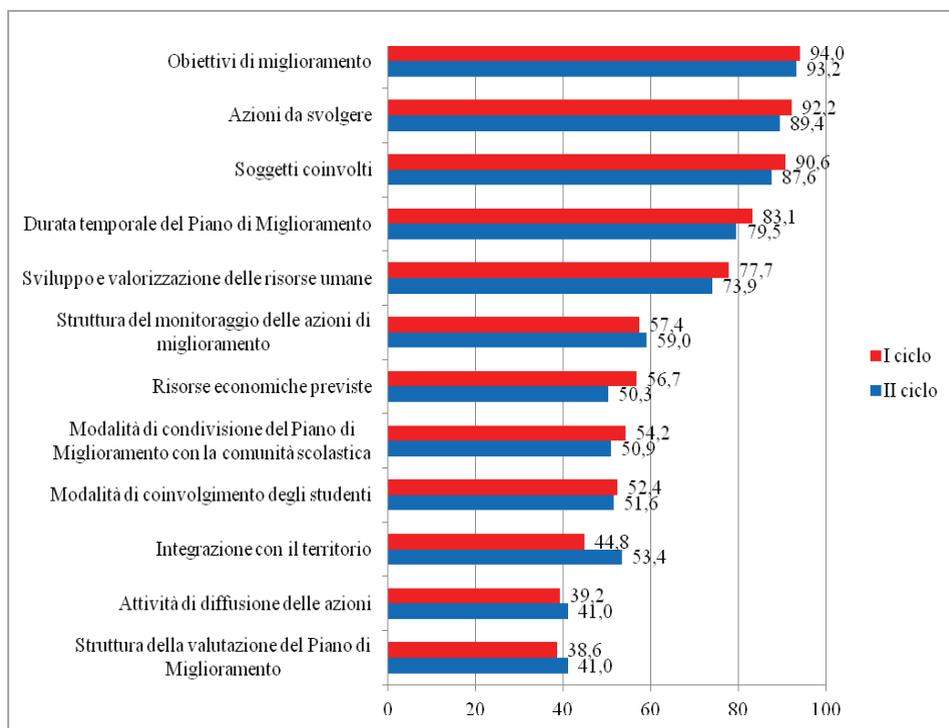
L'aspetto meno presente è quello sulla modalità di uso dei dati di monitoraggio, di cui non dispone ben il 72,7% delle scuole. È evidente come l'aspetto di monitoraggio e di valutazione sia anche quello più debole rispetto agli altri di pianificazione e di attuazione e come, di conseguenza, sia anche l'ambito da dover potenziare di più proprio in termini di valutazione e progettazione condivisa nell'ottica strategica come così vuole essere il PdM.

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



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

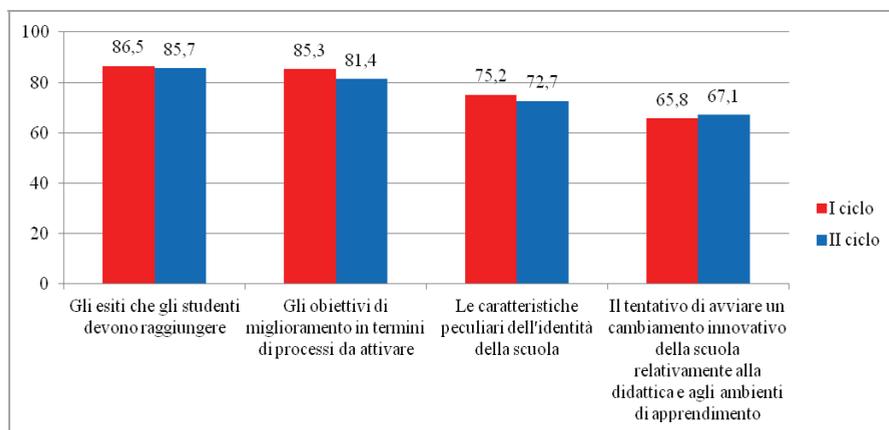
Grafico 13 - Scuole per fattibilità rispetto alle attività previste nel PdM (valori percentuali)



Per la maggioranza delle scuole vi è coerenza rispetto agli esiti che gli studenti devono raggiungere (86,3%) e agli obiettivi di miglioramento in termini di processi da attivare (84,0%).

Per il 25% delle scuole non vi è coerenza per quanto riguarda le caratteristiche peculiari dell'identità della scuola e per il 34% delle scuole non vi è coerenza riguardo al cambiamento innovativo della scuola relativamente alla didattica e agli ambienti di apprendimento: questi due aspetti sono anche difficilmente rilevabili dall'analisi del dichiarato, rispetto che dall'agito (cfr. graf. 14).

Grafico 14 - Scuole per coerenza tra il RAV, il PTOF e il PdM (valori percentuali)



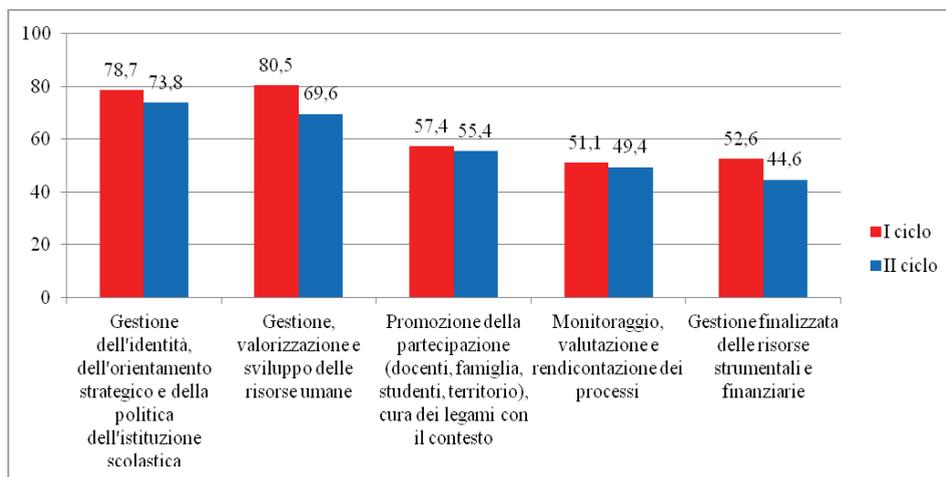
Per quanto riguarda l'indice sulla presenza di coerenza tra RAV, PdM e PTOF, si nota una correlazione positiva ($r^2 = 0,5$)¹⁹ tra il grado di completezza del PdM e la percezione da parte dei docenti di coerenza tra i tre documenti.

L'area di gestione dell'identità, dell'orientamento strategico e della politica dell'istituzione scolastica è percepita presidiata per il 77% delle scuole; il 76,8% delle scuole percepisce il presidio della gestione, valorizzazione e sviluppo delle risorse umane, con un'incidenza maggiore delle scuole del I ciclo rispetto al II ciclo (80,5% *vs* 69,6%).

Soltanto per un 56,7% delle scuole si percepisce il presidio della promozione della partecipazione di docenti, famiglie, studenti e territorio e per il 50,5% quello dell'area del monitoraggio, valutazione e rendicontazione dei processi e della gestione finalizzata delle risorse strumentali e finanziarie, senza grandi differenze tra i cicli (cfr. graf. 15).

¹⁹ Per correlazione si intende una relazione tra due variabili statistiche tale che a ciascun valore della prima variabile corrisponda con una 'certa regolarità' un valore della seconda, la tendenza di una variabile a variare in funzione di un'altra. La correlazione si dice diretta o positiva quando variando una variabile in un senso anche l'altra varia nello stesso senso; si dice indiretta o inversa o negativa quando variando una variabile in un senso l'altra varia in senso inverso. Il grado di correlazione fra due variabili viene espresso mediante gli indici di correlazione che possono assumere valori compresi tra 1 e 0, quando le variabili considerate sono inversamente correlate, e tra 0 e + 1 quando c'è una correlazione diretta; l'indice di correlazione è uguale a zero quando c'è assenza di correlazione.

Grafico 15 - Scuole per presidio di alcune aree strategiche emerso da RAV, PdM e PTOF in ordine decrescente di presidio (valori percentuali)



3. Una fotografia sul grado di completezza del PdM²⁰

Nel presente paragrafo si esamina come si distribuisce l'indice sul grado di completezza del PdM tra le diverse tipologie di scuola.

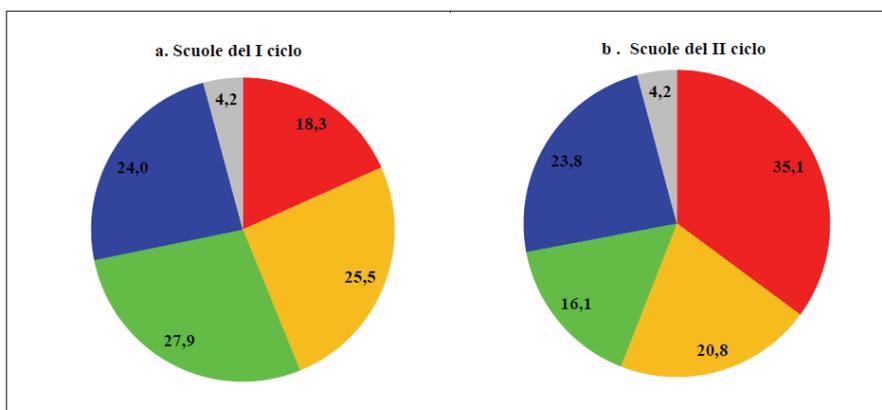
Nel grafico 16 si mostrano i risultati per ciclo scolastico. L'indice è stato suddiviso in quartili²¹, definiti rispetto al grado di completezza in basso; medio-basso; medio-alto e alto.

Entrambi i grafici mostrano che in entrambi i cicli per il 4,2% delle scuole esaminate non è stato possibile reperire il PdM. Nel II ciclo (35,1%, graf. 16b) prevale la percentuale di scuole con un basso grado di completezza del PdM (in rosso) rispetto alle scuole del I ciclo (18,3%, graf. 16a); inoltre nel I ciclo più della metà delle scuole (51,9%) presenta complessivamente un PdM completo mentre nel II ciclo tale valore è pari al 40% (in verde e in blu).

²⁰ In questo paragrafo, l'analisi dei dati è stata condotta sulle 480 scuole di cui si dispone del PdM.

²¹ Data una distribuzione di un carattere quantitativo oppure qualitativo ordinabile (ovvero le cui modalità possano essere ordinate in base a qualche criterio), i quartili sono quei valori o modalità che ripartiscono la popolazione in quattro parti di uguale numerosità.

Grafico 16 - Grado di completezza del PdM per ciclo scolastico (valori percentuali)

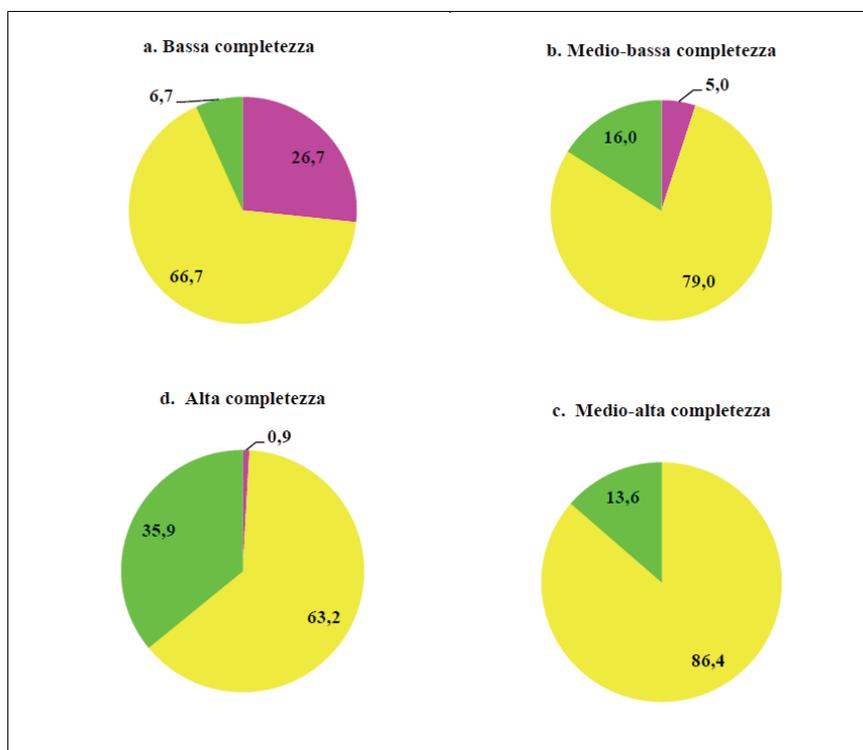


Legenda: rosso: basso; giallo: medio-basso; verde: medio-alto; blu: alto; grigio: nessun PdM.

Note: la stima è stata condotta sulle 480 scuole di cui si dispone del PdM.

Un altro approfondimento riguarda lo studio della relazione tra tipo di PdM realizzato da parte delle scuole (narrativo, discorsivo/*format* strutturato ma originale/*format* Indire) e grado di completezza del PdM. Poiché la griglia di analisi fa riferimento al modello di Deming, il risultato atteso è che tra i PdM ritenuti completi vi sia un'incidenza più elevata di PdM strutturati con *format* proposto da Indire. Come prevedibile, tra le scuole con alto grado di completezza del PdM (graf. 17d), è maggiore l'incidenza delle scuole che utilizzano il *format* Indire; mentre, tra le scuole con un basso grado di completezza (graf. 17a) soltanto il 6,7% ha utilizzato il *format* Indire. A ogni livello, tuttavia, prevale il formato strutturato ma senza seguire alcun modello; pertanto sarebbe interessante approfondire le caratteristiche dei PdM di quel 63,2% delle scuole il cui PdM presenta un elevato grado di completezza ed è realizzato in modo strutturato ma originale da parte delle scuole.

Grafico 17 - Tipo di Piano di Miglioramento per grado di completezza

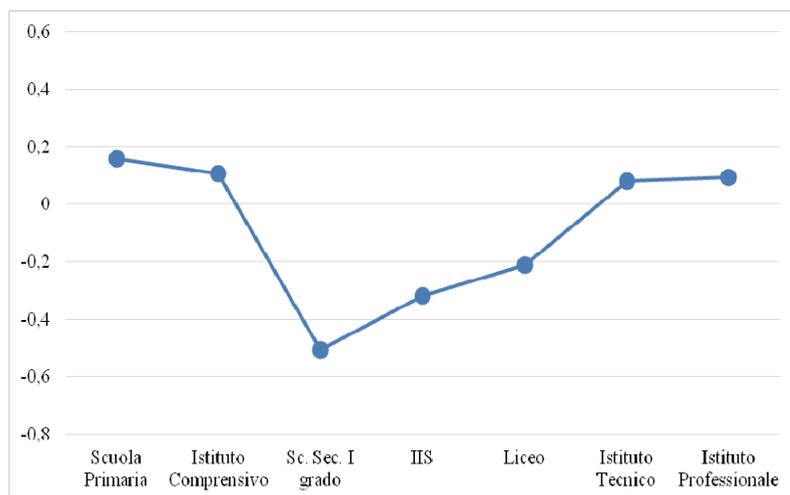


Legenda: verde: format Indire; giallo: strutturato; fucsia: narrativo-discorsivo.

Note: la stima è stata condotta sulle 480 scuole di cui si dispone del PdM.

Nell'analisi per tipo di scuola, il grado di completezza del PdM presenta valori inferiori alla media nelle scuole secondarie di I grado, seguite dagli istituti di istruzione superiore e dai licei; mentre le scuole primarie, gli istituti comprensivi e gli istituti tecnici e professionali mostrano valori superiori alla media (cfr. graf. 18).

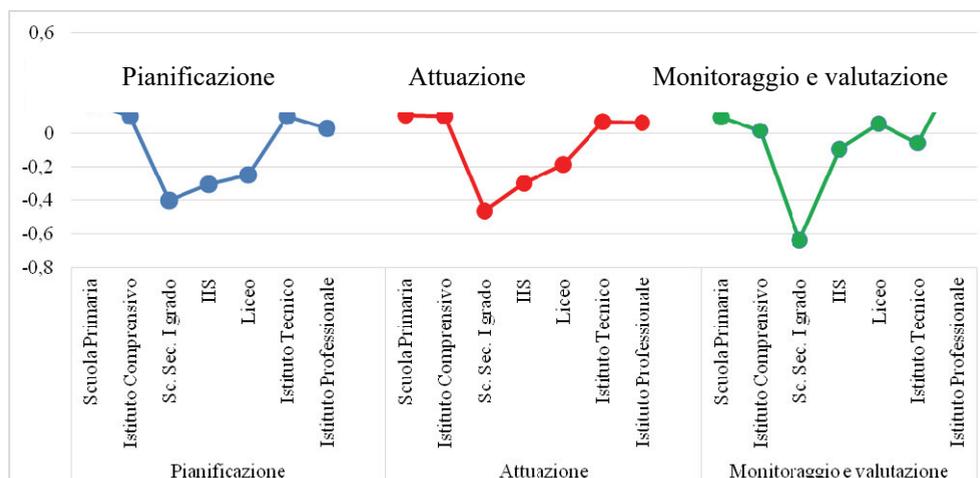
Grafico 18 - Media dell'indice del grado di completezza del PdM per tipo di scuola



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

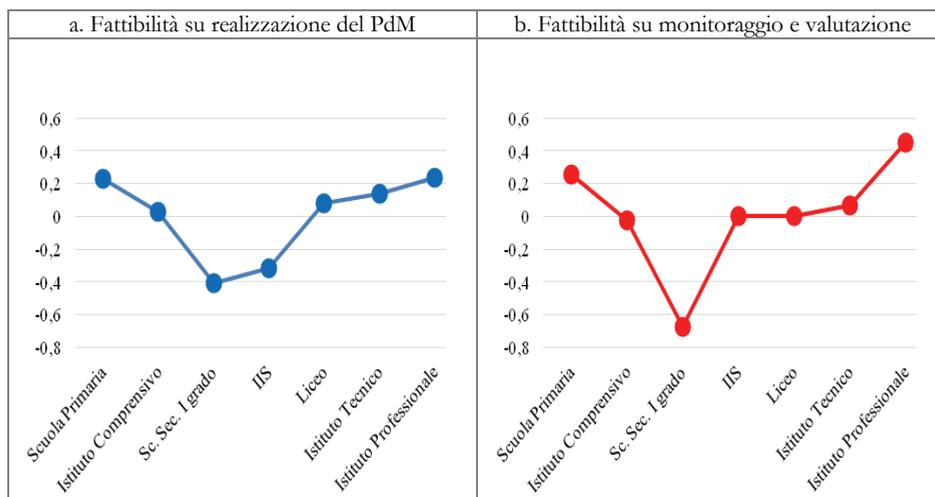
L'analisi dei sub-indici di pianificazione, di attuazione e di monitoraggio e valutazione è molto interessante perché, oltre a riconfermare il *trend* dell'indice del grado di completezza del PdM nel suo complesso, mostra che per gli aspetti di monitoraggio e valutazione i valori sono superiori per gli istituti professionali, a conferma di un'esperienza ormai consolidata, mentre si accentua il *gap* delle scuole secondarie di I grado in senso negativo (cfr. graf. 19).

Grafico 19 - Le differenze per tipo di scuola: indici di pianificazione, attuazione e monitoraggio e valutazione



Questa tendenza è confermata anche nel caso dell'indice di fattibilità (cfr. graf. 20), specialmente relativa agli aspetti di monitoraggio e valutazione del PdM.

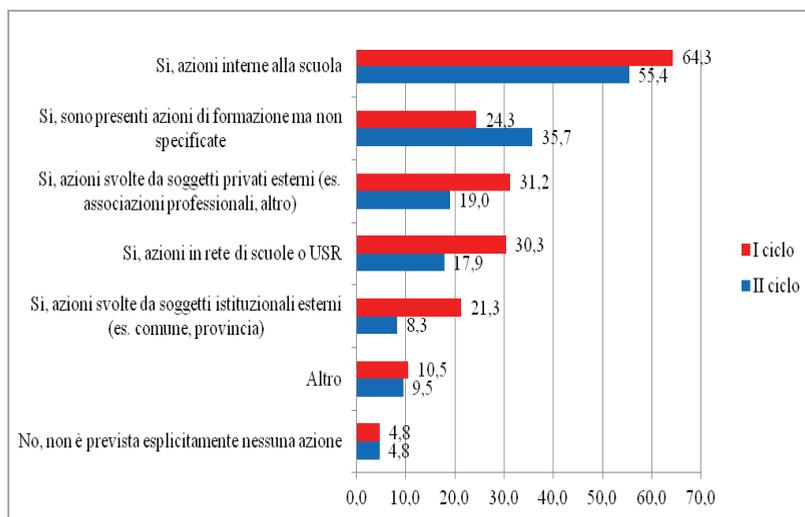
Grafico 20 - Fattibilità percepita rispetto alla realizzazione e al monitoraggio e valutazione del PdM



4. La formazione dei docenti e del personale ATA

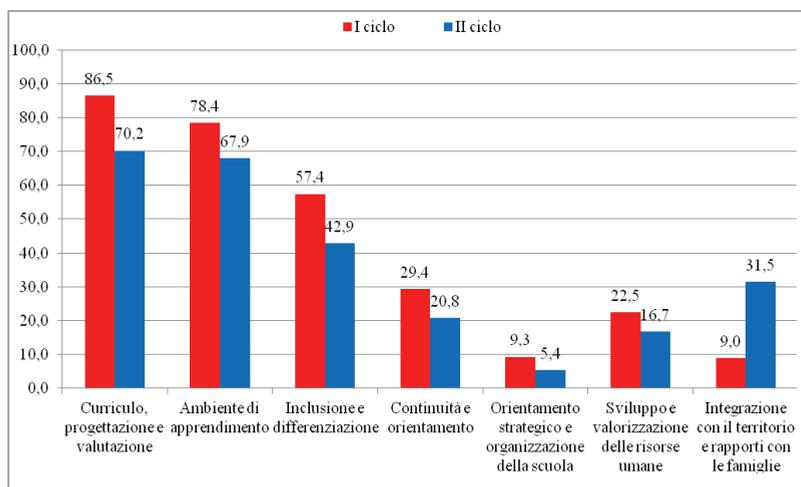
La formazione rivolta al personale docente e ATA è stata approfondita dagli osservatori consapevoli mediante l'analisi della parte dedicata sul PTOF di ciascuna scuola dell'Emilia-Romagna. Rispetto alla formazione solo il 4,8% delle scuole non prevede alcune attività; mentre prevale la promozione di azioni interne alla scuola (61,3%), seguita dalla presenza di azioni di formazione ma non specificate (28,1%) e di azioni svolte da soggetti privati esterni, come associazioni professionali (27,1%); seguono azioni in rete di scuole o presso l'Ufficio Scolastico Regionale (26,1%) e azioni svolte da soggetti istituzionali esterni (17,0%), in tutti e tre i casi prevalgono le scuole del I ciclo che si differenziano per numerosità in modo sostanziale dalle scuole del II ciclo. Il grafico 21 mostra il tipo di attività di formazione rivolta al personale docente per ciclo scolastico. L'analisi dei dati che segue mostra il tipo di formazione rivolta ai docenti e la prevalenza dell'ambito del curricolo, progettazione e valutazione, soprattutto per le scuole del I ciclo. Infatti l'86,5% di queste consta di almeno un'attività di formazione di questo tipo da rivolgere ai docenti, a fronte del 70,2% delle scuole del II ciclo (cfr. graf. 22).

Grafico 21 - Scuole per tipo di formazione rivolta ai docenti (valori percentuali)



Come prevedibile, al primo posto delle attività di formazione c'è quella sulle tecnologie e gli ambienti di apprendimento (50,9%), seguita dalla formazione sulle buone pratiche didattiche disciplinari (45,1%) e della didattica per competenze (prevalente nel I ciclo, con un valore pari a 45,6% vs il 29,2% del II ciclo). La tabella 4 mostra nel dettaglio le percentuali di scuole del I e del II ciclo per tipologia di formazione rivolta al personale docente.

Grafico 22 - Scuole per almeno un'attività di formazione rivolta al personale docente per Area di processo presente nel RAV (valori percentuali)



Il grande interesse delle istituzioni scolastiche a formare i propri docenti sulle pratiche didattiche conferma che i bisogni su questo aspetto sono alti. Colpisce che solo il 9,8% (sale al 10,7% per le scuole secondarie) pensi a una formazione sull'orientamento, nodo critico anche secondo quanto emerge dai recenti dati OCSE. Inoltre la richiesta è nulla in merito ai documenti di indirizzo (*Indicazioni nazionali, Linee guida*): c'è da chiedersi se questo sia perché i docenti si sentono già formati su questi argomenti o perché questi ultimi sono considerati distanti dalle necessità quotidiane della scuola. La valorizzazione delle professionalità interne nelle azioni di formazione è coerente con i risultati emersi dall'indagine condotta sui docenti neoassunti dall'Ufficio III dell'USR E-R a chiusura dell'a.s. 2015-16²².

Con riferimento, invece, alla formazione del personale ATA, per il 45,7% delle istituzioni scolastiche non è prevista alcuna formazione, con un'incidenza specialmente nelle scuole del II ciclo (circa il 60%) rispetto a quelle del I ciclo (38,7%). Prevalgono le azioni interne alla scuola (27,5%), soprattutto nelle scuole del I ciclo (31,2%) rispetto a quelle del II ciclo (20,2%). In misura minore sono presenti azioni di formazione ma non specificate; le azioni in rete di scuole o promosse dall'USR e le azioni svolte da soggetti esterni, privati o istituzionali: in tutti questi casi prevale l'attività di formazione per il personale ATA nelle scuole del I ciclo, rispetto a quelle del II ciclo. Il grafico 23 mostra il tipo di attività di formazione rivolta al personale ATA per ciclo scolastico e il grafico 24 lo articola per categorie.

²² <http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2016/09/REVQUESTIONARIOSINTESIFINALE.pdf>.

Tabella 4 - Scuole per tipo di formazione rivolta al personale docente nelle scuole per ciclo (valori assoluti e percentuali).

	I ciclo		II ciclo	
	v.a.	%	v.a.	%
1- Analisi delle prove Invalsi	23	6,9	14	8,3
1- Buone pratiche di didattiche disciplinari	157	47,1	69	41,1
1- Buone pratiche di didattiche interdisciplinari	56	16,8	32	19,0
1- Didattica delle lingue straniere	43	12,9	15	8,9
1- Didattica per competenze	152	45,6	49	29,2
1- Educazione alla cittadinanza	66	19,8	27	16,1
1- Ordinamenti II ciclo, Linee guida e Indicazioni nazionali	7	2,1	--	--
1- Ordinamento I ciclo, Indicazioni nazionali scuola dell'infanzia e I ciclo di istruzione	23	6,9	--	--
1- Valutazione degli studenti (verifiche, certificazione delle competenze, ecc.)	111	33,3	55	32,7
2 Aspetti specifici del Piano Nazionale Scuola Digitale (es. BYOD, <i>coding</i> , micro-robotica, <i>social network</i> , OER)	85	25,5	26	15,5
2 Metodologia CLIL	28	8,4	41	24,4
2 Metodologie didattiche innovative: didattiche laboratoriali, <i>peer to peer</i> , <i>flipped classroom</i> , <i>tutoring</i> , <i>cooperative learning</i>	110	33,0	60	35,7
2 Tecnologie e ambienti di apprendimento	178	53,5	77	45,8
3 Bisogni educativi speciali, disabilità	115	34,5	50	29,8
3 Contrasto alla dispersione	15	4,5	21	12,5
3 Disagio scolastico: gestione dei conflitti e relazioni efficaci nella classe, bullismo	61	18,3	8	4,8
3 Inclusione sociale e dinamiche interculturali (stranieri)	94	28,2	21	12,5
4 Continuità e curriculum verticale	83	24,9	15	8,9
4 Orientamento scolastico in ingresso	13	3,9	13	7,7
4 Orientamento scolastico in uscita	31	9,3	18	10,7
5 Piano di Miglioramento, POF, PTOF	19	5,7	4	2,4
5 Valutazione di sistema, delle scuole, SNV, RAV	18	5,4	8	4,8
6 Aspetti organizzativi, figure di sistema e di staff	33	9,9	6	3,6
6 Documentazione didattica per la valutazione e il miglioramento delle scuole	17	5,1	12	7,1
6 Progettazione collegiale e collaborazione tra docenti	42	12,6	23	13,7
7 Alternanza scuola-lavoro (per il II ciclo)	--	--	42	25,0
7 Integrazione col territorio	11	3,3	15	8,9
7 Rapporti con le famiglie	22	6,6	14	8,3

Grafico 23 - Scuole per tipo di formazione rivolta al personale ATA (valori percentuali)

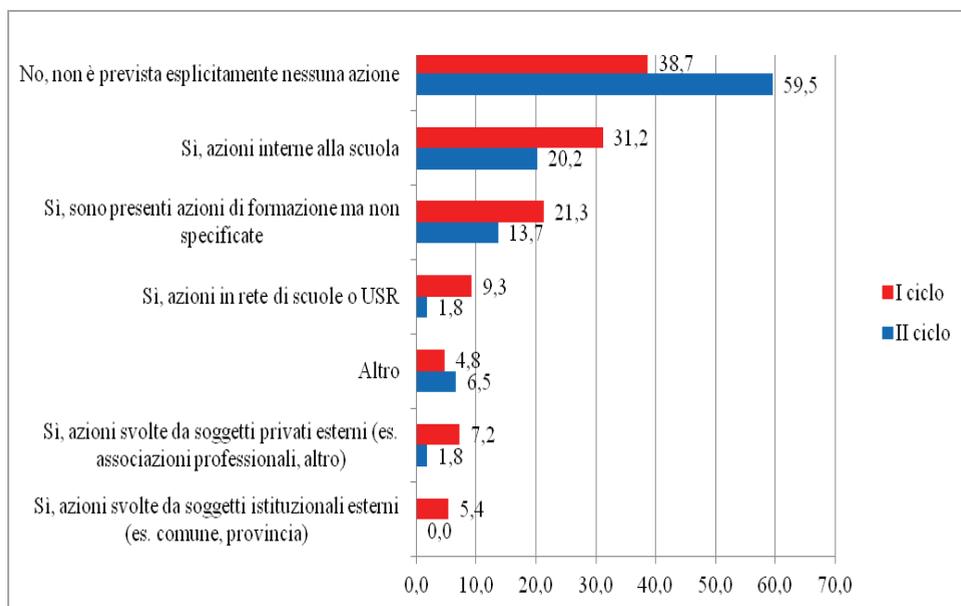
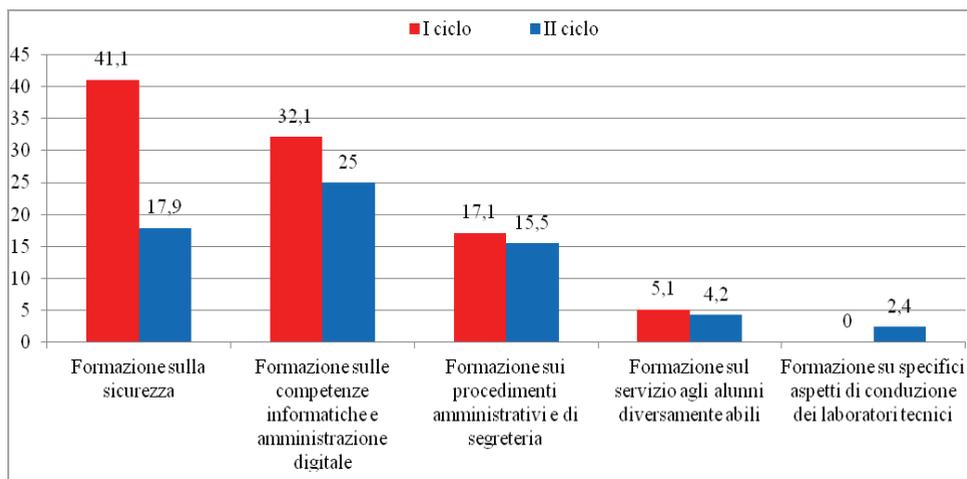


Grafico 24 - Scuole per almeno un'attività di formazione rivolta al personale ATA (valori percentuali)



Conclusioni

Il “Progetto 66” quali restituire l’andamento regionale sulla circolarità e la coerenza tra priorità e obiettivi di processo espressi nel RAV e azioni di miglioramento presenti nel PdM e creare una rete di docenti ‘osservatori consapevoli’ di questi processi, dall’esperienza di ricerca-azione emergono alcune questioni chiave di natura tecnica e di natura sociale.

Dal punto di vista tecnico, anzitutto il modello di riferimento e il fatto che la fotografia restituita a livello regionale fa riferimento al modello del PDCA. Se da una parte questo modello vincola il *focus* su alcuni aspetti specifici, dall’altro dà la possibilità di definire argomenti comuni da valutare nell’ottica di un lavoro che prevede l’intervento di più partecipanti e di limitarne, per quanto possibile, la soggettività al fine di poter restituire una descrizione unitaria del fenomeno.

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

Il tema della condivisione di criteri comuni non è per nulla scontato, per il fatto che l’analisi documentale è stata condotta dai docenti in modo individuale, anziché in gruppi composti da due o più docenti, e per il fatto che il SNV ha una struttura dinamica e gli stessi documenti RAV, PdM e PTOF possono cambiare (ad es., le scuole potevano aggiornare il PTOF fino a ottobre 2016; il RAV è stato riaperto alla compilazione delle scuole alla fine dell’a.s. 2016-17).

Seguire una traccia strutturata ha garantito dunque uno sguardo guidato e ancorato ad aspetti specifici; inoltre, la raccolta documentale ha permesso di archiviare i documenti delle scuole, altrimenti non più reperibili.

Dal punto di vista sociale, è importante sottolineare il carattere formativo di cui la ricerca-azione si è connotata avviando, a livello regionale, un processo di apprendimento e di sedimentazione di conoscenze e abilità sul tema della valutazione e pianificazione strategica; rafforzando il capitale professionale delle persone coinvolte e, allo stesso tempo, il capitale sociale a livello regionale e, nello specifico, di ambito territoriale²³.

Di fatto i processi di miglioramento e valutazione da un lato implicano, dall’altro promuovono, una consapevolezza da parte della scuola della possibilità di riflettere, come organizzazione, in un’ottica strategica e di sviluppo.

Nello specifico, l’attività condotta ha avuto una ricaduta all’interno del lavoro quotidiano a scuola, rendendo trasferibili non soltanto i risultati, dal contesto macro a quello micro, ma anche la modalità di lavoro e lo sguardo che è possibile rivolgere nella quotidianità della propria scuola.

²³ Per ulteriori approfondimenti sul proseguimento del progetto negli ambiti territoriali della regione si veda il contributo di Davoli, Desco e Fiorini (2017).

Infatti, la lettura puntuale dei tre documenti ha permesso di valorizzare il ruolo della documentazione dei processi, aspetto spesso di difficile gestione per l'organizzazione scolastica; inoltre ha promosso negli osservatori, parte attiva della ricerca, la consapevolezza dell'importanza di una progettazione unitaria della valutazione e del miglioramento e, quindi, di una cultura condivisa del linguaggio della valutazione e della pianificazione strategica all'interno di una comunità che apprende.

Bibliografia

- Barbier R. (2007), *La ricerca azione*, Armando, Roma.
- Calvani A. (1998), *Ricerca azione on-line: nuovi modelli per l'innovazione e la sperimentazione educativa*, in "Tecnologie didattiche", n. 3, pp. 27-42.
- Castoldi M. (2013), *Valutare a scuola*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2015), *Dalla Valutazione al Miglioramento: uno snodo chiave per il Sistema Nazionale di Valutazione*, in "Rassegna Italiana di Valutazione", n. 61, pp. 82-101.
- Creemers B.P.M. e Kyriakides L. (2012), *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*, Routledge, London.
- Curran P.J., West S.G., Finch J.F. (1996), *The robustness of test statistics to non normality and specification error in confirmatory factor analysis*, in "Psychological Methods", n. 1, pp. 16-29.
- Davoli P., Desco G., Fiorini R. (2017), *Il miglioramento solidale: il progetto di Ricerca-Formazione-Azione*, in "Studi e Documenti", n. 17, disponibile in: http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2017/07/Sed_17_5-Davoli-Desco-Fiorini.pdf.
- Deming W.E. (1986), *Out of Crisis*, MIT Press, Cambridge (Ma).
- Elliot J., Giordan A., Scurati C. (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Faggioli M. (a cura di) (2014), *Migliorare la Scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Junior-Spaggiari, Bergamo.
- Invalsi (2010), *Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, http://www.Invalsi.it/ValSiS/docs/062010/Sintesi_QdR_10_06_03.pdf.
- Invalsi (2014), *Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione*, in: http://www.istruzione.it/snvl/allegati/Indicatori_24_11_2014_DEF.pdf.
- Invalsi (marzo 2017), *Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione*, testo disponibile in: http://www.istruzione.it/snvl/allegati/2017/Mappa_degli_indicatori.pdf.
- Lewin K. (1946), *I conflitti sociali*, Franco Angeli, Milano.
- Losito B., Pozzo G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- Messelt J. (2004), *Data-driven decision-making: A powerful tool for school improvement* (White paper), Sagebrush Corporation, Minneapolis (Mn), in: https://www.ercd.k12.mn.us/promo/sage/images/Analytics_WhitePaper.pdf.

- Mori S. (2015), *Fare Miglioramento a scuola*, in “Nuovo Gulliver News”, in. 170, pp. 24-26.
- Moro G. (2007), *La rilevanza del concetto di persona nella programmazione e nella valutazione delle politiche pubbliche*, in Gruppo SPE (a cura di), *La sociologia per la persona*, Franco Angeli, Milano, pp. 103-115.
- Pourtois J. (1984), *La ‘ricerca azione’ in pedagogia*, in E. Becchi e B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Scheerens J. (2013), *What is effective schooling? A review of current thought and practice*, International Baccalaureate Organization, in: <http://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/continuum/what-is-effective-schooling-report-en.pdf>.
- Scurati C., Zanniello G. (a cura di) (1993), *La ricerca azione*, Tecnodid, Napoli.
- Trincherò R. (2012), *La ricerca che ci cambia. Principi di Ricerca azione nella scuola*, Sulmona, slide disponibili su www.edurete.org.

PIANI DI MIGLIORAMENTO: IN CHE DIREZIONE ANDIAMO?

*Arduino Salatin*²⁴

Premessa

Il mio contributo di riflessione è focalizzato non sul metodo di ricerca, sul quale ci saranno forse altre occasioni di confronto, ma sui risultati presentati. Tali risultati vorrei incrociarli anche con alcune evidenze empiriche che ho rilevato nell'accompagnare molte scuole (circa un centinaio), in Emilia-Romagna e in altre regioni italiane, nella stesura del PdM, del RAV e del PTOF.

Sul metodo mi limito solamente a osservare che, come evidenziato, questo tipo di ricerca si basa su un'analisi documentale. Occorre chiedersi tuttavia che rapporto c'è tra 'carte' prodotte e *azioni* concretamente sviluppate dalle scuole. Girando per le scuole ho visto infatti che, se c'è un bravo dirigente scolastico, un buono staff di direzione e un buon gruppo di docenti, si può produrre un buon documento. Ma qual è la condizione reale, la profondità di conoscenza della documentazione prodotta da parte dei docenti di una scuola?

Confrontandomi con molti dirigenti e docenti, mi sono accorto che la stessa lettura del PTOF, del PDM e del RAV viene fatta in maniera approfondita solo da pochi. Si ha spesso la percezione che questi documenti rimangano un 'affare per pochi intimi', o una lettura ristretta solo alle parti di interesse, limitata in qualche caso all'allegato che parla del proprio insegnamento. Per questo, l'approccio seguito in questa ricerca, che prevede anche forme di coinvolgimento diretto delle scuole, è a mio parere un'ottima cosa.

Provo a segnalare dapprima che cosa mi aspettavo dalla ricerca per poi individuare alcuni punti di attenzione a livello di politiche scolastiche e concludere con alcune considerazioni sugli interventi dei partecipanti al convegno.

Cosa mi aspettavo?

Mi aspettavo una grande differenziazione dei *prodotti* elaborati dalle varie scuole (*i documenti del PdM*): le scuole in questa fase vivono molto l'autonomia, fino a sfiorare di fatto situazioni di anarchia.

²⁴ Testo ripreso dall'intervento del prof. Arduino Salatin al seminario "I Piani di Miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna: una sfida da raccogliere", promosso dall'USR-ER il 15 dicembre 2016 presso Opificio Golinelli, Bologna. Testo rivisto dall'autore.

Mi aspettavo, ed è stato confermato dalla ricerca, una differenza tra il primo e il secondo ciclo. In prospettiva sarebbe interessante approfondire anche le differenze all'interno nel secondo ciclo.

Mi aspettavo qualche elemento di difficoltà nelle scuole a impostare una reale pianificazione di medio periodo. Ho trovato invece, nei dati presentati, una consapevolezza almeno dichiarata del PTOF sviluppato su base triennale. In realtà, girando per molte scuole anche qui in Emilia-Romagna, il PTOF non adotta veramente una prospettiva triennale. Quindi occorrerebbe domandarsi come leggere il dato sopra richiamato: sarebbe qui importante approfondire.

Mi aspettavo un sovraccarico di importanza attribuito agli esiti delle prove standardizzate Invalsi. Secondo me infatti in molti casi si dà una eccessiva importanza ai risultati delle prove Invalsi, perché non c'è altro dato che si ritiene 'oggettivo'. È uno dei nodi che dovrebbero essere ripresi. Quando giro per le scuole, suggerisco di sviluppare anche altre forme che accertino gli esiti e integrino le prove Invalsi.

Mi aspettavo che il *focus* di attenzione fosse sui processi in rapporto agli esiti. Dato il contesto, visti i risultati, qual è infatti il potere di una scuola? Intervenire migliorando i processi. Ciò risulta confermato, mi sembra, unitamente alla priorità attribuita ai processi didattici rispetto a quelli organizzativi.

Infine, mi aspettavo la priorità del *target* assegnato alle competenze di cittadinanza: si tratta di un dato previsto. Questa combinazione è infatti un tratto presente anche nelle altre regioni, almeno in questa prima fase della scrittura dei piani di miglioramento.

Elementi emersi, non (o meno) attesi

Altri elementi appaiono un po' diversi rispetto a quelli attesi, apparendo talora quasi contro-intuitivi.

Mi aspettavo una certa divergenza tra la documentazione del RAV, nello specifico la Sezione V con priorità e obiettivi di processo della scuola, e il PdM. In Emilia-Romagna emerge invece una sostanziale convergenza. Credo che ciò sia dovuto a un recepimento piuttosto 'maturo' delle indicazioni venute dal MIUR, a conferma che questa regione rimane un'esperienza di punta nel processo di implementazione del Sistema nazionale di valutazione.

Emerge un'ampia coerenza (dichiarata) sulle attività e sugli obiettivi di processo. In realtà, in molte scuole appare una certa confusione. In altre regioni tale coerenza risulta comunque piuttosto bassa (ciò risulta anche nelle prime valutazioni dei NEV, i nuclei di valutazione esterna). Ciò significa che in Emilia-Romagna c'è una maggiore consapevolezza su tale punto.

Mi ha sorpreso la minore attenzione alle pratiche di orientamento, perché in Emilia-Romagna c'è stato un grosso investimento su questo ambito. Anche questo punto sarebbe da approfondire, dato che questa dimensione risulta invece al primo posto in altre regioni.

Un altro punto interessante, che mi ha sorpreso positivamente, è la consapevolezza per quanto riguarda la misurabilità dei risultati. Occorre domandarsi poi come si fa concretamente a migliorare. C'è infatti probabilmente una difficoltà di implementazione, ma questa consapevolezza è una condizione di partenza necessaria.

Punti di attenzione

Risulta una minore attenzione sui risultati a distanza. Nel prossimo futuro, Invalsi fornirà alle scuole dei dati più precisi sul 'valore aggiunto' in termini longitudinali. Con il codice dello studente, si potrà infatti seguire tutto il percorso dello studente, dalla primaria al secondo ciclo. Sarà possibile conoscere così il contributo di ogni fase del ciclo al miglioramento e all'evoluzione dei risultati.

Per inciso va detto che bisognerebbe affinare meglio i dati relativi agli 'esiti a distanza', che si possono cogliere non solo all'interno del ciclo scolastico ma anche fuori. Altri enti, come le Camere di Commercio, hanno cercato di colmare in questi anni il vuoto di tali dati, raccogliendo informazioni tramite rilevazioni periodiche a campione e, in alcuni casi, avvalendosi degli Osservatori regionali sull'Occupazione, che hanno fornito dati più aggregati. Nel Veneto si è attivato, ad esempio, un progetto di rilevazione longitudinale partendo dalla tracciabilità dei codici associati agli allievi, incrociati con i dati in possesso dei servizi dell'impiego, coprendo in questo modo il 70% dei diplomati. Chiaramente rimane fuori dalla rilevazione il 'lavoro nero', parte dei *voucher* e alcune forme di contratti stagionali. Questo lavoro di analisi dovrebbe essere fatto in tutte le regioni.

Altro aspetto emerso è la formazione dei docenti. Dai dati risulta una richiesta di formazione soprattutto per lo sviluppo del curriculum e la didattica; ciò è stato segnalato come aspetto positivo, ma esso potrebbe essere letto anche in altro modo, collegato cioè al reale livello di competenza didattica di base dei nostri insegnanti (talora non particolarmente eccellente, come dimostrano anche le ricerche internazionali, ad esempio TALIS).

Qualche altra considerazione sui punti aperti della discussione

Come dar conto della dimensione di contesto nel PdM? Quello che si può segnalare qui da un lato è la percezione delle reti territoriali, dall'altro la forbice crescente dei risultati tra licei e istituti professionali. Segnalo che in altre regioni tale forbice appare invece in graduale diminuzione. Qui sarebbe pertanto opportuno riflettere sulla scelta che la Regione Emilia-Romagna ha fatto a suo tempo circa l'offerta dei percorsi triennali dell'IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), in particolare sul modello '1+2' che richiede che lo studente frequenti ancora un ulteriore anno di scuola superiore dopo la secondaria di primo grado prima di accedere alla formazione professionale, ridotta a due anni.

Come documentano le scuole le proprie attività e progetti? In Italia c'è una evidenza carenza strutturale (e culturale) al riguardo. Dalla ricerca è emerso però positivamente un maggiore impegno e capacità delle scuole emiliano-romagnole in tale ambito.

Quale cultura c'è sul miglioramento? È stato validamente richiamato il modello di Deming (anche se talora esso viene ritenuto superato). Ciò pone la questione della specificità o meno della scuola rispetto ai modelli di gestione aziendale. Occorre in particolare interrogarsi sui modelli organizzativi che abbiamo a disposizione e sulla loro appropriatezza per le realtà scolastiche. In realtà le scuole, come tutte le organizzazioni, sono sempre 'oltre i modelli'.

Quale linguaggio utilizzare nel PdM? Segnalo la talora scarsa considerazione per il tema dell'identità della scuola. Ciò è emerso con particolare evidenza nel caso delle scuole paritarie, ma anche in molte scuole statali ho riscontrato grosse difficoltà a declinare bene questo aspetto.

Che senso ha fare il PTOF e il PdM? Occorre probabilmente lavorare di più sulla condivisione e sulla consapevolezza degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Per aiutare a costruire questo senso, ben venga l'idea di una comunità che faccia ricerca-azione.

Che tipo di formazione fare? È stato giustamente osservato che le scuole preferiscono la formazione 'interna' e di tipo pratico; su questa tematica si deve porre una grande attenzione anche in previsione del dispiegamento del futuro Piano Nazionale di formazione, che non dovrebbe tuttavia trascurare il confronto 'esterno' con università, istituzioni di ricerca e altre agenzie formative presenti nel territorio.

Quale ruolo dell'esperienza pregressa nelle attività di progettazione e di valutazione? Si è sottolineato che lavorare bene in questo campo dipende molto dall'esperienza pregressa delle scuole; occorre tuttavia riflettere di più su come imparano oggi le scuole (non solo i singoli insegnanti), su come sviluppare 'comunità professionali di pratica', su come apprendere dal mutuo confronto e dal confronto esterno (*benchmarking*).

Parte II
Le esperienze
di miglioramento in rete

PROGETTUALITÀ DI RETE: LA CONDIVISIONE PER IL MIGLIORAMENTO

Laura Casarosa, Sabina Beninati¹

Talvolta le procedure espletate da un Ufficio Scolastico Regionale, sebbene abbiano parvenza esclusivamente amministrativa, meritano un'attenzione particolare, come quella che ha riguardato la ripartizione dei fondi previsti dai Decreti ministeriali 435/2015 e 663/2016, da assegnare alle scuole per l'attuazione di azioni di miglioramento. La lettura dei documenti presentati dalle scuole, i progetti compilati secondo il *format* suggerito nei bandi dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e le rendicontazioni per l'ottenimento del saldo, contenenti oltre al prospetto economico anche le relazioni sulle attività svolte, hanno fatto emergere la volontà delle scuole di trovare affinità tra i Rapporti di autovalutazione di ciascuna scuola per raggiungere insieme un obiettivo comune, risolvere criticità emerse con il confronto, palesare le difficoltà incontrate, talvolta tali da dover posticipare le attività previste.

Questa sezione del libro propone la lettura di 19 progetti finanziati sia nel 2015-16 che nel 2016-17, sintesi elaborate dai dirigenti scolastici in collaborazione in qualche caso con il docente referente, che mettono in luce le modalità e opportunità del lavoro svolto in rete, le criticità affrontate, le ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa.

Nelle sintesi si evidenzia come tutte e quattro le aree del RAV, riguardanti gli esiti degli studenti, siano state tema di progettualità.

Numerose reti hanno lavorato sulle competenze chiave e di cittadinanza partendo dal significato di 'competenza' e organizzando ambienti di apprendimento propedeutici all'esercizio di alcune competenze come 'imparare a imparare', 'agire in modo autonomo e responsabile' e 'collaborare e partecipare'.

Il riflettere sull'efficacia delle azioni educative e didattiche messe in atto dalle scuole ha portato ad approfondire gli esiti a distanza degli studenti allestendo, come hanno fatto le scuole della provincia di Rimini, una piattaforma che permette di seguire gli studenti nel loro iter di studio.

Dove emergevano criticità inerenti ai risultati delle prove standardizzate sono stati promossi percorsi di studi sull'analisi dei dati e sulla struttura delle prove Invalsi che hanno poi permesso di progettare attività specifiche per promuovere e accrescere le competenze degli studenti.

Alcune reti hanno particolarmente curato il percorso degli alunni BES dove, accanto alla formazione dei docenti, sono stati allestiti laboratori di recupero e di avviamento e sostegno allo studio.

¹ Docenti in servizio presso l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Ufficio IV.

La costituzione della rete è apparsa ad alcuni un'azione obbligata dalla necessità di ottenere i punti aggiuntivi previsti dal bando ma senza dubbio con risvolti positivi, in quanto 'costretti' a condividere per poi sentire come un'esigenza incontrarsi e formarsi sugli aspetti più critici. Si assiste a un'auspicata logica territoriale che porta a un'intesa comune delle scuole del circondario imolese, o del territorio Alto ferrarese, dell'intera zona della Val d'Arda, delle istituzioni scolastiche di Rimini, come si evince dagli stessi titoli scelti appositamente per identificare la territorialità del progetto: Val d'Arda in rete, RiminiInrete.

La modalità di avvio del progetto è generalmente la costituzione del gruppo di lavoro eterogeneo, costituito da dirigenti e docenti facenti parte dei diversi istituti. La provenienza di rappresentanze di tutti gli istituti della rete garantisce, infatti, il coinvolgimento diretto e la diffusione dei risultati all'interno di tutte le scuole aderenti. Positivo il confronto, che ha generato in qualche caso una collaborazione efficace e duratura, tale da essere spendibile al di fuori del progetto stesso.

Naturalmente non sono mancate le criticità che si sono incontrate nelle progettualità. Sono state di tipo organizzativo in quanto reti molto estese hanno trovato difficoltà a programmare momenti di incontro dovendoli inserire in calendarizzazioni già predisposte dalle scuole a inizio anno scolastico. Sono state legate a ristrettezze finanziarie e di tempo. Quelle finanziarie hanno portato sia a fare delle scelte nell'attivazione dei percorsi sia a limitare i momenti d'incontro tra i diversi gruppi delle scuole della rete. È stato anche difficile rispettare i tempi programmati in quanto molti progetti hanno richiesto tempi più distesi e l'impatto sugli apprendimenti degli studenti non sempre emerge in un anno scolastico. Sono state anche riscontrate resistenze al cambiamento soprattutto da parte di quei docenti legati a una didattica trasmissiva.

Il confronto è comunque stato implementato non solo tra i docenti di una stessa scuola ma tra scuole diverse, di diverso grado e di diverse discipline. Questo ha portato a un arricchimento e ampliamento di orizzonti e ha dato vita a una comunità educante che segue e si prende cura del percorso di crescita degli studenti. Ed è proprio sulle comunità educanti da cui sono nati i progetti di rete che bisogna puntare per coglierne le potenzialità. Se il primo tassello da cui è partito il progetto è stata l'individuazione di bisogni comuni, le progettualità messe in campo dimostrano che si sono innescati paradigmi virtuosi che hanno portato a soluzioni innovative.

INSIEME PER MIGLIORARE

*Dirigente: Genevieve Abbate*²

Descrizione del progetto

Per la prima annualità la rete del progetto era costituita da 5 Istituzioni scolastiche, per la seconda da quattro. I nuclei delle attività sono scaturiti da un'attenta analisi del RAV e dei PdM delle istituzioni scolastiche coinvolte, avendo cura di soffermarsi sui punti di comunanza delle varie scuole partecipanti.

In sintesi i temi sono stati i seguenti:

- didattica per competenze, nello specifico i compiti di realtà,
- griglie di osservazione e rubriche di valutazione,
- criteri di progettazione e valutazione condivisi tra i vari istituti,
- orientamento e continuità,
- didattica per stranieri e L2,
- prove standardizzate Invalsi.

Il progetto è stato articolato in maniera tale da fornire una formazione specifica ai docenti, relativa ai vari argomenti, seguita da fasi di sperimentazione e di lavoro nella pratica didattica.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

Il lavoro in rete ha consentito una grande possibilità di confronto e ingenerato dinamiche virtuose nell'ottica del miglioramento continuo. A incontri organizzativo-gestionali, in presenza dei vari dirigenti delle scuole coinvolte, insieme alle figure di sistema di riferimento, è seguita una parte attiva e pratica, all'interno di ciascuna scuola, portata avanti da un gruppo operativo. Tale gruppo operativo ha avuto il compito, attraverso referenti delle varie scuole, di implementare i vari segmenti in cui il progetto è stato articolato.

I momenti di formazione sono stati comuni a tutti i docenti delle istituzioni scolastiche coinvolte, fatta eccezione per la didattica per stranieri e per le prove Invalsi, a cui ha partecipato un gruppo selezionato di docenti degli istituti comprensivi e delle scuole secondarie di II grado.

Il lavoro di sperimentazione nella pratica didattica quotidiana è stato svolto nelle singole scuole. Nelle varie scuole, difatti, sono state sperimentate le procedure e le competenze che i docenti hanno appreso in formazione.

² Istituto Comprensivo di Portomaggiore (Fe).

Dai vari referenti è stato attuato un monitoraggio *in itinere*, per disporre degli opportuni *feedback*, ai fini di interventi correttivi e un monitoraggio finale, allo scopo di evidenziare i punti di forza e di debolezza delle attività poste in essere.

Criticità affrontate

Le principali criticità affrontate sono state:

- tempi stretti dall’approvazione del progetto per la sua realizzazione;
- difficoltà a coinvolgere tutti i docenti dei consigli di classe anche a causa delle innumerevoli attività e progetti e dei scarsi momenti comuni di confronto (scuola secondaria in particolare);
- difficoltà nell’inserire il progetto nella programmazione di inizio anno scolastico;
- tempi esigui per poter sperimentare nella pratica didattica le procedure e le competenze apprese in formazione.

L’ultima criticità è derivata anche dalla tempistica relativa alla formazione, che è stata erogata nel periodo febbraio-aprile per impegni pregressi dei formatori.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Tra le principali ricadute ricordiamo:

- avvio di pratiche di progettazione e valutazione condivisa tra docenti di discipline diverse e di ordini di scuola diversi;
- avvio di metodologie e pratiche innovative;
- maggior consapevolezza organizzativa e gestionale delle risorse interne, sia umane che strumentali;
- miglioramento dell’orientamento, attraverso il confronto sulle competenze nel curriculum verticale che dovrebbe permettere di accompagnare e monitorare gli allievi nei momenti di passaggio tra un segmento e l’altro nei vari ordini di scuola.

A SCUOLA DI APPRENDIMENTO

*Dirigente: Mauro Borsarini*³

Referente progetto: Antonella Bolelli

Descrizione del progetto

A partire dall'a.s. 2015-16 quattro istituti comprensivi e una scuola secondaria di secondo grado della provincia di Bologna hanno formato una rete che ha proseguito le attività anche nel presente anno scolastico includendo un altro istituto comprensivo.

Gli obiettivi del progetto sono scaturiti dall'analisi comparata dei rapporti di autovalutazione delle scuole della rete, da cui si evinceva la priorità di mantenere gli esiti di apprendimento di ciascuna scuola e gli esiti a distanza.

Sono stati presi i contatti con due docenti di scienze della formazione dell'Università di Bologna e nel primo incontro sono state rilevate le esigenze formative dei docenti della rete. Il progetto prosegue nel presente a.s. con lo svolgimento degli incontri di formazione e con la predisposizione di attività nelle scuole.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

Il percorso predisposto nasce dalla consapevolezza che ogni azione formativa viene valorizzata se si colloca all'interno di una scuola-comunità.

La scuola è una comunità di apprendimento, di sviluppo professionale, di cura di inclusione, di ricerca e di relazioni. Tutti i soggetti contribuiscono con la qualità della loro partecipazione. Se ciò vale all'interno di ciascuna istituzione, vale tanto di più se la comunità viene allargata ed estesa ai vari soggetti che si succedono nel percorso temporale di crescita dell'alunno.

Il progetto è stato delineato per avere particolare attenzione ai momenti di snodo ossia ai passaggi tra un ordine di studi e l'altro per favorire nella condivisione una serie di pratiche di cura dei bisogni formativi degli alunni.

Un gruppo di circa 50 docenti nel primo incontro ha individuato le esigenze formative del gruppo. Sono stati delineati diversi temi: contrasto della dispersione, progettazione per competenze nelle diverse scuole e in verticale, confronto sulla valutazione. Gli incontri di formazione realizzati fino a ora sono stati limitati a tre e dopo il secondo sono stati rivisti i materiali usati per il passaggio delle informazioni nel passaggio tra scuola secondaria di primo e di secondo grado.

Il confronto tra più docenti di scuole diverse e di diverse discipline consente di arrivare alla focalizzazione di diverse problematiche e soluzioni, con un'analisi più articolata dei casi che si presentano ai docenti nel loro lavoro.

³ Istituto di Istruzione Superiore "Archimede", San Giovanni in Persiceto (Bo).

Il percorso in rete arricchisce il lavoro del singolo docente perché consente un ampliamento degli orizzonti.

Criticità affrontate

I momenti di formazione sono concordati tra i diversi docenti che hanno momenti ed esigenze di lavoro diversi.

Altra difficoltà è il trasferimento delle informazioni per gli incontri o le modifiche delle date. Le segreterie provvedono a queste operazioni, ma il contatto con i referenti delle diverse scuole è personale.

Durante gli incontri alcune attività sono svolte a gruppi per favorire il confronto e le considerazioni personali che vengono poi raccolte in momenti di sintesi collettiva.

Altra criticità riguarda la difficoltà a intravedere il percorso delineato come complementare, ma non in contraddizione con i percorsi formativi delle singole scuole.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Nelle scuole si stanno definendo modalità di confronto tra i docenti per il passaggio delle informazioni necessarie per la formazione delle classi e per una verifica del mantenimento degli esiti a distanza.

Il progetto però prevede ancora numerosi incontri e pertanto le possibili ricadute potranno essere meglio definite successivamente. Si stanno delineando esperienze ponte tra i diversi ordini di scuole oltre a rivedere quelle già ipotizzate all'interno di ciascuna istituzione.

RIMININRETE: DIMINUIRE LE DISTANZE, AUMENTARE LA CONTINUITÀ

*Dirigente: Lorella Camporesi*⁴

Descrizione del progetto

Il progetto RIR (RiminInRete: diminuire le distanze, aumentare la continuità) mette in rete tutte le scuole statali della provincia di Rimini nell'a.s. 2015-16, per la creazione di un database condiviso che raccolga le valutazioni degli studenti del territorio. L'obiettivo è la creazione di una piattaforma digitale (che attualmente ha un suo dominio: www.rimininrete.net) che possa offrire alle scuole un osservatorio longitudinale del percorso degli studenti, per esaminare le pratiche didattiche e valutative di ciascun istituto alla luce del percorso complessivo di formazione, individuando in particolare le eventuali situazioni di criticità nei momenti di passaggio da un ordine di scuola all'altro; la raccolta di evidenze statistiche può supportare il monitoraggio dei Piani di Miglioramento, diffondendo la cultura dell'autovalutazione e della programmazione formativa a livello territoriale.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

Un progetto di questo tipo vive soltanto se alimentato in maniera costante e produttiva dalla rete: le scuole hanno scelto di rinunciare alla presentazione di singoli progetti per il miglioramento, uscendo dalla logica della mera ricerca di finanziamenti, e di optare per un'organizzazione territoriale, in cui ciascuna scuola si avvantaggia del lavoro in rete di tutte le altre.

In effetti il primo e più importante *step* è stato l'implementazione e il popolamento della piattaforma digitale con i dati di tutte le istituzioni del territorio, ciascuna delle quali ha inserito (e inserisce periodicamente) le valutazioni dei propri alunni.

La piattaforma funziona secondo una semplice logica: ogni scuola può visionare il percorso scolastico di tutti gli studenti che sono stati, almeno per un giorno, iscritti in quella istituzione. Diventa quindi essenziale che tutti collaborino all'inserimento dei dati, per la buona riuscita del lavoro.

La rete è stata inoltre, fin dai primi momenti, un luogo di formazione – tecnica e statistica – organizzata dal gruppo di progetto e gestita dalla scuola capofila e una comunità di pratica che ha consentito la condivisione tra le segreterie e i referenti, mettendo in moto le migliori competenze del territorio.

⁴ Istituto Comprensivo “Centro Storico”, Rimini.

Criticità affrontate

La principale criticità è nata dalla grandezza della rete, che comprendeva inizialmente 39 istituzioni scolastiche (numero aumentato nella seconda annualità): l'organizzazione degli incontri, il coinvolgimento di tutte le segreterie, il lavoro comune tra personale con competenze tecniche e statistiche molto diversificate hanno rappresentato un impegno notevole per il gruppo di progetto.

Una criticità specificamente tecnica è poi derivata dall'uso, nelle diverse scuole, di differenti software per il registro elettronico, che comportano modalità svariate, e talvolta complesse, di estrazione dei dati da inserire in piattaforma.

Dal punto di vista più generale, si è presentata la difficoltà di non avere, nell'immediato dell'avvio del progetto, risultati spendibili all'interno del collegio dei docenti, poiché il primo anno è stato dedicato soprattutto alla progettazione, creazione, implementazione e popolamento della piattaforma e ha coinvolto le segreterie, alcuni docenti referenti e i dirigenti scolastici.

A conclusione del primo anno si è tuttavia potuto restituire alle scuole un primo stralcio della ricerca effettuata da esperti universitari, grazie alla convenzione attivata con il Campus di Rimini dell'Università di Bologna e alla collaborazione della BAA-Bocconi Alumni Association.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

La costituzione della rete di scopo rappresenta già una prima positiva ricaduta, in un territorio scarsamente abituato a progetti di questa ampiezza.

La familiarizzazione con l'uso della piattaforma digitale ha contribuito poi ad avvicinare le scuole allo strumento statistico, che si presenta come una modalità di analisi capace di integrare i risultati Invalsi nell'elaborazione dei RAV.

I riflessi del progetto si sono avuti, per questa prima fase, prevalentemente a livello organizzativo, dal momento che la ricaduta didattica ha necessità di tempi più distesi e deve nascere dal confronto tra le scuole e all'interno di ogni singola istituzione scolastica, per produrre percorsi di migliore continuità e orientamento per gli studenti del territorio.

La risonanza del progetto ha coinvolto anche le scuole 'di confine', appartenenti alle province limitrofe ma nelle quali confluiscono in parte gli studenti riminesi e ha interessato il mondo universitario, favorendo la collaborazione sia con il Campus di Rimini, sia, dalla seconda annualità, con il Campus di Cesena.

Dal corrente anno scolastico, le attività di progetto si coordineranno anche con la programmazione della formazione per i docenti a livello di ambito territoriale, supportando una specifica unità formativa dedicata alla continuità didattica.

BO_AGORÀ

*Dirigente: Giovanna Cantile*⁵

Descrizione del progetto

Durante la prima annualità, il progetto ha coinvolto dieci scuole, di cui sette istituti comprensivi, due scuole paritarie e una scuola secondaria di II grado. Tutti gli istituti condividevano gli stessi obiettivi di miglioramento inseriti nel RAV, cioè la necessità di innalzare il rendimento scolastico degli alunni nelle fasce di livello intermedio e degli alunni stranieri, attraverso l'introduzione di metodologie didattiche innovative.

Scopo del progetto era creare un gruppo di lavoro in rete di confronto fra docenti sulle nuove metodologie didattiche, sulla valutazione delle competenze raggiunte dagli alunni delle classi in cui tali metodologie venivano utilizzate e di condividere materiali ed esperienze, che potessero rendere fruibili e ripetibili le azioni.

Nell'anno in corso, altre due scuole secondarie di primo grado si sono aggiunte alla Rete e gli obiettivi si sono precisati ulteriormente. Ai traguardi già individuati si è ritenuto di affiancarne altri quali:

- la riduzione della variabilità di risultati tra le classi nei risultati scolastici;
- la riduzione della variabilità di risultati tra le classi nelle prove standardizzate nazionali;
- l'approfondimento delle competenze chiave e di cittadinanza così come declinate nell'articolazione dei curricoli delle diverse discipline;
- il consolidamento e la valorizzazione delle eccellenze.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

I docenti referenti delle singole scuole si sono incontrati nel corso del precedente anno scolastico e hanno concordato di sperimentare la somministrazione di prove comuni di italiano e di matematica in tre momenti dell'anno scolastico (prove iniziali, intermedie e finali), allo scopo di monitorare il raggiungimento delle competenze di base in queste due discipline.

Le prove strutturate sono state corrette secondo griglie comuni e i dati sono stati raccolti graficamente. L'elaborazione dei dati ha permesso di evidenziare le criticità e le potenzialità all'interno delle singole classi e di poter intervenire con attività di recupero e potenziamento.

Per il raggiungimento del successo formativo degli alunni, alcuni docenti hanno sperimentato l'utilizzo delle rubriche di valutazione nell'ambito di quasi tutte le disci-

⁵ Istituto Comprensivo n. 9, Bologna.

pline e varie metodologie didattiche: *flipped classroom*, didattica per scenari, *cooperative learning*, *debate* e altre.

I materiali utilizzati e prodotti dai singoli istituti (prove comuni, griglie di correzione, grafici di valutazione, rubriche di valutazione) sono stati condivisi in una cartella di rete.

A conclusione delle attività della prima annualità è stato organizzato un convegno aperto anche alle scuole non facenti parte della rete con l'intervento, oltre che della scuola capofila della rete, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, dei ricercatori Indire dell'area valutazione e miglioramento e del quartiere Savena del Comune di Bologna. Il convegno prevedeva anche quattro *workshop* per i docenti iscritti: la valutazione con la classe capovolta, didattica per scenari e valutazione formativa, *Inquiry Learning*, *Project Based Learning*, Ambienti STEM e valutazione formativa, Rubriche e valutazione comune d'istituto.

La seconda annualità ha proseguito il lavoro già impostato, ampliandolo; alle prove comuni di Italiano e Matematica si sono aggiunte quelle di Inglese.

Infine si è stabilito di monitorare e documentare, a fine anno scolastico, la qualità del lavoro svolto, in termini di innovazione didattica, mediante moduli in rete.

Criticità affrontate

Tra le criticità si evidenzia la presenza non sempre costante dei referenti delle singole scuole a causa di impegni scolastici presso i propri istituti.

Dalle discussioni è emersa l'esigenza di un maggior raccordo tra le scuole secondarie di I e quelle di II grado; mentre la continuità tra primaria e secondaria di I grado è già efficace, soprattutto nel caso degli istituti comprensivi.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Il confronto didattico, lo scambio di materiali e la condivisione di esperienze hanno permesso di migliorare all'interno dei singoli istituti partecipanti il clima relazionale tra alunni, docenti e genitori; di aumentare la motivazione degli studenti rendendoli protagonisti attivi del loro percorso di apprendimento e di partire dalle criticità osservate dal confronto dei risultati delle prove comuni somministrate per cercare di innalzare i livelli di competenza.

Per gli alunni stranieri o in forte disagio sociale l'Ente locale ha contribuito in termini di supporto educativo-didattico in orario extra-curricolare.

#LA DIDATTICA CHE VORREI

*Dirigente: Giovanna Cantile*⁶

Referente: Monia Bergbella

Descrizione del progetto

Il progetto si è sviluppato a partire dall'idea che non vi sia una metodologia di insegnamento-apprendimento vincente su tutte le altre, ma che sia necessario svecchiare la didattica, individuare pratiche efficaci, renderle concrete esperienze quotidiane e condividerle. Il miglioramento degli esiti scolastici, infatti, non può che passare attraverso il cambiamento che investe, in primis, le pratiche didattiche ed educative. Il progetto *# la didattica che vorrei* ha scelto il punto di vista del docente che, come professionista riflessivo, sperimenta nuovi percorsi, capaci in special modo di accrescere la motivazione e l'autonomia, considerate componenti della competenza 'imparare a imparare'.

A questo scopo il progetto ha previsto due fasi di formazione e una di sperimentazione in classe. La prima fase di formazione magistrale si è svolta con docenti esperti dell'Università di Bologna; la seconda fase, laboratoriale, ha visto sviluppare cinque metodologie didattiche ancorabili ai seguenti strumenti: Geogebra, Ricerca-azione, *Flipped classroom*, Edmodo, Tablet; la fase di sperimentazione nelle classi ha dato vita a una ricerca-azione guidata dall'Università di Bologna e supportata da AICQ Education.

Il progetto è stato sviluppato in special modo in direzione del miglioramento delle competenze di matematica e del successo formativo a fine primo ciclo e a fine primo biennio del secondo ciclo, elementi comuni nei Piani di Miglioramento delle cinque scuole della Rete.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

Una delle opportunità è senz'altro il fatto che le scuole della Rete insistono sullo stesso territorio. Punto di forza della rete è stato il lavoro del "Gruppo di progettazione e monitoraggio in rete" composto da un referente per scuola e allargato di volta in volta ai docenti formatori e agli esperti. Ogni singola fase del progetto è stata rivolta a tutte le scuole. Sono stati attivati processi intenzionali di comunicazione, feedback, condivisione, compartecipazione e cooperazione, con particolare attenzione alle esigenze espresse dai docenti e ai momenti di diffusione delle iniziative proposte dal progetto. Il monitoraggio è stato pianificato nella fase di progettazione e svolto nei momenti intermedi e finali. I dati raccolti sono tutti pubblicati on line.

⁶ Istituto Comprensivo n. 5, Bologna.

Altri importanti punti di forza giocati nella Rete sono stati la condivisione delle risorse sia umane che materiali: i docenti esperti, il passaggio di competenze tra pari e tra docenti più esperti e docenti sperimentatori, la possibilità di selezionare temi che rispondessero ai bisogni concreti; spazi e strumentazioni messi a disposizione dalle scuole meglio fornite.

Criticità affrontate

La sperimentazione della didattica con “Tablet” è stata ridotta a causa della strumentazione che è poco presente nelle scuole. Nella sperimentazione dell’uso di “Edmodo” è emerso che molti più alunni di quanto si immaginasse hanno problemi di connessione, nonostante gli smartphone siano alla portata di quasi tutti gli alunni di scuola media e superiore.

La sperimentazione rigorosa della *flipped classroom* ha trovato ostacoli legati alla complessità della metodologia didattica, che ha bisogno di essere roduta per il docente che la utilizza; è emerso anche uno scarso studio svolto a casa da parte degli studenti. La maggior parte dei docenti che hanno partecipato ai laboratori di “Ricerca-azione” e “Geogebra” hanno invece portato a termine anche la fase di sperimentazione.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Sono state percepite buone ricadute di miglioramento nella pratica didattica ed è stata molto apprezzata l’organizzazione e la stretta collaborazione del lavoro della Rete.

Si sono apprezzati in particolare alcuni aspetti legati alla fase di sperimentazione, tra i quali: l’osservazione mirata dello sviluppo della motivazione e dell’autonomia grazie all’uso del protocollo d’osservazione e del diario di bordo; il superamento della mera valutazione delle conoscenze e l’apertura all’osservazione in situazione delle competenze; il maggiore coinvolgimento degli alunni, anche di quelli con BES; la de-strutturazione della lezione tipica e l’aumento delle occasioni di lavoro in gruppo che già di per sé ha provocato un aumento della motivazione e dell’interesse negli alunni, in particolare in quelli che in altri contesti sono meno partecipativi.

COMUNICARE E CAPIRE PER ESSERE CITTADINI

Dirigente: Luciano Caselli⁷

Responsabile del progetto: Nicoletta Guerra

Descrizione del progetto

Il progetto 2015-16 è stato finalizzato al miglioramento della prima competenza chiave di cittadinanza “La lingua d’istruzione” attraverso i seguenti traguardi:

- acquisizione da parte dei docenti della strategia di comprensione dei blocchi testuali e della individuazione delle inferenze;
- l’aggiornamento delle metodologie di promozione e facilitazione della comprensione testuale;
- la realizzazione di prove comuni e la costruzione di protocolli valutativi della competenza linguistica relativa alla comprensione testuale;
- il miglioramento degli esiti nelle prove standardizzate e comuni;
- la realizzazione della piattaforma PdM “Comunicare per essere cittadini”.

L’azione progettuale proposta dal nuovo bando 2016-17 continua e consolida le azioni iniziate nel precedente progetto di rete, ampliandole all’ambito matematico attraverso la metodologia del *Lesson Study* (CORi) inteso come mezzo a sostegno della competenza didattica dei docenti.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

Di particolare rilievo è stata la collaborazione con l’Università di Modena-Reggio Emilia, Dipartimento di Scienze Umane. La formatrice dell’Università ha permesso agli insegnanti di acquisire strategie di facilitazione e promozione della comprensione testuale, offrendo un repertorio molto vario.

I laboratori tra docenti hanno avvicinato professionalità molto diverse tra loro e hanno permesso di:

- confrontare esperienze diverse per composizione delle classi e background familiare;
- sperimentare in gruppo la ricerca dei blocchi testuali;
- individuare le inferenze e decidere le domande generative;
- scoprire la tassonomia di risposte;
- somministrare prove di comprensione e avere nella lettura il supporto di docenti competenti capaci di indirizzare le sperimentazioni;
- individuare rubriche;
- costruire un repertorio ricco di prove e di protocolli valutativi in verticale;

⁷ Istituto Comprensivo “Correggio 1”, Correggio (Re).

- scambiare materiali e condividere esperienze tra scuole di comuni diversi (tutti i materiali sono visibili sulla piattaforma dell'IC Correggio 1 che è scuola capofila).

Queste azioni hanno avuto poi il valore aggiunto di essere pensate, condivise e monitorate in rete da scuole appartenenti a realtà che esprimono differenze istituzionali (statali e paritarie), di ordine (primarie, secondarie di primo e secondo grado) e di tipologia (convitto).

La piattaforma ha consentito la circolazione dei materiali, delle sperimentazioni e delle esperienze e ha creato condivisione anche se non in presenza, inoltre ha permesso di monitorare il gradimento del percorso formativo.

I docenti hanno risposto al questionario indicando al 90% il gradimento del corso.

Criticità affrontate

Sono indicati come elementi di criticità:

- la difficoltà dei docenti a costruire materiali adeguati per supportare i percorsi di sperimentazione;
- avere inserito molti obiettivi in fase progettuale difficilmente monitorabili.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Gli istituti in rete hanno condiviso pratiche, metodologie e strumenti mettendo in comune i materiali prodotti.

In ogni scuola della rete sono state introdotte prove di comprensione (novembre 2016 e maggio 2017), MT (Cornoldi) e TOR (Lavorato-Roch), che sono state analizzate in contesti collegiali per osservare la progressione individuale di ogni studente.

La tabulazione delle diverse prove ha permesso di monitorare i processi che creano errore e difficoltà, individuando come problematiche le inferenze lessicali e sintattiche e la deviazione standard.

La sperimentazione, coordinata dal docente universitario, ha favorito la costruzione di percorsi didattici efficaci e più consapevoli. La condivisione degli stessi ha favorito l'arricchimento professionale e didattico.

MIGLIORA-RE (MIGLIORAMENTO CONTINUO NELLE SCUOLE DI REGGIO EMILIA)

*Dirigente: Antonella Cattani*⁸

Descrizione del progetto

Il progetto è nato dalla raccolta delle priorità e degli obiettivi di processo individuati nei RAV delle 23 istituzioni scolastiche della Provincia di Reggio Emilia che hanno aderito nel 2015-16 (27 nel 2° bando del 2016-17). Sono state individuate e condivise le aree-azioni del progetto e la ricerca di partner ed esperti da coinvolgere.

Tre le azioni principali:

- “Miglioramento continuo”. Percorso destinato in particolare ai dirigenti scolastici, ai Nuclei Interni di Valutazione e alle figure di sistema di ogni istituzione scolastica.
- “Risultati delle prove standardizzate”. Rivolto a un gruppo ristretto di progettazione composto da dirigenti scolastici e docenti.
- “Competenze chiave e di cittadinanza”. Formazione, progettazione e sperimentazione per docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado.

“Miglioramento continuo”, per migliorare le conoscenze e competenze di monitoraggio, valutazione e revisione del PdM. Gli esperti di AICQ di Bologna hanno proposto diverse attività (lezioni frontali, *focus group*, laboratorio e *workshop*, sportelli di consulenza) e utilizzato strumenti e materiali più o meno strutturati. Sono stati sviluppati vari contenuti: aspetti teorici, procedurali e metodologici legati al miglioramento continuo nella vita professionale e nella scuola-comunità. Fino a 134 i partecipanti.

“Risultati delle prove standardizzate”, per migliorare le conoscenze e competenze dei docenti nella valutazione degli apprendimenti e nella progettazione-costruzione di prove, analisi dei dati, rapporto tra analisi dei risultati e pianificazione delle azioni di miglioramento. Dell’Università di Modena-Reggio-Emilia, sono stati coinvolti il Dipartimento di Educazione e Scienze umane, la cattedra di Pedagogia sperimentale, il Centro VALFOR (Valutazione e progettazione dei processi educativi e formativi) e il CEA (Centro E-Learning di Ateneo). Le azioni principali hanno riguardato lo studio personale, la progettazione di un percorso di formazione a due livelli (base, per tutti i docenti sui contenuti della metodologia della ricerca educativa e docimologia; intermedio, per i docenti dei NIV) in modalità *blended* all’interno del portale EduOpen (Modello BLECS - BLEnded CourseS). Il gruppo di progetto è composto da 26-30 persone.

⁸ Istituto Comprensivo di Albinea (Re).

“Competenze chiave e di cittadinanza” per migliorare le conoscenze e competenze professionali dei docenti riguardo alla progettazione, realizzazione e valutazione di progetti-compiti autentici e rubriche valutative. Gli esperti di Lepida Scuola hanno proposto ai docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado diversi contenuti (competenze chiave e di cittadinanza; progettazione per competenze; progettazione e realizzazione di progetti-compiti di realtà e rubriche valutative) e varie attività (lezioni frontali, attività laboratoriali e di *workshop*, attività individuali di studio e approfondimento personale, progettazione e realizzazione di un progetto-compito autentico e relativa rubrica valutativa). Hanno partecipato complessivamente 90 docenti dei due ordini di scuola.

Ogni azione è stata monitorata e documentata; alla fine è stato elaborato un questionario di valutazione.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

Diversi sono stati i punti di forza del progetto:

- a) confronto con gli esperti (particolarmente graditi i laboratori con attività di gruppo e gli sportelli per istituzione scolastica) e tra i docenti dei vari istituti partecipanti;
- b) presenza costante dei dirigenti scolastici;
- c) accesso a materiali vari (strutturati anche di tipo informatico, piattaforma EduOpen) e ad attività guidate con ricadute immediate nell'attività quotidiana.
- d) Utilizzo di una sede unica.
- e) Raccolta dei materiali in una pagina dedicata all'interno del sito della scuola capofila.

Criticità affrontate

Le criticità maggiori sono state di tipo organizzativo, visto il numero delle istituzioni coinvolte (23 per l'a.s. 2015-16 e 27 per l'a.s. 2016-17): poca tempestività delle segreterie nella ricezione e diffusione di informazioni e circolari ai docenti coinvolti; mancanza di una figura referente per ogni azione all'interno della maggior parte delle istituzioni scolastiche; sovrapposizione di calendari e di altre iniziative a livello di scuola, ambito e territorio.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Le ricadute hanno riguardato: l'ampliamento e sistematizzazione delle conoscenze e competenze dei docenti, confronto e diffusione di buone pratiche; il monitoraggio e revisione dei Piani di Miglioramento; la progettazione e realizzazione di compiti autentici e rubriche valutative sia alla scuola primaria, sia alla secondaria di primo grado.

PROMUOVERE, VALUTARE E CERTIFICARE COMPETENZE

*Dirigente: Emanuela Cioni*⁹

Descrizione del progetto

L'idea progettuale è partita dalla considerazione che tutte le istituzioni scolastiche coinvolte nel progetto e afferenti allo stesso territorio (tre Comuni collocati nell'Alta e Media valle del Reno) hanno individuato nei propri RAV delle priorità e dei traguardi relativi al miglioramento degli esiti scolastici, con particolare riferimento agli esiti in uscita; innalzamento degli esiti nelle prove standardizzate e maggiore sviluppo delle competenze chiave e di cittadinanza. Inoltre, dall'analisi degli esiti finali è emersa una concentrazione di alunni collocati nelle fasce di voto più basse.

Pertanto, si è convenuto sulla necessità di lavorare sull'elevazione delle competenze in uscita dalla scuola secondaria di I grado e dal biennio della scuola secondaria di II grado.

Il progetto è piena continuità con quanto realizzato dalle scuole aderenti alla rete nel corso dell'a.s. 2015-16; in particolare in questa seconda fase si è proseguito il percorso intrapreso, relativo alla costruzione del curriculum trasversale e la sperimentazione in classe di una didattica per competenze.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

I docenti che hanno partecipato alla prima fase del progetto, suddivisi per gruppi di scuola in verticale, hanno sviluppato e progettato Unità di Apprendimento finalizzate alla certificazione di competenze trasversali, secondo le indicazioni fornite nel percorso formativo tenuto da esperti del gruppo di lavoro della Dirigente tecnica Franca Da Re; queste Unità sono state condivise tra i vari gruppi di lavoro all'interno di ogni istituzione scolastica coinvolta nel progetto.

In questa seconda fase si è curato in modo particolare il raccordo tra i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Si sono previsti e attivati gruppi di lavoro costituiti da docenti dell'area linguistica (lettere e lingue straniere) e matematica. Attraverso il confronto si è pervenuti a un'ipotesi di curriculum verticale per competenze relativo ai tre ambiti disciplinari. In particolare si è tenuto conto della necessità di definire requisiti minimi in uscita dal primo ciclo, anche in relazione al consiglio orientativo finale (verso l'istruzione professionale, tecnica o liceale).

I docenti hanno operato un confronto tra le prove di verifica finale della secondaria di primo grado e i test di ingresso della secondaria di secondo grado, mettendo il

⁹ Istituto Comprensivo di Porretta Terme (Bo).

tutto anche in relazione con le prove Invalsi al termine del primo ciclo e di seconda superiore, per quanto riguarda italiano e matematica, e con i livelli del quadro comune europeo di riferimento per quanto riguarda le lingue straniere.

Il lavoro scaturito dal confronto tra i docenti, rappresentativi delle quattro scuole secondarie di primo grado e dei due istituti superiori del territorio, ha portato a una maggiore consapevolezza della necessità di continuare su questo percorso, anche al fine di migliorare le azioni di orientamento.

Criticità affrontate

Le attività legate al progetto si sono svolte regolarmente; qualche difficoltà si è registrata dal punto di vista organizzativo, considerate le problematiche a lavorare in rete in un territorio montano relativamente vasto. L'alta percentuale di docenti precari, in particolare nella secondaria di secondo grado, ha costituito un ulteriore elemento di criticità. Per questo motivo si è cercato di condividere strumenti (*format*, griglie...) che potranno diventare 'patrimonio' dell'intera comunità scolastica.

Condividere e consolidare prassi e modalità comunicative formalizzate può senz'altro contribuire a favorire il 'dialogo costruttivo' tra i diversi ordini di scuola e può essere d'aiuto per la continuità didattica.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

La definizione del curriculum verticale per competenze, la progettazione di Unità di Apprendimento finalizzate allo sviluppo di competenze trasversali, l'adozione di strumenti di passaggio e la condivisione di prove oggettive in uscita e in ingresso tra i diversi ordini di scuola costituiscono azioni di miglioramento all'interno di ogni istituzione scolastica finalizzate a favorire il successo scolastico degli alunni.

In base a un'attenta e approfondita lettura dei dati relativi agli esiti degli scrutini finali sarà possibile verificare se le attività realizzate hanno avuto una ricaduta sugli esiti scolastici degli alunni. A tal fine sono state individuate precise azioni di monitoraggio dei percorsi attivati.

LA QUALITÀ IN VERTICALE

*Dirigente: Maria Teresa Collaro*¹⁰

Docente Referente: Paola Veronesi

Descrizione del progetto

Il progetto, che comprende tre scuole secondarie di II grado di cui una paritaria e due istituti comprensivi, e prosegue l'esperienza di un precedente progetto dell'a.s. 2015-16, si pone diversi obiettivi: definire e condividere un curricolo verticale per competenze; definire e condividere *nuclei fondanti* che possano svolgere la funzione di *ponte* tra scuole di ordine e grado diverso; condividere e sperimentare metodologie per l'innovazione della didattica (ad es., *cooperative learning*, PBL metodo Lepida Scuola, Classe rovesciata, *Peer tutoring/teaching*, Didattica digitale - ITC); potenziare e sperimentare l'uso di strumenti di valutazione autentica (ad es., *checklist*, *performance list* e *rubric*); costruire *strumenti dinamici* per il monitoraggio di indicatori di competenze finalizzati alla certificazione finale delle competenze; predisporre uno spazio di archiviazione (*repository* interno ai singoli istituti) e uno di documentazione/condivisione on-line.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

Il progetto si articola in tre azioni tra loro interconnesse:

- gruppi di lavoro per la ricerca-azione finalizzata alla costruzione di percorsi disciplinari o trasversali in continuità;
- formazione e sperimentazione;
- valutazione e disseminazione dei risultati.

Ogni istituzione scolastica ha individuato i nominativi di alcuni docenti, delle aree disciplinari di lettere, matematica e inglese, coinvolti direttamente nel nuovo percorso di formazione e di ricerca-azione, che poi, nella fase di disseminazione, riporteranno ai colleghi gli esiti del percorso. All'interno del gruppo interdisciplinare è stato costituito un gruppo di lavoro che valuterà l'avvicinamento agli obiettivi, rileverà l'efficacia delle azioni e provvederà a rimodulare le attività.

L'attività di formazione si è svolta in tre incontri nei mesi di maggio e giugno 2017 che si sono incentrati sui temi della didattica per competenze e sull'uso di strumenti di valutazione autentica. In particolare, sono state analizzate proposte di strumenti dinamici che permettano di monitorare il percorso di apprendimento degli studenti in funzione delle competenze chiave europee. I formatori hanno fornito indicazioni operative ed esempi di attività e percorsi che costituiranno lo spunto per l'attività di ricerca-azione a settembre 2017. Essa è organizzata per gruppi disciplinari e ha lo scopo di

¹⁰ Istituto Comprensivo n. 10, Modena.

progettare percorsi in continuità verticale che tengano conto delle competenze chiave europee a partire da nuclei fondanti tematici.

Criticità affrontate

Nei PdM e nei progetti Continuità e Orientamento delle singole scuole della rete si sottolinea la necessità di costruire un curriculum verticale che definisca un percorso di apprendimento senza soluzione di continuità o sbalzi. I momenti di confronto, invece, hanno evidenziato come sia parziale la conoscenza delle criticità tipiche di ogni grado e come gli aspetti metodologici e didattici vengano declinati in modo diverso. Da questo confronto deriva la prima criticità da affrontare: il rafforzamento della condivisione di linguaggi, strumenti e orizzonti tra docenti di ogni ordine e grado, attraverso percorsi di formazione comuni e momenti di lavoro di gruppo.

La richiesta, emersa dal gruppo in formazione, di sperimentare percorsi disciplinari verticali sottolinea il bisogno di confronto tra i diversi ordini sui nuclei fondanti della disciplina e sui profili in uscita/ingresso degli studenti, ma anche il bisogno di ripartire da un ambito più disciplinare per una progettazione per competenze. Nel dibattito sulla progettazione per competenze viene sottolineata la caratteristica di trasversalità di tali percorsi, inducendo nei docenti la ‘paura’ della perdita della dimensione disciplinare legata all’acquisizione di conoscenze e abilità. In un’ottica di didattica per competenze, una delle criticità maggiori da superare è proprio il comprendere che i contenuti delle discipline sono i fondamenti di una proposta metodologica per l’acquisizione delle competenze chiave in un ambiente di apprendimento centrato sull’alunno.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Con questo percorso biennale si è cercato di coinvolgere un elevato numero di docenti: in modo diretto attraverso la partecipazione alla formazione e alla sperimentazione; ancora di più attraverso l’attività di disseminazione fatta all’interno delle singole scuole. I percorsi, pur nella diversità dei contenuti proposti, sono stati caratterizzati da un approccio metodologico comune e talvolta innovativo. L’inserimento delle competenze di cittadinanza nelle progettazioni ha ribadito la stretta connessione tra indicazioni nazionali e certificazione delle competenze. La riflessione su strumenti di valutazione autentica e in particolare su strumenti dinamici e di sintesi ha riportato il *focus* sulla valutazione del processo di apprendimento. Apprendere è un processo continuo (*Lifelong Learning*), che accade durante le azioni della vita (*Lifewide Learning*), che contempla valori culturali della società di appartenenza (*Lifedeep Learning*) e che (Rapporto “Delors” del 1997) non può limitarsi a imparare a conoscere e a fare, ma deve anche prevedere l’imparare a vivere insieme e l’imparare a essere.

UN'INTELLIGENZA CONNETTIVA A SERVIZIO DEL MIGLIORAMENTO

*Dirigente: Gianluca Dradi*¹¹

Premessa

La scoperta dei neuroni specchio da parte di un gruppo di neuroscienziati dell'Università di Parma ha consentito di comprendere il ruolo fondamentale del meccanismo empatico nei processi di apprendimento. Si è scoperto che l'essere umano dispone di un apparato che consente una percezione e comunicazione precognitiva e preverbale con gli altri e che il processo imitativo costituisce la modalità primaria dell'apprendimento individuale. L'attuale consapevolezza della dinamica del meccanismo specchio ci consente di traslare dall'empatia biologica all'empatia sociale, valorizzando il *quid pluris* che può essere generato da un'organizzazione a rete che, quand'anche formata da nodi tra loro debolmente interconnessi, diviene un moltiplicatore comunicativo che favorisce processi di reciproco apprendimento organizzativo.

Sul presupposto che fare rete sia, in un certo senso, un bene in sé, si è colta l'occasione dell'avviso pubblico per il finanziamento di progetti per l'attuazione dei piani di miglioramento, per costituire una rete di scuole superiori che, appunto, progettasse e realizzasse insieme gli interventi di miglioramento che costituiscono l'obiettivo del sistema nazionale di valutazione.

Descrizione del progetto

Il progetto di miglioramento ha visto un'evoluzione temporale dal 2015-16 al 2016-17. Nella prima annualità la rete finalizzata alla realizzazione dei piani di miglioramento era costituita dal liceo scientifico di Ravenna, unitamente al liceo classico, all'istituto tecnico commerciale e all'istituto tecnico per geometri e agrari. Nella seconda annualità è cambiato il quarto partner, dato che l'istituto professionale statale si è sostituito all'ITG-ITAS. In entrambi i casi si è partiti dagli obiettivi comuni dei rispettivi RAV: due priorità di esito (ridurre la varianza risultati tra le classi e migliorare risultati di apprendimento, specie in italiano) e un obiettivo di processo (rendere più omogenei tra i docenti i criteri di valutazione degli apprendimenti).

Il progetto è stato organizzato in due fasi: una rivolta al personale docente e una agli studenti. La prima è consistita in un progetto di formazione realizzato con l'ausilio del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, dedicato alla promozione della consapevolezza, nei docenti, di essere 'professionisti riflessivi' con un preciso codice etico; si è inoltre cercato di migliorare la 'confidenza' dei docenti di italiano con le competenze indagate dalle prove Invalsi. Infine sono stati elaborati, da

¹¹ Liceo Scientifico "A. Oriani", Ravenna.

parte dei dipartimenti disciplinari, comuni criteri di valutazione. Nel secondo anno si è svolto un percorso formativo con la Fondazione “Golinelli”, dedicato alla didattica non trasmissiva; si è inoltre impiegato l’animatore digitale per trasmettere conoscenze relative all’uso delle TIC nell’attività didattica.

La fase riservata agli studenti era rivolta a migliorare le competenze di *literacy* in italiano, in particolare quelle di lettura e scrittura, attraverso un approccio costruttivista che favorisse la motivazione allo studio della disciplina. Così, ricorrendo a collaborazioni esterne, si è svolto un seminario sui meccanismi narrativi del ‘giallo’ con elaborazione di racconti (alcuni premiati al festival “GialloLuna NeroNotte”); si sono svolti incontri con autori di romanzi e con esperti di cinema; si è dato vita a un giornalino scolastico e ad alcune pubblicazioni sul sito *web* della scuola (“L’essere di inchiostro”, in collaborazione con Scrittura Festival).

Opportunità e criticità del lavoro svolto in rete

La presenza di bandi pubblici per l’acquisizione di risorse finanziarie da destinare agli interventi di miglioramento ha costituito, al tempo stesso, lo stimolo e il limite nell’aggregazione di diverse scuole. Indubbiamente uno stimolo, perché se il piano di miglioramento sarebbe comunque stato realizzato da ciascuna scuola, l’input determinante per la costruzione di una rete dedicata alla comune progettazione di quel piano è stato la presenza, tra i criteri di valutazione, di un punteggio specifico per i progetti presentati in rete. La necessità, al fine dell’attribuzione del punteggio del bando, di un numero minimo di soggetti (quattro) ha però rappresentato un aspetto critico, perché ha indotto a forzare – quantomeno nei tempi – un processo di aggregazione che sarebbe stato più autentico se limitato alle prime tre istituzioni scolastiche.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Il *networking* tra diverse istituzioni scolastiche ha permesso di conoscersi meglio (tra i dirigenti e tra i docenti referenti dei progetti e che hanno partecipato alla formazione), ha consentito di confrontarsi su problematiche comuni e sui diversi approcci nell’affrontarle, di imitare buone pratiche altrui. Ragionando insieme, sebbene nei limitati tempi necessari a rispettare le scadenze della presentazione dei progetti, si sono definiti i percorsi per raggiungere obiettivi di miglioramento comuni o simili. Questo percorso di intelligenza connettiva è certamente in grado di migliorare la pratica organizzativa. Quanto alla ricaduta che esso può avere sul miglioramento della pratica didattica e quindi sugli esiti di apprendimento degli studenti, allo stato si può solo supporre che ciò avvenga, ma appare necessario concedere tempo ai processi messi in atto e quindi scommettere sul consolidamento delle pratiche collaborative.

L'UNIONE FA IL MIGLIORAMENTO

*Dirigente: Milla Lacchini*¹²

Descrizione del progetto

Il progetto è sviluppato in rete dalle dodici scuole del primo e del secondo ciclo dell'Unione dei Comuni della Bassa Romagna: il Polo tecnico professionale di Lugo, capofila della rete, il liceo di Lugo, gli istituti comprensivi e le due scuole medie paritarie. Persegue la finalità di favorire il successo scolastico degli studenti nel passaggio dal primo al secondo grado, e di promuovere la continuità didattico-educativa verticale in italiano, matematica e inglese, attraverso la conoscenza reciproca dei curricoli disciplinari mediata dal confronto dei rispettivi percorsi di ordinamento, la condivisione dei nuclei fondanti, l'individuazione delle criticità più ricorrenti nel passaggio dal primo al secondo ciclo nonché la condivisione delle buone pratiche didattiche e valutative. Le attività sono articolate in tre fasi:

- un piano organico di formazione dei docenti, in collaborazione con le Università di Bologna e Perugia, per un rinforzo metodologico-didattico sia disciplinare che psicopedagogico, su competenze e strumenti per stimolare la motivazione e l'*empowerment* degli studenti e creare le migliori condizioni per l'apprendimento;
- gruppi di lavoro congiunti su continuità didattico-educativa e curricolo verticale;
- sperimentazione nelle classi delle buone pratiche didattiche e organizzative elaborate dai gruppi di lavoro.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

La rete ha trovato un solido presupposto nelle forti convergenze fra le priorità e i traguardi definiti nei RAV dei singoli istituti, delineando la concreta e preziosa opportunità di aprire un tavolo di lavoro congiunto che consentisse di mettere a sistema pratiche organizzative e didattiche fino ad allora circoscritte e sporadiche.

Gli obiettivi e l'articolazione dei percorsi sono stati rapidamente condivisi da un ampio numero di docenti. Se la partecipazione ai percorsi formativi sviluppati dagli esperti può definirsi soddisfacente, considerato che per l'alto numero dei partecipanti sono state organizzate sessioni aggiuntive con costi a carico delle scuole, gli esiti dei gruppi di lavoro hanno davvero superato le aspettative, per l'impegno e l'entusiasmo profusi dai docenti, i veri protagonisti dell'attività di ricerca-azione che ha caratterizzato la seconda fase del progetto.

¹² Polo tecnico professionale di Lugo (Ra).

I gruppi, costituiti da docenti di Italiano, Matematica e Inglese rispettivamente della scuola di I e II grado, sono stati attivati separatamente sia al Polo sia al Liceo, e hanno sviluppato percorsi strutturati in termini di Unità formative la cui durata ha generalmente superato la iniziale previsione di complessive 25 ore. La proficua collaborazione instaurata ha indotto diversi gruppi a programmare ulteriori incontri in presenza e ad ampliare le attività in rete per la produzione di materiali.

Criticità affrontate

I docenti hanno aderito ai percorsi formativi proposti con l'aspettativa di conseguire risultati concreti e immediati, che sarebbero invece giunti solo nella successiva fase di ricerca-azione, in esito a un lavoro paziente di sedimentazione e rielaborazione dei materiali prodotti nel corso dei laboratori formativi.

Si è reso necessario inoltre presidiare con attenzione le dinamiche all'interno dei laboratori, per incanalare il confronto fra i docenti del primo e del secondo grado in chiave costruttiva. D'altra parte lo sforzo di elaborare un curriculum verticale tra i due gradi di istruzione ha fatto emergere la necessità di consolidare il dialogo, all'interno degli istituti comprensivi, tra i docenti della secondaria di primo grado e i docenti di scuola primaria. Inizialmente la rete aveva condiviso la scelta di circoscrivere il focus alla verticalità tra primo e secondo grado, ma nel corso dei laboratori è maturata la consapevolezza che molte carenze di base in Italiano e Matematica si radicano a partire dalla scuola primaria, pertanto anche i docenti di questo ambito sono stati progressivamente coinvolti nelle attività del progetto.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

La rete ha offerto l'opportunità di condividere buone pratiche, tra le quali riveste particolare importanza l'attenzione dei docenti, anche del secondo grado, ai fattori cognitivi, metacognitivi e motivazionali insiti nei processi di apprendimento.

I gruppi di lavoro hanno progressivamente consolidato una comunità professionale che rappresenta per tutti i partecipanti un'opportunità di crescita e arricchimento reciproco. Fra i materiali prodotti, si segnala per la matematica un percorso di esercizi propedeutici all'ingresso nella scuola superiore, distribuito agli alunni al momento di conferma dell'iscrizione; sono state condivise prove di verifica e griglie di valutazione, e sono stati elaborati moduli ponte fra i due gradi. I docenti chiedono espressamente che questo tavolo di lavoro congiunto assuma un carattere permanente. Le attività di ricerca-azione proseguiranno nell'a.s. 2017-18, anche per completare l'elaborazione di criteri e griglie comuni per la valutazione delle competenze di cittadinanza.

PIÙ BRAVI, PIÙ COLLABORATIVI, PIÙ RESPONSABILI

*Dirigente: Cristina Pedarzini*¹³

Descrizione del progetto

Il progetto di rete dal titolo *‘Ambito 6: Miglioriamo Insieme’* nasce da un rapporto di collaborazione tra le scuole del territorio dell’alto ferrarese partito nell’a.s. 2015-16 e proseguito nell’a.s. 2016-17 grazie al contributo finanziario dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna. Le dodici istituzioni scolastiche coinvolte hanno sentito l’esigenza di incontrarsi e di lavorare insieme per concordare azioni di continuità e definire modalità di raccordo in verticale, mettendo a punto attività didattiche comuni per agevolare il passaggio dal grado inferiore a quello superiore di studi, in particolare per le discipline di matematica e di italiano. La convinzione alla base di questo progetto di ricerca-azione è che l’obiettivo di migliorare gli esiti vada perseguito attraverso un adeguamento di metodologie didattiche in un’ottica di sviluppo delle competenze disciplinari, potenziando l’efficacia del metodo di studio e le tipologie di interazione e di collaborazione tra gli studenti.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

Almeno due docenti per ogni scuola coinvolta hanno preso parte al progetto di rete, e insieme si sono inizialmente confrontati sugli obiettivi comuni da perseguire mettendo a punto una tabella riassuntiva delle priorità. Da qui è emersa oltre all’esigenza di un miglioramento degli esiti scolastici anche la necessità di monitoraggio dei risultati a distanza per avere un *feedback* sull’azione educativa svolta, ed è stata ulteriormente evidenziata l’opportunità di incrementare negli studenti le competenze di studio.

Sono stati costituiti quattro gruppi di lavoro negli ambiti di approfondimento:

- 1) potenziamento delle competenze trasversali finalizzate a migliorare il metodo di studio, con l’obiettivo di realizzare una scheda di osservazione e valutazione del lavoro cooperativo e dei progressi inerenti alle modalità di apprendimento degli studenti;
- 2) miglioramento delle competenze di cittadinanza afferenti all’area affettivo-relazionale, con l’obiettivo di produrre una scheda osservativa per il monitoraggio delle modalità di interazione tra studenti durante il lavoro collaborativo in classe;
- 3) continuità in verticale sugli esiti di area linguistica, per programmare obiettivi condivisi nel passaggio tra ordini di scuola, concordare una prova disciplinare comune da somministrare nelle classi ponte e mettere a punto una griglia di misurazione per la registrazione e l’analisi dei risultati;
- 4) continuità in verticale sugli esiti di area scientifica, per migliorare il raccordo tra scuola di primo e di secondo grado e monitorare gli esiti con la somministrazione di

¹³ Liceo Classico statale “Cevolani”, Cento (Fe).

prove di competenza comuni. A ogni gruppo è stato assegnato un coordinatore responsabile per l'organizzazione degli incontri di lavoro, cui è stata affidata la gestione dei modi e dei tempi per la produzione dei materiali didattici e per la preparazione delle attività programmate per lo svolgimento in classe.

Parallelamente, è stato organizzato un percorso di formazione aperto a tutte le scuole aderenti al progetto di rete incentrato sul potenziamento delle competenze di cittadinanza dal titolo 'Educare al rispetto delle regole', cui hanno partecipato circa sessanta docenti divisi in due gruppi, con attività formative svolte in modalità laboratoriale e finalizzate alla riflessione sulle tipologie di interazione durante il lavoro collaborativo e sulle abilità sociali per il potenziamento del senso di responsabilità e di partecipazione attiva, atteggiamento che ha ricadute positive anche sul metodo di studio.

Criticità affrontate

La criticità più evidente è derivata dal rispetto dei tempi di attuazione inizialmente programmati, dovuti alla necessaria attivazione della procedura di selezione dell'esperto esterno incaricato della organizzazione del percorso formativo e per la successiva implementazione del corso. Inoltre, risultando particolarmente difficile per i docenti riuscire a concordare un calendario degli incontri, i gruppi di lavoro si sono organizzati definendo un calendario autogestito per la predisposizione dei materiali da utilizzare per la realizzazione delle attività didattiche di tipo laboratoriale con gli studenti.

Un ulteriore aspetto critico è costituito dalla difficoltà di concretizzare il percorso di ricerca entro le scadenze dettate dal calendario scolastico: infatti, ogni tipo di sperimentazione didattico-metodologica richiederebbe tempi più lunghi e dilatati, maggiore agio nella riflessione sugli obiettivi strategici su cui focalizzare l'attenzione e soprattutto sulla strategia da mettere in atto per realizzarli.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Sicuramente questa esperienza è stata utile e costruttiva occasione di confronto e dialogo per contribuire alla crescita professionale dei docenti, che vivono di continue sfide educative e si trovano a sperimentare modalità sempre nuove per offrire spunti di coinvolgimento e stimolare l'interesse e la partecipazione degli studenti. Introdurre qualche novità nella didattica curricolare è senz'altro accattivante, ma ben altra cosa è portare l'innovazione metodologica a sistema, rendendola parte integrante dell'agire quotidiano del docente in classe. Progettare in rete consente di lavorare insieme, e proprio questo costituisce il punto di forza da cui partire per cominciare a cambiare.

LABORATORI DI SVILUPPO DEL METODO DI STUDIO

*Dirigente: Raffaella Pellacani*¹⁴

Descrizione del progetto

La priorità condivisa dalla rete di scuole (tre istituti comprensivi e una scuola secondaria di 1° grado) era di sostenere il percorso scolastico degli alunni promuovendone maggiormente il successo formativo. All'interno di questa priorità, gli obiettivi del progetto possono essere così riassunti:

- favorire l'apprendimento utilizzando le nuove tecnologie e metodologie basate sui diversi stili di apprendimento;
- migliorare le strategie di studio e la gestione delle situazioni di difficoltà;
- favorire la motivazione, l'autostima, la consapevolezza di sé e l'autonomia;
- instaurare un buon clima di gruppo.

Gli obiettivi sono stati perseguiti attraverso la realizzazione di un percorso di tipo laboratoriale rivolto a gruppi di alunni individuati all'interno dei plessi delle Istituzioni Scolastiche che costituiscono la rete secondo precisi criteri (diagnosi di DSA e quadro clinico e/o situazione complessi). Il percorso è stato articolato in due fasi:

1. laboratorio di avviamento al metodo di studio, in cui sono state presentate metodologie per favorire il processo di apprendimento, strategie metacognitive e strumenti, in particolare informatici, utili in un percorso di crescita verso l'autonomia;

2. laboratorio metacognitivo in orario extrascolastico, per sviluppare un efficace metodo di studio, partendo dagli stili cognitivi e di apprendimento dello studente, attraverso l'uso di strategie e strumenti e utilizzando i compiti come materiale di sperimentazione di queste metodologie. I compiti scolastici sono stati quindi nel laboratorio il mezzo per sperimentare e potenziare strategie di studio metacognitive. A queste si è aggiunto uno sportello di consulenza per docenti e genitori.

Per ciascun gruppo sono stati previsti 12 incontri, di cui 5 dedicati all'avviamento e 7 al supporto allo studio. I laboratori sono stati tenuti da operatori dell'Associazione "Oltremodo" di Bologna, specializzati sui DSA e su specifiche strategie educative volte alla valorizzazione delle potenzialità.

I Dirigenti della rete si sono occupati direttamente e collegialmente del coordinamento tecnico del progetto, concordando contenuti e modalità di svolgimento, partecipando agli incontri organizzativi con gli esperti, raccogliendo i dati relativi all'andamento del progetto e al raggiungimento degli obiettivi nelle rispettive scuole.

¹⁴ Istituto Comprensivo "Sergio Neri", Concordia sulla Secchia (Mo).

Criticità affrontate

Le criticità riscontrate riguardano la limitatezza delle risorse economiche, che ha comportato scelte precise nell'attivazione del percorso. Inoltre, difficoltà sono state incontrate nel coinvolgimento dei genitori negli incontri a loro rivolti per promuovere consapevolezza e condivisione di obiettivi e metodi.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

L'esperienza attuata nell'a.s. 2015-16 ha suggerito la riproposizione del progetto nell'a.s. 2016-17. Contemporaneamente è stato attuato, coinvolgendo tutte le scuole del primo ciclo d'istruzione dell'Area Nord, un percorso di formazione rivolto ai docenti delle classi 3^e, 4^e e 5^e delle scuole primarie e dei docenti delle scuole secondarie di I grado su metodologie, strategie e strumenti (tecnologie comprese) per una didattica inclusiva, condotto dai medesimi esperti esterni incaricati dello svolgimento dei laboratori. In due istituti, quelli di Concordia e di San Prospero-Medolla, i laboratori metacognitivi pomeridiani per gli alunni DSA sono stati prolungati, ricercando ulteriori fonti di finanziamento, ed è stato esteso il laboratorio di avviamento al metodo di studio alle classi quinte primarie.

Nei medesimi istituti è stato attivato un gruppo di lavoro di docenti per definire una procedura e proposte di percorsi didattici mirati di recupero per gli alunni in difficoltà dalla 3^a primaria alla 3^a secondaria di I grado, relativamente a Italiano, metodo di studio e Matematica.

A SCUOLA DI MIGLIORAMENTO

Dirigente: Rossana Poggioli¹⁵

Referente progetto Annalisa Mazzetti

Descrizione del progetto

La scuola ha beneficiato di tre finanziamenti.

Progetto 1 - “SCUOLATTIVA” (D.M. 435/2015): 7 scuole in rete, di ogni ordine. Il percorso si è concentrato su diffusione e pratica della didattica per competenze, in un’ottica di certificazione consapevole. Ha previsto diverse fasi: formazione in presenza e *on line* sulla certificazione delle competenze, sulle metodologie didattiche possibili, sulla valutazione; ricerca e confronto tra gruppi di docenti della rete per costruire Unità di Apprendimento e trovare il filo rosso per metodologie e valutazioni in ottica verticale; sperimentazione in classe e ricerca-azione; diffusione delle pratiche negli istituti.

Questo progetto in sé non ha riguardato direttamente i finanziamenti relativi ai piani di miglioramento, ma ha fatto da ponte sia per l’avvio delle azioni in rete sia per la consapevolezza innescata nei docenti dell’efficacia della didattica per competenze in un’ottica verticale.

Progetto 2 - “A scuola di...miglioramento 2015-16”. Sono state coinvolte 4 scuole in rete del distretto di Pavullo, di ogni grado di istruzione. Il percorso si è concentrato sulla necessità di condividere strategie didattiche e di valutazione in verticale, di avere maggiori dati oggettivi sugli esiti degli alunni in termini di prove comuni in ottica orizzontale, anche tra diversi plessi e diversi istituti. Le azioni si sono concentrate sul miglioramento dei risultati a distanza e sugli esiti interni, in termini di monitoraggio, strategie didattiche e valutazione. Ha previsto diverse fasi: lavoro in rete tra docenti dei vari ordini per riscrivere un curriculum per competenze in ottica verticale; costruzione di prove di competenza e rubriche di valutazione in ottica orizzontale e verticale; riflessione e progettazione di percorsi comuni che mirassero alla valutazione delle competenze chiave di cittadinanza superando la tradizionale valutazione delle sole competenze disciplinari; sperimentazione in classe ed esperienze di *teaching review*; diffusione delle pratiche negli istituti; progettazione e realizzazione di una piattaforma multimediale per osservare il percorso in verticale degli alunni.

Progetto 3 - “A scuola di...miglioramento 2016-17”. La rete si è allargata a ulteriori tre scuole, come necessaria prosecuzione del progetto precedente come occasione per riflessione, formazione e rivisitazione dell’approccio e del valore delle prove standardizzate. Ha previsto diverse fasi: lavoro in rete tra docenti per lo studio dei documenti Invalsi (quadro di riferimento e guida alla lettura); analisi e confronto dei dati degli

¹⁵ Scuola secondaria di I grado “Montecuccoli”, Pavullo (Mo).

esiti in modo condiviso con l'obiettivo di un miglioramento della pratica didattica; formazione con esperti sulle prove standardizzate; riflessione e progettazione di percorsi comuni che mirino al miglioramento degli esiti, alla riduzione della variabilità tra classi, alla rivisitazione della pratica didattica, superando la logica del *teaching to the test* per arrivare verso una didattica di PBL (*project based learning*); sperimentazione in classe ed esperienze di *teaching review*; diffusione delle pratiche negli istituti; utilizzo della piattaforma multimediale per osservare il percorso in verticale degli alunni.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

Si ritengono significativi: la formazione di gruppi di lavoro tra docenti della rete che hanno iniziato una collaborazione efficace e duratura, anche spendibile al di fuori dei progetti stessi; la creazione di una piattaforma multimediale per i risultati degli alunni in ottica verticale dalla primaria alla secondaria di secondo grado; la costruzione di materiale didattico sperimentato replicabile e utilizzabile oltre alla durata del progetto; la realizzazione di strumenti di valutazione (*rubriche e checklists*) condivisi tra gli ordini di scuole; l'attivazione di *Google Classroom*, la sperimentazione della metodologia della *flipped classroom* e lo scambio di materiali tra i docenti della rete.

Criticità affrontate

Sono state affrontate: le iniziali resistenze al cambiamento da parte di docenti più legati a una didattica trasmissiva e tradizionale, la forte richiesta di impegno formativo in termini di tempo dedicato ai corsi di formazione attuati, la necessità di consolidare le pratiche apprese e sperimentate affinché divengano sistema nel lungo periodo.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Il percorso è stato occasione di diffusione reale di buone pratiche, fonte di maggior consapevolezza del ruolo del docente in un'ottica di didattica innovativa e funzionale agli studenti di oggi, opportunità di consolidamento di una rete di scopo territoriale volta al miglioramento degli istituti, in ottica sinergica in vari campi: formazione docenti, orientamento e continuità, inclusione, valutazione. Si è riscontrato un forte impatto sul territorio in termini di visibilità, dialogo costruttivo, fiducia nelle istituzioni.

Concretamente si avrà la prossima realizzazione di un'aula 3.0 (50 postazioni con banchi a petalo e LIM Mobile) presso la scuola capofila con il contributo del comitato genitori, Lions e Rotary club e si auspica un ampliamento delle azioni sinergiche agli altri istituti del territorio del Frignano.

PROGETTI PER IL MIGLIORAMENTO NELLE SCUOLE DI REGGIO EMILIA

Dirigente: Sonia Ruozzi¹⁶

Descrizione dei progetti

L'Istituto "Pascal" è capofila di una rete di 22 istituti secondari (di cui uno paritario) per il progetto "CittadinaRE" (2015-16) e di 21 (di cui uno paritario) per il progetto "Giovani-Studenti-Cittadini" (2016-17).

Per "CittadinaRE", i dirigenti scolastici (nell'analisi sui singoli RAV, con i propri Nuclei Interni di Valutazione) hanno evidenziato l'importanza delle competenze chiave di cittadinanza come punto di partenza per la costruzione di curricoli scolastici volti a un reale successo formativo-educativo. I presupposti condivisi dai collegi dei docenti sono stati: la visione dello studente quale cittadino in crescita, con diritti e doveri già in parte acquisiti e in progressiva evoluzione, al di là delle differenze di orientamento scolastico; la necessità che le richieste delle scuole e le aspettative dei ragazzi in merito a esse siano uguali in qualsiasi scuola, pur se acquisite e sviluppate nella specificità dei percorsi individuali.

I macro-obiettivi sono stati: il lavoro di équipe, per far emergere le potenzialità del confronto tra docenti in relazione a osservazione, promozione e valutazione delle competenze chiave di cittadinanza; la condivisione di un modello di certificazione di queste competenze.

Il progetto "Giovani-Studenti-Cittadini" ha preso l'avvio dalla necessità di applicare le strategie educativo-didattiche (acquisite dai docenti grazie alla condivisione, all'interno di ciascun istituto, della formazione dei docenti referenti di "CittadinaRE") finalizzate a costruire contesti d'aula 'competenti' per monitorare le competenze chiave di cittadinanza oggetto di analisi su più classi. In entrambi i progetti si prevede la collaborazione di un esperto dei processi valutativi dell'Università di Modena e Reggio Emilia: in particolare, nel secondo, per l'elaborazione di strumenti di monitoraggio delle strategie da applicare in aula.

Fondamentale, infine, la documentazione di tutto il percorso, al fine di rendere replicabile il sistema formativo-applicativo, grazie alla predisposizione di curricoli formativi specifici, correlati da relativi strumenti di valutazione, da applicare nelle scuole con le modalità ritenute più adatte.

¹⁶ Istituto d'Istruzione Superiore "Blaise Pascal", Reggio Emilia.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

Con “CittadinaRE” la “formAzione” in rete di due-tre docenti-referenti per istituto è avvenuta attraverso interventi di esperti ma, per rendere il percorso il più possibile coinvolgente e declinato sugli effettivi bisogni di ciascuna scuola, affiancando ai momenti di lezione frontale l’attivazione di gruppi di lavoro stabili, al fine di generare un sapere sperimentato in classe e condiviso.

“Giovani-Studenti-Cittadini” rappresenta l’attuazione delle azioni strategiche progettate su alcune classi in ogni scuola, secondo modalità condivise nel gruppo dei referenti, e la disseminazione da parte dei docenti referenti nei Collegi docenti delle singole scuole di appartenenza.

Rilevante in entrambi i progetti è stata la condivisione di buone pratiche educativo-didattiche con gli educatori di Officina Educativa (Comune di Reggio Emilia) e gli operatori di “Mondinsieme” (Fondazione per l’integrazione) sia in fase progettuale che in fase realizzativa delle azioni programmate.

Criticità affrontate

La criticità più evidente è rappresentata dall’oggettiva difficoltà di passare dalla teoria alla pratica della condivisione, in una rete così ampia e impegnata su una tematica tanto nota quanto ancora poco ‘praticata’.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

La documentazione del percorso formativo è finalizzata a renderlo uno strumento realmente utilizzabile dalle scuole, anche attraverso un’attività di disseminazione che impedisca quella ‘dissolvenza’ della formazione che vanificherebbe gli sforzi fatti.

L’applicazione degli strumenti valutativi per il monitoraggio e la certificazione delle competenze trasversali costituiscono lo scopo primario, soprattutto perché condiviso dalle scuole e dagli Enti Locali quale punto di riferimento nella definizione di un sistema di lettura, analisi, intervento per promuovere buone pratiche di convivenza a partire dalle comunità scolastiche. In quest’ottica è importante il raccordo con la scuola secondaria di I grado. per costruire un dialogo proficuo, in cui la scuola secondaria di II grado non chieda in modo astratto determinati prerequisiti degli alunni, ma definisca un ‘profilo’ d’ingresso dello studente relativamente alle competenze chiave di cittadinanza.

La ricerca partecipata si auspica sia estendibile ai docenti delle diverse reti, anche per poter monitorare nel tempo la misurazione dell’impatto del miglioramento sia sul successo formativo sia sul tessuto sociale del territorio.

COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE

*Dirigente: Maria Saragoni*¹⁷

Descrizione del progetto

Il progetto in rete per i Piani di Miglioramento delle scuole del territorio faentino ha visto i docenti impegnati nell'approfondimento delle "Competenze sociali e civiche" in un percorso formativo condotto dall'Istituto europeo ricerca formazione orientamento professionale di Bologna.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

Il progetto si è svolto su più livelli:

- due incontri in plenaria, rivolti a 140 docenti di ogni ordine e grado, individuati nella misura di 20 per istituto, durante i quali sono stati tratteggiati gli elementi teorici (primo incontro) e forniti esempi concreti (secondo incontro) per l'osservazione e la promozione della competenza oggetto d'indagine;
- tra il primo e il secondo incontro, un numero ristretto di docenti è stato coinvolto nella riflessione e progettazione di percorsi didattici finalizzati all'osservazione e alla promozione di competenze sociali e civiche. I gruppi erano costituiti per grado scolastico; all'interno dei vari gruppi, i docenti hanno svolto una parte del lavoro nel grande gruppo, per l'approfondimento dei contenuti adattati al grado scolastico, e una parte di piccolo gruppo per la progettazione di percorsi mirati poi condivisi e diffusi. Si sono svolti 2-3 incontri in presenza; sono state riconosciute alcune ore per lo studio individuale e per la progettazione di piccolo gruppo. Un aspetto positivo è stata la rapidità dei *feedback* mantenuta dai formatori durante tutto il percorso.

Criticità affrontate

Non è stato fornito un materiale di studio a cui i docenti potessero fare riferimento durante tutto il percorso. I tempi di realizzazione del percorso erano molto ristretti, per cui i percorsi elaborati dai gruppi di docenti non sono stati testati prima della presentazione ai colleghi, ma sono rimasti su base teorica. Le griglie valutative predisposte in gruppo sono state sperimentate solo a posteriori, senza il coordinamento dei formatori.

¹⁷ Istituto Comprensivo "Carchidio - Strocchi", Faenza (Ra).

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

La principale utilità del progetto si è riscontrata nel confronto tra i docenti delle scuole. Alla scuola dell'infanzia è stata avviata una riflessione sull'empatia e messa a punto una griglia di osservazione. Alla scuola primaria è stata istituita la verbalizzazione dei momenti di *circle time* che si rendono necessari in caso di problemi di comportamento o incidenti e conflitti. Alla scuola secondaria si è ragionato in modo più approfondito sulle modalità di osservazione e valutazione di questa competenza e si è utilizzata la griglia allegata come strumento di valutazione finale.

Competenza 10: Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.			
Profilo delle competenze	Abilità collegate	Rubrica valutativa	Livello
Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti	<i>a) sa individuare i propri punti di forza e debolezza</i> <i>b) sa valutare la propria prestazione mediante l'individuazione di punti di forza e di debolezza e attuando processi di autocorrezione</i>	a) Valuta la propria prestazione in modo autonomo, riconoscendo i propri punti di forza e debolezza, e apportando processi di autocorrezione se necessario	
		b) valuta la propria prestazione in modo autonomo, riconoscendo i propri punti di forza e debolezza, e attuando processi di autocorrezione con l'aiuto dell'insegnante	
		c) valuta la propria prestazione con l'aiuto dell'insegnante e, se guidato, attua processi di autocorrezione	
		d) valuta la propria prestazione solo con l'aiuto dell'insegnante e mette in pratica i processi di autocorrezione indicati dall'insegnante	
Orienta le proprie scelte in modo consapevole	<i>a) sa comprendere il compito assegnato;</i> <i>b) sa pianificare un percorso di lavoro utile al raggiungimento dell'obiettivo assegnato</i>	a) decodifica il compito assegnato e ne pianifica un percorso di lavoro originale e creativo in modo autonomo	
		b) decodifica il compito assegnato e ne pianifica un percorso di lavoro in modo autonomo	
		c) decodifica il compito assegnato e ne pianifica un percorso di lavoro seguendo indicazioni o schemi forniti dall'insegnante	
		d) decodifica il compito assegnato e ne pianifica un percorso di lavoro solo con l'aiuto dell'insegnante	
Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri	<i>a) sa portare a termine il lavoro che gli è stato assegnato</i> <i>b) sa offrire il proprio contributo al lavoro del gruppo</i>	a) porta a termine il compito/lavoro assegnato autonomamente e contribuisce attivamente alla realizzazione del lavoro di gruppo	
		b) porta a termine il compito/lavoro assegnato autonomamente e collabora alla realizzazione del lavoro di gruppo	
		c) porta a termine il compito/lavoro assegnato con la collaborazione del gruppo	
		d) porta a termine il compito/lavoro assegnato solo attraverso stimoli del gruppo o dell'insegnante	

MIGLIORI IN RETE

*Dirigente: Ernestina Spiotta*¹⁸

Il percorso formativo mira ad accompagnare i Nuclei Interni di Valutazione nel percorso di miglioramento che ciascun istituto della rete deve promuovere, in quanto forma di *expertise* interna a ogni scuola, offrendo ai singoli istituti l'opportunità di sperimentare sul campo e padroneggiare una metodologia di approccio ai problemi dell'autovalutazione e del miglioramento in maniera professionale.

L'accompagnamento dei NIV delle scuole in rete consente di costruire e interpretare il processo valutativo in dimensione territoriale, evidenziando dati comuni sia in termini di positività che di criticità, favorendo la progettazione di azioni migliorative di rete, per dare risposte sistematiche a tematiche comuni. Sono coinvolti in rete tutti gli istituti scolastici statali del primo e del secondo ciclo e una scuola paritaria del primo ciclo del Circondario Imolese in un processo di miglioramento che mira a produrre cambiamenti concreti nelle scuole ed effetti a breve e a lungo termine sulla qualità professionale del personale.

I RAV di tutti gli istituti della Rete hanno evidenziato prioritariamente la necessità di incrementare la percentuale di alunni i cui esiti formativi risultino migliorati nel confronto fra primo e secondo quadrimestre. Inoltre, in relazione alle prove Invalsi, i traguardi comuni da conseguire riguardano sia la riduzione della differenza tra i punteggi medi ottenuti in Italiano e Matematica nelle diverse classi, nei tre ordini di scuola, sia il miglioramento dei livelli raggiunti dagli studenti di ciascun istituto.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

La Rete di scuole, al suo interno, promuove, attraverso il progetto, lo scambio e condivisione di pratiche virtuose di autovalutazione e miglioramento. Questo per promuovere un iter di miglioramento continuativo nel tempo che possa raccordarsi positivamente con i principi della continuità sia verticale che orizzontale e della valorizzazione del contesto sociale in cui gli istituti operano.

Il processo attivato dagli istituti, con l'utilizzo di criteri e strumenti condivisi di valutazione degli apprendimenti, si proietta nella direzione dell'ottimizzazione del servizio e della qualità dell'offerta formativa dell'intero territorio del Circondario Imolese. Le modalità operative del progetto sono le seguenti: 1) formazione per i componenti del nucleo di valutazione in merito all'analisi dei dati, in collaborazione con esperti Invalsi; 2) formazione e predisposizione di prove di passaggio tra ordini di scuola (primaria - secondaria), in collaborazione con esperti disciplinari Invalsi, nell'ottica della rilevazione delle competenze essenziali; 3) utilizzo della Banca dati di Rete (piat-

¹⁸ Istituto Comprensivo n. 2, Imola (Bo).

taforma dedicata attiva) per l'inserimento delle prove strutturate nei laboratori coordinati dagli esperti disciplinari Invalsi, per la registrazione dei dati emersi dopo la somministrazione e per la condivisione dei dati sugli esiti comparati.

I problemi rilevati sono stati quelli determinati dalla scarsa abitudine all'autovalutazione da parte delle scuole. La forte opposizione alle prove Invalsi registrata nel passato nel territorio ha ostacolato parzialmente, e soprattutto in fase di avvio, il regolare processo del progetto. La continuità del percorso, grazie alla possibilità di proseguire il progetto per il secondo anno, ha fatto registrare in tutto il personale coinvolto una predisposizione diversa al confronto e alla 'misurazione' in termini di autovalutazione. Molti docenti, *in itinere*, hanno manifestato apertamente, mediante la partecipazione assidua ai laboratori e il coinvolgimento attivo nella costruzione delle prove oggettive, il bisogno di acquisire competenze 'autovalutative', divenendo, così, promotori di azioni valutative negli istituti di provenienza proiettate al miglioramento qualitativo dell'offerta formativa.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Attraverso il progetto è stato possibile contestualizzare il percorso formativo nel contesto organizzativo, assumendolo, non come processo individuale del singolo operatore (dirigente scolastico o docente) o di un piccolo gruppo di 'docenti-ricercatori', bensì come processo 'sociale' che coinvolge potenzialmente l'insieme degli attori della comunità scolastica del territorio. È stato possibile attivare un processo di *problem-solving* organizzativo nel quale la Comunità delle scuole del Circondario imolese ha rilevato le complessità e gli ostacoli ai processi di miglioramento di ciascun istituto e ha individuato, nel contempo, le strategie per superare i problemi, percorrendo itinerari condivisi di miglioramento continuo. L'approccio 'operativo' e collaborativo dei docenti, coordinati e guidati dagli esperti disciplinari Invalsi, nella costruzione di prove oggettive per la Rete di scuole, fase 'motrice' dell'intero percorso del progetto, ha permesso di cogliere l'importanza della valutazione per competenze su compiti di realtà e di 'toccare con mano' le difficoltà connesse alla costruzione degli item delle prove Invalsi. Ciò ha favorito la formazione di professionalità esperte in tema di valutazione e autovalutazione, aperte al confronto, capaci di comunicare valori e di creare condivisione all'interno degli istituti partecipanti in relazione al miglioramento continuo. Le scuole imolesi si sono così impegnate ad apprendere dall'esperienza, misurandosi con la cultura del contesto scolastico di riferimento e incrementando una cultura comune sui temi della valutazione e dell'autovalutazione utilizzando competenze di secondo livello, orientate a confrontare le pratiche e a farle evolvere.

VAL D'ARDA IN RETE - CANTIERI DI MIGLIORAMENTO

*Dirigente: Maria Antonietta Stellati*¹⁹

Descrizione del progetto

Azione propedeutica all'attivazione della rete degli istituti comprensivi del distretto della Val d'Arda per il miglioramento delle pratiche educative è stata l'analisi di un'emergenza evidente in tutti i RAV del territorio. Verificato che in ogni scuola una parte significativa della popolazione scolastica non raggiunge livelli adeguati di competenze sociali e civiche, a partire dall'anno scolastico 2015-16 si è deciso di avviare un percorso di azioni comuni, affinché gli istituti della rete, già impegnati a promuovere l'instaurarsi di relazioni positive tra le diverse componenti, potessero anche ridurre le disomogeneità valutative in ordine ai comportamenti.

Il progetto si è da subito configurato come un vero cantiere di lavoro in cui i docenti coinvolti, costituiti in un team rappresentativo dei vari istituti, hanno iniziato una cooperazione, in sinergia con i dirigenti scolastici, su più fronti: per aderire a proposte innovative di formazione, per applicare sperimentalmente un curriculum di cittadinanza, per condividere linee guida e criteri di valutazione degli obiettivi collegialmente pianificati, per realizzare esperienze comuni riconducibili a compiti autentici di cittadinanza attiva.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

L'opportunità di lavorare in rete ha favorito la condivisione delle risorse per la costruzione di un curriculum di storia - geografia - cittadinanza in collaborazione con il DiPaSt dell'Università di Bologna, responsabile scientifico del percorso didattico. Un ulteriore valore aggiunto del progetto è dato dall'accesso a organismi internazionali e regionali: Unesco e Regione Emilia-Romagna per l'azione "Concittadini".

Annualmente in ogni scuola si celebra la giornata della Legalità, dimostrazione di una attività corale che rappresenta la sintesi delle progettualità sviluppate nei singoli istituti; da quest'anno beneficia del patrocinio riservato alle scuole associate Unesco, in quanto le nostre scuole, marcatamente multietniche e multiculturali, si orientano alla ridefinizione del concetto di tutela del Patrimonio, per attribuirvi un valore condiviso, ai fini della costruzione di una nuova identità di comunità e di cittadinanza. La rete si è ulteriormente arricchita attraverso la collaborazione con una scuola di Kinshasa (Congo), facendo interagire gli studenti via Skype nella scoperta di orizzonti culturali assai lontani. La *peer education* è una rilevante opportunità di lavoro anche su scala interna-

¹⁹ Istituto Comprensivo di Cortemaggiore (Pc).

zionale, se si avvale del *cooperative learning* tra comunità scolastiche che si riconoscono in obiettivi educativi comuni.

Il Progetto “Cantieri di Miglioramento” è in grado di diffondere il pensiero degli studenti sul rispetto della legalità in una pluralità di ambienti utilizzando pure come canale comunicativo trasmissioni radiofoniche, per sensibilizzare persone di ogni età, compresi i bambini malati e/o costretti a vivere la scuola con educatori speciali a domicilio. La capacità innovativa del progetto è irrobustita dalla sua presenza in piattaforma digitale, attraverso la rete STEP di Erasmus+, per divulgare attività che stimolano l’acquisizione di una più evidente identità di ‘cittadinanza europea’.

Criticità affrontate

La maggiore criticità rilevata è legata alle difficoltà che strutturalmente incontrano le reti di scuola: tradurre in tempi compressi e in azioni comuni esigenze generate da contesti diversi, da differenti organizzazioni scolastiche e dalle articolate richieste formative di allievi appartenenti a un ampio territorio.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Le azioni sviluppate con il progetto favoriscono:

- l’equità della valutazione del comportamento, attraverso la condivisione di indicatori comuni e la produzione di una rubrica di valutazione da utilizzare sistematicamente nelle scuole della rete territoriale;
- l’esecuzione di compiti autentici di esercizio di legalità e di cura del patrimonio attraverso la celebrazione della “II Giornata della legalità”, che coinvolge ogni classe o sezione degli istituti della rete;
- l’estensione delle scuole che sperimenteranno il curriculum verticale di cittadinanza attiva, avviato dall’I.C. di Cortemaggiore con il DIPAST della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Bologna in applicazione della Carta d’intenti siglata il 2 febbraio 2016, e riconosciuta nella “Carta d’intenti per la ricerca e la diffusione di strategie didattiche volte all’educazione alla cittadinanza attiva e alla partecipazione”, sottoscritta il 19 ottobre 2016 da Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, Università di Bologna e Comune di Bologna;
- l’avvio di una struttura di coordinamento tra gli istituti in rete per rendere più efficace l’informazione e la formazione fra docenti.

SCUOLE DELL'AMBITO 3 PER IL MIGLIORAMENTO

*Dirigente: Tiziana Tiengo*²⁰

Descrizione del progetto

Il progetto ha coinvolto undici scuole che facevano parte dell'ex Ambito 2 nel Territorio tra la Porrettana e la Bazzanese, che hanno nel tempo attivato diverse tipologie di collaborazione. Le azioni progettuali sono partite dalla necessità di affrontare alcuni nodi cruciali relativi in particolare ai temi dell'inclusione e degli esiti degli studenti, individuando quindi obiettivi afferenti a tali aree di intervento:

- miglioramento delle competenze di base in italiano e matematica;
- miglioramento degli esiti nelle prove standardizzate degli alunni delle fasce più deboli, con aumento della percentuale di alunni collocati nella fascia intermedia.

La progettazione ha definito, quale punto di partenza degli interventi didattici sulle classi, la formazione dei docenti sui temi dell'inclusione e dell'innovazione didattica, considerando punto essenziale della formazione la condivisione di buone pratiche e il confronto sulle strategie didattiche messe in atto e sui risultati raggiunti.

Modalità e opportunità del lavoro svolto in rete

L'ipotesi progettuale ha preso il via dall'analisi dei bisogni delle scuole della rete. A partire dalle priorità strategiche individuate dai RAV e dalle azioni di miglioramento progettate dalle scuole, si è cercato un denominatore comune. Questa analisi, oltre a essere finalizzata all'individuazione delle azioni progettuali, ha permesso di porre le basi per la creazione di uno spazio di confronto tra i docenti degli istituti della rete, attivando percorsi di ricerca all'interno delle scuole.

Sono inoltre state attivate forme di collaborazione con soggetti del territorio, in particolare con gli enti che propongono un'offerta formativa, in particolare con LinFa, struttura del Comune di Casalecchio di Reno dedicata a progetti a favore dell'infanzia e dell'adolescenza, e la Rete INS, altra rete che coinvolge gli istituti del territorio.

Le azioni progettuali hanno riguardato il potenziamento delle competenze chiave di cittadinanza sia attraverso la sperimentazione di situazioni laboratoriali, anche in piccolo gruppo e con l'utilizzo di un approccio di tipo collaborativo, relativamente alle abilità nella lingua madre e nell'ambito matematico-scientifico, sia lavorando sugli aspetti motivazionali per contrastare la dispersione, attraverso azioni di prevenzione del ritardo scolastico, a partire dai primi anni della scolarizzazione e con attività di orientamento per gli studenti delle scuole secondarie di I grado.

²⁰ Istituto Comprensivo "Centro", Casalecchio di Reno (Bo).

Criticità affrontate

Nell'attuazione del progetto si sono presentati ostacoli non del tutto superabili. La condivisione e il confronto tra i docenti delle scuole richiedono tempo e creazione di uno spazio per la realizzazione di uno scambio efficace e approfondito. È necessario destinare maggiori risorse per la realizzazione di gruppi di lavoro di docenti dei diversi istituti, che possano divenire strutturali e possano consentire la costruzione di un curriculum trasversale alle diverse discipline e alle diverse realtà del territorio. La formazione attuata attraverso uno scambio *peer to peer* tra docenti, la circolazione di *buone pratiche*, passa necessariamente attraverso un lavoro costante, non estemporaneo, parte integrante e strutturale dell'organizzazione della Rete.

Inoltre non è stato possibile, per mancanza di risorse umane e finanziarie, realizzare lo spazio di condivisione delle buone pratiche, attraverso la condivisione di materiali tramite uno spazio accessibile a tutti nel sito della scuola capofila. Questo è stato considerato da tutte le scuole un punto di forza del progetto stesso: costruire un *repository*, organizzato per tematiche e ordine di scuola, è una risorsa fondamentale per poter far circolare le *buone pratiche*.

Nelle nostre scuole esistono molte esperienze di innovazione e di ricerca, che faticano però a essere diffuse. È intenzione delle scuole della Rete investire per la realizzazione di tale spazio, che non ha potuto prendere forma nei due anni di attuazione del progetto di miglioramento.

Ricadute di miglioramento nella pratica didattica e organizzativa

Il progetto si è concretizzato nell'attivazione di attività laboratoriali che hanno permesso agli studenti di potenziare competenze fondamentali in particolare nell'ambito linguistico e scientifico-matematico. L'attivazione di tali laboratori ha permesso di avviare un percorso di innalzamento dei risultati nelle prove standardizzate, i quali potranno essere analizzati a partire dalla restituzione delle prove nazionali somministrate nell'anno 2016.

Significativa è stata la diffusione nella pratica didattica di attività di apprendimento con modalità cooperative, che ha permesso di lavorare contestualmente sulle abilità cognitive e sulle competenze sociali e relazionali.

Il progetto ha inoltre rafforzato i legami tra le scuole della Rete, sviluppando e ampliando le connessioni e collaborazioni, ponendo le basi per un possibile potenziamento delle azioni progettate con modalità condivisa.

Parte III

Le prospettive del miglioramento

IL MIGLIORAMENTO SCOLASTICO COME PROCESSO DI APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO

Sara Mori, Paolo Davoli, Michela Freddano

Le scuole come organizzazioni professionali

In questi ultimi anni il tema del miglioramento scolastico è stato affrontato molto spesso unitamente a quello dell'autovalutazione e più in generale del Sistema Nazionale di Valutazione. In questo contributo vorremo invece evidenziare il forte legame tra il miglioramento e i concetti di cultura organizzativa e di cambiamento consapevole nelle organizzazioni.

Un frequente fraintendimento riguarda l'applicazione del paradigma organizzativo-aziendale all'ambito educativo (ad es., l'immagine del 'preside-manager'). Si obietta che la scuola non è un'azienda, che 'produrre' un apprendimento è diverso da produrre un pacco di biscotti, che non si può valutare un processo educativo come si misurano i parametri di un processo produttivo. Tutto questo è vero, ed è vero che non è possibile calare *sic et simpliciter* nelle scuole apparati di pianificazione organizzativa pensati per altri contesti.

Ma è anche vero che un'istituzione scolastica è un'organizzazione: si tratta di un punto di vista ormai scontato, a partire dal noto articolo di Weick (1976) che proponeva di leggere le istituzioni educative come sistemi a legami deboli. Un'istituzione scolastica è in particolare un'*organizzazione di servizio alle persone*, come anche lo è un ospedale. È anche un'*organizzazione professionale*, in quanto il ruolo della competenza professionale dei suoi operatori (qualificata e con larghi margini di autonomia tecnica, come in un ospedale) è decisivo per la produzione del servizio richiesto; la stessa polarizzazione nel linguaggio comune delle funzioni scolastiche intorno all'insegnamento ne è una attestazione, anche se riduttiva (le altre funzioni si definiscono per negazione, come 'non docenti'). E possiamo aggiungere che è un'*organizzazione complessa*, per i legami articolati (gerarchici, *peer-to-peer*, di rete, 'a sotto-sistema') che si creano tra i suoi vari attori (docenti, dirigente, studenti, famiglie, personale non docente), oltre a quelli che si creano con il contesto esterno (enti locali, associazioni, opinione pubblica...).

Anche la scuola vive quindi le dinamiche evolutive delle organizzazioni, inclusa l'esistenza di pratiche gestionali che (sperabilmente) assicurino il perseguimento della propria missione secondo principi di efficacia, efficienza, trasparenza, equità. Tra il tutto dell'equazione '*scuola = azienda*' e il nulla del '*noi siamo troppo diversi?*' c'è lo spazio creativo per capire come volgere al meglio le dinamiche organizzative per migliorare in continuazione il servizio agli studenti-utenti (Romei, 1999b).

La stessa esistenza del PTOF come "documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale" della scuola (D.P.R. 275/1999) ci fa riflettere sul fatto che c'è una 'personalità' dell'organizzazione scolastica, che nasce dall'incontro tra un concreto corpo sociale di famiglie e studenti, un concreto corpo docente e ATA, un concreto dirigente,

un territorio con le sue attese e offerte. Non esiste *'la scuola'* che migliora, ma esistono *'le scuole'* che decidono in che direzione evolvere. È decisivo partire dal clima organizzativo, dalle dinamiche di collaborazione, dai processi educativi che guidano l'azione quotidiana, soprattutto da quelli impliciti che vanno portati alla luce.

Innescare processi di miglioramento efficaci implica infatti analizzare molteplici aspetti del funzionamento della scuola (Murphy, 1985; Hattie, 2009): tra questi alcuni più di altri sono considerati ingredienti fondamentali per poter attivare dei cambiamenti che molto spesso richiedono un grande sforzo e una grande energia.

Il primo passo, che talvolta viene però trascurato, è quindi la costruzione della percezione della scuola come organizzazione e l'esplicitazione della cultura organizzativa e dei principi che la caratterizzano, proprio tra i membri che ne fanno parte, che vi lavorano e che la vivono. La definizione del senso d'identità della scuola, cioè del "chi siamo e che cosa facciamo", unita alla consapevolezza dei propri valori come istituzione e del contesto in cui questa si trova, sono degli aspetti prioritari senza i quali i processi di miglioramento difficilmente ottengono risultati positivi (Murphy, 2013). Non a caso, ben tre delle sette aree dei processi scolastici indagate dal Rapporto di Autovalutazione sono relative ai Processi organizzativi, e una in particolare all'Orientamento strategico e organizzazione della scuola.

Diventa dunque necessario svolgere un lavoro a priori mirato a far riflettere i membri dell'organizzazione (i docenti) sull'organizzazione stessa: i processi di autovalutazione che non prevedono questo momento di condivisione e di presa di coscienza portano spesso alla progettazione di interventi di miglioramento poco incisivi.

La creazione di una cultura organizzativa diventa dunque un obiettivo prioritario quando si parla di miglioramento scolastico.

Cultura organizzativa e identità professionale

Le definizioni di cultura organizzativa sono molteplici: Schein (1984, 1986) osservando i gruppi e mettendo in evidenza l'aspetto della risoluzione dei problemi, la definisce come *"l'insieme di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi. Vengono così insegnati ai nuovi membri come modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi"*. Brown (2004, p. 4) evidenzia il fatto che spesso la cultura organizzativa è implicita e poco spesso consapevole, definendola come *"un insieme condiviso di valori, atteggiamenti, credenze e norme, alcune delle quali esplicite, altre prevalentemente implicite"*. Questo, ci sentiamo di dire, vale in particolare nelle scuole, dove le pratiche di lavoro nascono più spesso come sommatoria di comportamenti individuali consolidati.

La cultura dell'organizzazione scolastica si osserva nelle relazioni tra colleghi, nei rapporti tra insegnanti e studenti, nelle modalità di condividere le esperienze (Teasley, 2017). Per lavorare sulla consapevolezza della scuola come organizzazione, diviene così necessario rivalutare la complessità dei ruoli all'interno della scuola stessa partendo

dal presupposto che l'identità professionale non è una caratteristica stabile, ma un fenomeno che si sviluppa in contesti intersoggettivi come un processo di interpretazione di sé in una serie di circostanze e nell'arco del tempo (Grion, 2008). In quest'ottica ai docenti è chiesto di essere 'professionisti riflessivi', che operano con processi di meta-cognizione all'interno di comunità professionali e di apprendimento (Schön, 1999).

Tra legami deboli e senso di comunità

Promuovere la percezione della scuola come organizzazione e focalizzarsi sullo sviluppo delle professionalità al suo interno è un processo per niente scontato, anche alla luce del fatto che la scuola è considerata da sempre un'organizzazione a legami deboli (Weick, 1977, 1988).

Nella cultura comune la centratura dei compiti del docente è sull'insegnamento (cioè sulle prestazioni professionali frontali), e non sugli apprendimenti degli studenti (cioè sugli esiti delle prestazioni professionali complessive). Di conseguenza, l'immagine organizzativa che ne deriva è basata sul docente-individuo. Ciò che conta è lo svolgimento delle 18 o 22 o 25 ore, la corretta erogazione dei contenuti, il rapporto 1-N o 1-1 tra docente e classe o singolo allievo. Rappresentazioni artistiche come il noto film "L'attimo fuggente" rinforzano a livello di cultura popolare questa percezione. I legami forti sono quelli creati con i propri gruppi classe, mentre i legami organizzativi (ci interessano quelli docente-docente e quello dirigente-docente) sono deboli proprio perché costruiti 'al di fuori' da quello che è percepito come il nucleo centrale della professione, cioè l'erogazione disciplinare. Sono percepiti come legami necessitati dal 'contorno' burocratico, in qualche modo etero-imposti dall'organizzazione: sono i legami con i propri colleghi del consiglio di classe e del collegio docenti, con l'apparato amministrativo, con lo stesso dirigente, vissuti come esterni ed estranei alla prestazione professionale importante, quella (frontale) in classe (Romei, 1999).

In una rappresentazione schematica e quindi parziale, ma utile al nostro ragionamento, possiamo esemplificare alcuni aspetti del docente-individuo: ha conoscenza della propria disciplina e delle proprie classi; il rapporto con i colleghi diretti è limitato funzionalmente ai compiti etero-assegnati; vive come indebita ingerenza verso i colleghi il discutere le loro pratiche professionali; ha limitata consapevolezza delle complessità organizzativa identificata come 'burocrazia', sia della complessità che le proprie azioni progettuali generano nell'organizzazione, sia di quella dell'istituzione scolastica esterna al proprio sotto-sistema. L'autonomia professionale è quindi percepita a livello individuale come libertà d'azione, più che come strumento attraverso cui un corpo docente collegialmente esprimere la tecnicità della propria didattica.

Tuttavia, una visione meno auto-referenziale della professionalità docente è strutturata nella normativa (ad es., D.M. 850/2017), nello stesso contratto di lavoro (art. 26-29), nelle pratiche codificate dell'anno di formazione e prova per l'ingresso in ruolo. Il portfolio professionale dei docenti è costituito da competenze certo disciplinari, ma anche metodologico-didattiche, organizzative, relazionali, gestionali che si defini-

scono nel quadro delle indicazioni nazionali e degli indirizzi del PTOF della scuola. Oltre che organizzare situazioni di apprendimento e valutarle, per il docente è costitutivo partecipare alla vita della concreta organizzazione di lavoro, progettando con i colleghi e coinvolgendosi nella gestione della scuola.

È nel dialogo professionale quindi che si supera la visione del docente-individuo e che la comunicazione tra pari diventa elemento costitutivo della professione, in una visione di comunità educativa che collegialmente progetta, eroga e verifica. Il docente persona-comunicante ha nel proprio DNA la progettazione e l'erogazione condivisa, il confronto sulle pratiche e i risultati, la curiosità di allargare la propria mappa di conoscenza dell'organizzazione anche al di fuori del proprio orizzonte-classe.

Il primo passo diviene dunque la creazione da parte dei docenti di una mappa cognitiva della scuola, che trasformi il suo essere un'organizzazione a legami deboli, da uno stato di potenziale minorità organizzativa, a una risorsa da valorizzare poiché in grado di generare conoscenza professionale, quindi apprendimento e innovazione (Cortigiani, 2010).

La conoscenza organizzativa diventa una risorsa: creativa, in quanto frutto di esplorazioni e interpretazioni di più soggetti; sociale, poiché risultato di interazioni e dialogo tra pari; e aperta, dato che gli esiti dei suoi processi sono trasparenti e in comunicazione con l'esterno. Rendere espliciti e consapevoli questi aspetti di conoscenza, anche se può sembrare dispendioso da un punto di vista di energia, si rivela nel tempo fondamentale per assicurare un apprendimento condiviso che genera cambiamento. La condivisione è di fatto considerata un fattore centrale delle organizzazioni efficaci (Scheerens, 2012): riflettere e condividere sulla cultura organizzativa della propria scuola e sui criteri di miglioramento da adottare per poter innescare processi condivisi permette di progettare interventi che creano e modificano a loro volta la cultura organizzativa, riducendo il rischio di perdere in breve tempo le fatiche fatte e gli sforzi messi in atto.

Se vediamo il processo di miglioramento da tale ottica, i docenti possono essere considerati prima di tutto come una comunità di pratiche (Leave e Wenger, 1991) caratterizzata da un dominio di conoscenza comune (che in questo caso è la modalità di insegnare, l'essere docenti all'interno di una specifica scuola) con un impegno reciproco verso la comunità, che è proprio quello della condivisione di pratiche professionali. La partecipazione alla comunità diventa dunque la possibilità di riflettere sulla propria professionalità, creando un senso di identità condiviso.

Comunità professionale, che apprende, che crea conoscenza

Impegnandosi in un tale processo di condivisione il corpo docente può lavorare come una comunità di apprendimento (Brown e Campione, 1994), in cui i membri del gruppo collaborano su uno o più argomenti, condividendo i saperi in modo circolare. In questo caso, il nodo cruciale, su cui i docenti sono chiamati a svolgere un processo di ricerca, è proprio il miglioramento dell'organizzazione alla luce di quello che la

scuola è e di quello che la scuola vuole potenzialmente diventare. Proprio come nell'impostazione di una ricerca, che ha l'obiettivo di confutare o validare un'ipotesi, il gruppo parte da punti di forza e criticità che caratterizzano l'organizzazione, crea delle ipotesi su cui strutturare degli interventi, ne discute e trae delle conclusioni condivise sulla possibile progettazione di interventi fattibili e concreti.

Questi interventi possono essere la progettazione per classi parallele o per discipline, la verifica della sua effettiva attuazione e dei suoi risultati, la validazione di materiali comuni o di verifiche in parallelo, lo scambio di classi, la sperimentazione di pratiche didattiche o di mediazioni tecnologiche, un approccio più collegiale alle pratiche inclusive, la condivisione di progetti di ampio respiro di istituto, la sedimentazione di prassi gestionali e amministrative come linee guida per i docenti di nuovo ingresso.

Attraverso questi passaggi i membri dell'organizzazione-scuola possono mettere in moto un processo che li avvicina sempre di più a essere una comunità che crea conoscenza (Scardamalia e Bereiter, 1999) dove l'apprendimento è finalizzato ad accrescere la conoscenza comune, dove le competenze singole di ciascuno danno valore alla conoscenza collettiva, mettendo in rilievo le specifiche professionalità di ciascuno.

Non solo le persone apprendono ma, in quanto corpi vivi, anche i gruppi e le organizzazioni. Si genera apprendimento organizzativo nella scuola, ad es. quando pratiche di lavoro positive di pochi docenti diventano patrimonio negoziato e riconosciuto dell'intero gruppo dei docenti o di un significativo sottogruppo (ad es., il coordinamento disciplinare di matematica), e determinano un cambiamento nelle prassi lavorative. Questa conoscenza, strutturata e condivisa, rimane anche quando uno dei membri lascia l'organizzazione (ad es., per trasferimento o pensionamento), essendo diventata parte delle mappe concettuali del gruppo professionale, per cui in ciascuno dei membri c'è una percezione del 'noi' professionale che si aggancia positivamente a quella dell' 'io'.

Innescare una progettazione del miglioramento scolastico che parta dalla condivisione dei docenti e dalla esplicitazione della cultura organizzativa è senza dubbio un'azione complessa che richiede non poco tempo e investimenti di risorse: si rende tuttavia necessaria una riflessione anche in questi termini affinché si inizino a vedere questi tipi di cambiamenti non solo come degli adempimenti necessari, ma come opportunità che fanno parte della vista stessa dell'organizzazione.

Valutare per migliorare e creare cultura organizzativa

Nella cornice che abbiamo delineato non può mancare un'attenzione particolare ai processi di monitoraggio e valutazione. Non solo perché questi permettono agli individui e all'organizzazione di comprendere se ciò che stanno facendo sta andando o è andato nella direzione giusta, ma anche perché si configurano come veri e propri momenti di riflessione, condivisione e crescita culturale dell'organizzazione.

Il momento valutativo si connota infatti come un'occasione preziosa nella quale gli attori del miglioramento diventano testimoni del processo. Sono due le fasi principali

nelle quali questo diventa un'opportunità importante, se ben utilizzato: all'inizio, quando Dirigente e docenti si trovano a interrogarsi su quali possono essere gli indicatori di monitoraggio e valutazione da utilizzare nel percorso di miglioramento; alla fine quando, una volta raccolti i dati, si discutono e si interpretano i risultati.

Si passa così da un approccio basato solo sull'analisi degli indicatori a un approccio che considera la qualità totale dell'organizzazione, che parte dai punti di forza e dalle criticità della scuola per individuare interventi strategici, nella cornice della sua complessità. Interpretare la qualità come un elemento cruciale per la creazione della cultura dell'organizzazione significa concentrarsi necessariamente sui processi oltre che sui risultati (Rosati, 2008).

Se vogliamo che il miglioramento sia un cambiamento in grado di modificare l'organizzazione portandola verso degli obiettivi condivisi e non solo un adempimento burocratico, allora è necessario che anche i momenti valutativi facciano parte di un processo consapevole, che coinvolge gli attori della comunità scolastica.

Se visti in questo modo il monitoraggio e la valutazione dovrebbero essere considerati non come 'accessori' del miglioramento, ma veri e propri ingredienti capaci di rendere migliore la riuscita del prodotto desiderato.

Bibliografia

- Brown H. Douglas (2004), *Language assessment: Principles and classroom practices*, Pearson Education, White Plains (NY).
- Brown A.L., Campione J.C. (1994), *Guided discovery in a community of learners*, in K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. MIT Press/Bradford Books, Cambridge (Ma).
- Cortigiani P. (2010), *Wiki-schools: scuole che generano conoscenza connettiva*, in "Rivista dell'Istruzione", n. 6, pp. 80-88.
- Grión V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci, Roma.
- Hatch M.J. (1993), *The dynamics of organizational culture*, in: "Academy of Management Review", vol. 18, pp. 657-693.
- Hatch M.J., Schultz M. (1997), *Relations between organizational culture, identity and image*, in: "European Journal of Marketing", vol. 31, n. 5-6, 1997, pp. 356-365.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*, Routledge, London and New York.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge (En).
- Murphy J. (2013), *The architecture of school improvement*, in "Journal of Educational Administration", Vol. 51 Iss 3, pp. 252-263.
- Murphy J., Hallinger P., Mesa R.P. (1985), *School effectiveness: checking progress and assumptions and developing a role for state and federal government*, in "Teachers College Record", Vol. 86, n. 4, pp. 615-641.

- Romei P. (1999), *Guarire dal mal di scuola. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Romei P. (1999b), *Organizzazione e pedagogia della scuola*, in "Dirigenti Scuola", n. 2, pp. 31-35.
- Rosati L. (2008), *La fine di un'illusione. Le scienze dell'educazione al bivio*, Morlacchi, Perugia.
- Scheerens J. (ed.), (2012), *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*, Springer, Dordrecht (NL).
- Schein E.H. (1984), *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*, in "Sloan Management Review", n. 25, tr. it. *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in P. Gagliardi (a cura di), (1986), *Le imprese come cultura*, Isedi, Torino.
- Schön A.D. (1999), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica*, Dedalo, Bari.
- Scardamalia M., Bereiter C. (1999), *Schools as knowledge building organizations*, in D. Keating, C. Hertzman (eds), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*. Guilford, New York, pp. 274-289.
- Teasley M.L. (2017), *Organizational Culture and Schools: A Call for Leadership and Collaboration*, in "Children and Schools", Volume 39, Issue 1, 1 January 2017, pp. 3-6
- Weick K.E. (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, in "Administrative Science Quarterly", n. 21, pp. 1-19; tr. it: *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in Zan S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Weick K.E. (1977), *Enactment Processes in Organizations*, in B.M. Staw e G.R. Salancik, *New Directions in Organizational Behaviour*, St. Clair Press, pp. 267-300; tr. it *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in Zan S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.

LE VISITE ESTERNE ALLE SCUOLE, OPPORTUNITÀ DI MIGLIORAMENTO

Giancarlo Cerini, Paolo Davoli, Maurizia Migliori

Le visite esterne alle scuole: anno uno

Come è noto, il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) ha come proprio pilastro l'autovalutazione delle scuole. Tuttavia, il D.P.R. 80/2013 prevede che accanto a essa si collochi una valutazione esterna, condotta da un Nucleo di Valutazione Esterna (NEV).

Perché ne parliamo in un volume dedicato al miglioramento? Perché lo scopo esplicitamente previsto dal legislatore per le visite è proprio la “*ridefinizione da parte delle istituzioni scolastiche dei piani di miglioramento in base agli esiti dell'analisi effettuata dai nuclei*”¹. Nella normativa italiana, la valutazione esterna non ha quindi lo scopo ‘sommativo’ previsto in altri contesti (ad es., il rilascio di certificazioni per le scuole che aderiscono a procedure di controllo di qualità; oppure la rendicontazione all'utenza con la creazione di *school leagues* come nel mondo anglosassone). La valutazione esterna, nel nostro ordinamento, ha uno scopo ‘formativo’ e orientato al miglioramento, e come tale è stata organizzata da Invalsi nel suo primo anno di implementazione, il 2016.

La visita esterna è quindi un antidoto alla possibile autoreferenzialità dell'autovalutazione, uno ‘specchio’ con cui le scuole possono svolgere una ‘riflessione’ (appunto, nello specchio) sulle priorità e obiettivi di miglioramento scaturiti dalla propria autovalutazione. La scuola viene ‘letta’ da uno sguardo esterno nel corso di una visita che dura tre giorni ed è condotta dal dirigente tecnico (ispettore) coordinatore del nucleo, dal ‘profilo A’ (dirigente scolastico o docente esperto) e dal ‘profilo B’ (esterno alla scuola ma esperto di ricerca sociale e organizzazioni formative).

Invalsi ha organizzato nel 2016 una pattuglia di una quarantina di dirigenti tecnici, ciascuno dei quali ha operato in media con due nuclei (in tutto quindi circa 200 valutatori), visitando in tutto nel 2016 poco meno di 400 scuole. Queste sono state scelte da Invalsi (non dal Miur) con criterio campionario, per garantire la copertura delle diverse tipologie di scuola e di distribuzione geografica. Nel settembre 2017 un secondo turno di visite esterne verrà condotto da una settantina di nuclei su circa 200 scuole.

Il protocollo di visita: *serva ordinem et ordo servabit te*

La visita è regolata da un protocollo fortemente strutturato. Prima della visita i membri del nucleo svolgono una fase istruttoria di lettura di documentazione: RAV, PTOF, programma annuale, altri documenti messi a disposizione della scuola.

¹ D.P.R. 80/2013.

Nelle tre intense giornate della visita, il NEV rileva la percezione da parte degli attori della comunità scolastica mediante interviste individuali e *focus group*, incontrando oltre 70 persone, oltre a visionare gli spazi della scuola. In questo modo, attraverso un articolato sistema di indicatori e *checklist*, il nucleo si forma un'idea sui punti di forza e di debolezza della scuola, che sintetizza in un giudizio motivato nelle quattro aree degli esiti degli studenti², le quattro aree dei processi educativi³ e le tre aree dei processi organizzativo-gestionali⁴, servendosi delle stesse rubriche del RAV⁵. Inoltre, valuta le priorità e obiettivi di processo scelti dalla scuola per il proprio miglioramento nella sezione 5 del RAV (condivisi, parzialmente condivisi, da rivedere, suggeriti ex novo dal NEV).

Tutto questo confluisce in un Rapporto di Valutazione Esterna che viene restituito alla scuola per una larga condivisione nella comunità scolastica: un membro del nucleo, di solito il dirigente tecnico, ritorna nella scuola per presentarlo e discuterlo dopo uno o due mesi. La palla quindi passa alla scuola, per rivedere la propria autovalutazione e soprattutto le strategie di miglioramento.

Il motto del titolo, di origine benedettina medievale, si può tradurre con “*custodisci la regola e la regola ti custodirà*”. Qualcosa del genere vale per il protocollo fortemente strutturato delle visite esterne: non si tratta di una regola formale e di una struttura fine a se stessa, quanto di un percorso di lavoro che assicura pratiche di valutazione comuni ai nuclei, con l'obiettivo di garantire un certa intersoggettività dei giudizi che superi le differenze tra le tante terne valutative e tra le stesse situazioni delle scuole.

Un successo non scontato

Le visite esterne, è questa la percezione diffusa, sono andate bene, molto bene. Hanno convinto valutati e valutatori. Dopo le ansie iniziali per scuola e dirigente con la prima comunicazione telefonica, il dialogo professionale è diventato un momento di opportunità per la scuola, che si sente presa in considerazione. È quello che succede quando si incontrano persone, e non ruoli. I nuclei sono entrati in punta di piedi, con chiarezza dei ruoli ma anche con umiltà e rispetto del lavoro delle scuole.

² Risultati scolastici; Risultati nelle prove standardizzate nazionali; Competenze chiave e di cittadinanza; Risultati a distanza.

³ Curricolo, progettazione e valutazione; Ambienti di apprendimento; Inclusione e differenziazione; Continuità e orientamento.

⁴ Orientamento strategico e organizzazione della scuola; Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.

⁵ In ciascuna area, la rubrica consente di assegnare un giudizio (di autovalutazione nel RAV o di valutazione esterna del NEV) sulla situazione della scuola basata su una scala di sette livelli. Solo i livelli 1-3-5-7 sono descritti dalle rubriche, mentre gli altri sono intermedi tra questi. Livello 1 = situazione molto critica (è un chiaro livello di insufficienza del servizio); livello 3 = situazione con qualche criticità (è sostanzialmente il livello di sufficienza); livello 5 = situazione positiva; livello 7 = situazione eccellente.

Per questo motivo la visita è necessaria, e i soli documenti non bastano: *“Mi sembra una scuola diversa da quella letta nei documenti”* ha commentato un ‘profilo A’ al termine di una visita. Le scuole visitate in genere hanno capito questa logica, per il miglioramento e non per la classificazione. *“Se avessi saputo che le visite esterne erano così l’avrei chiesta io”* ha detto una dirigente. Qualche scuola non visitata: *“perché loro sì e noi no?”*.

Diamo i numeri...

Quello che segue riflette la nostra esperienza diretta nella visita di 24 scuole della regione, come coordinatori di sette nuclei. Le aree esaminate dai nuclei in ciascuna scuola sono le quattro degli esiti e le sette dei processi, con la rubrica a sette livelli. Solo nel 5% dei casi il giudizio dei NEV in un’area è significativamente diverso dal RAV (con una differenza di 2 o 3 livelli), mentre nei casi rimanenti il giudizio del NEV conferma quello del RAV o se ne discosta per un livello su sette.

Questo vorrebbe dire che le visite sono state inutili, perché hanno banalmente confermato le autovalutazioni delle scuole? No. Nel 58% dei singoli giudizi sulle varie aree, il giudizio del NEV corregge in più o in meno di un livello quello della scuola: i NEV sono quindi ‘entrati nel merito’ in ciascuna area ma, a giudizio dei valutatori esterni, le scuole nella sostanza ‘ci hanno preso’, hanno fatto autovalutazioni equilibrate e mediamente centrate, salvo una differenza di livello.

Il grafico 1 mostra i giudizi dei NEV in ciascuna area, mediati tra le 24 scuole. Salta agli occhi una elevata valutazione dei NEV nelle due aree dell’Inclusione e dei rapporti col Territorio, insieme a giudizi meno positivi dei NEV nei risultati delle Prove standardizzate e nel Curricolo. Le differenze tra i cicli sono modeste, tranne che sulle Prove standardizzate, dove il I ciclo riceve valutazioni in media migliori: forse la presenza di tre prove (anno due, cinque e otto), contro una sola nel secondo ciclo (anno dieci, solo in futuro anno tredici), ha reso più sensibili in quest’area le scuole del I ciclo.

È interessante anche il confronto (grafico 2) tra il giudizio di autovalutazione espresso dalla scuola nel RAV e il giudizio esterno dei NEV. Si notano forti correzioni dei NEV nei Risultati a distanza. Siamo poco abituati a ragionare su cosa succede ‘dopo’ dei nostri alunni, e il fatto che i dati siano scarsi e di difficile reperimento non è una spiegazione sufficiente: anche nell’area delle Competenze chiave non ci sono affatto dati, ma questo non ha impedito alle scuole di autovalutarsi⁶. Rispetto ai risultati a distanza c’è forse una tendenza delle scuole ad auto-assolversi? Si nota invece una evidente migliore valutazione dei NEV nell’area dell’inclusione, comunque già alta nell’autovalutazione delle scuole. Ma si notano anche correzioni importanti in negativo su Curricolo e Ambienti di apprendimento: questo deve farci riflettere, perché indicherebbe una minore capacità di autovalutazione delle scuole proprio sull’area ‘di base’ dell’azione quotidiana in classe.

⁶ Si veda in proposito anche l’articolo di Freddano e Mori in questa pubblicazione, che conferma queste valutazioni.

Grafico 1 - Giudizi medi dei NEV in ciascuna area nelle 24 scuole

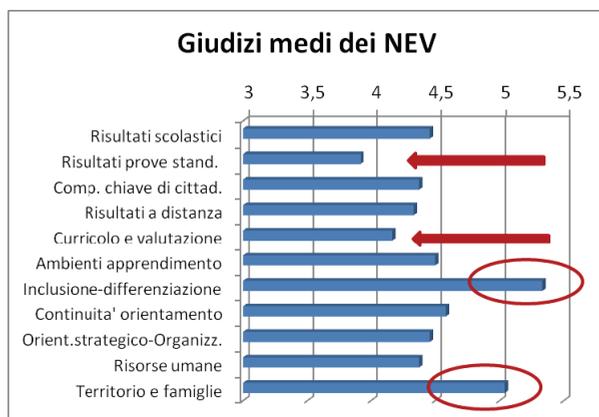
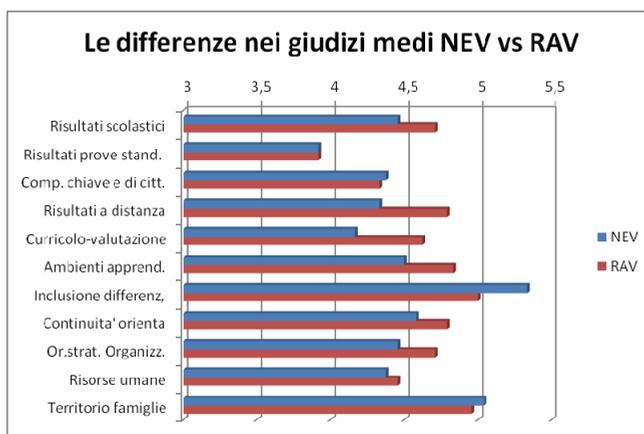


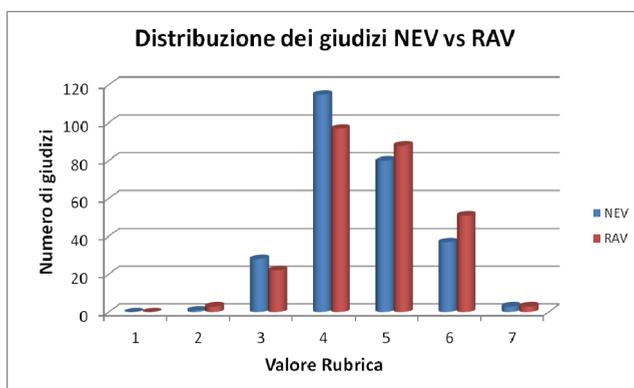
Grafico 2 - Confronto tra i giudizi medi di autovalutazione (RAV) e quelli dei NEV



Il successivo grafico 3 approfondisce questo aspetto, confrontando quante volte nelle 24 scuole è stato assegnato un giudizio in ciascuno dei sette livelli della rubrica, rispettivamente dal NEV e dalla scuola stessa (RAV): poiché ci sono 11 aree e quindi giudizi in ciascuna scuola, nelle 24 scuole sono complessivamente $11 \times 24 = 264$ giudizi.

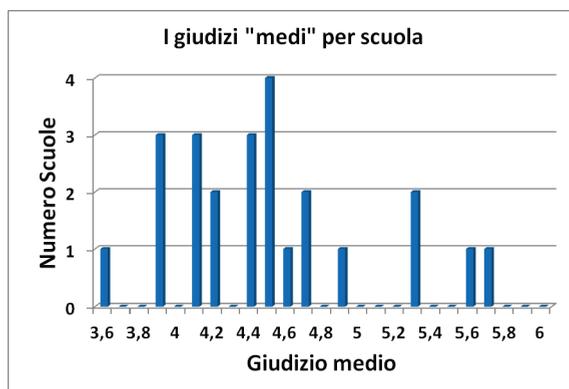
Non c'è nessun giudizio nel livello 1, e solo tre giudizi nel livello 2 auto-assegnati dalla scuola (due di questi portati a livello 3 dal NEV). Solo tre scuole si erano assegnate un giudizio di 'eccellente' in un'area, giudizio che è stato per tutte e tre abbassato dal NEV, mentre altre tre scuole si sono viste assegnare dal NEV il giudizio 'eccellente' in un'area in cui si erano date un'autovalutazione inferiore.

Grafico 3 - Confronto tra i 264 giudizi assegnati dai NEV e i 264 auto-assegnati nei RAV



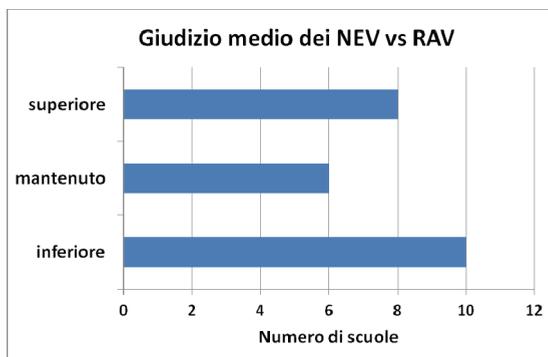
Consideriamo ora il ‘giudizio medio’ di scuola: per ciascuna scuola facciamo quindi la media dei giudizi nelle 11 aree valutate. Il grafico 4 mostra la distribuzione di questi 24 giudizi medi dati dai NEV. In tutte le scuole essi sono ben sopra il livello 3 di sufficienza (‘con qualche criticità’); in quattro scuole sono poco sotto il livello intermedio 4 (abbastanza positivo), per quattro scuole sono sopra il livello 5 (‘positivo’).

Grafico 4 - Distribuzione dei giudizi medi assegnati dai NEV nelle 24 scuole



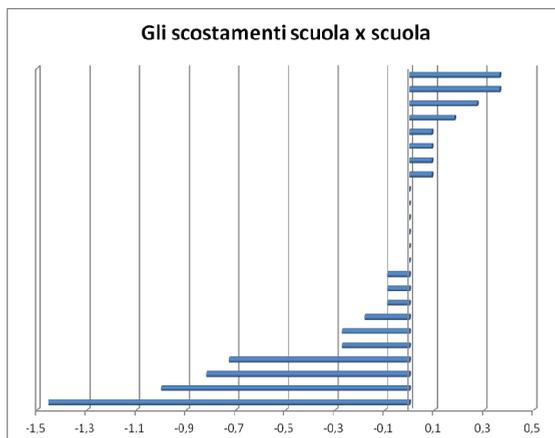
In definitiva (graf. 5), si conferma che nel 25% delle scuole (6 su 24) il giudizio nei NEV ha ricalcato (magari con differenziazioni sulle singole aree) l’autovalutazione complessiva del RAV, mentre in poco più della metà delle rimanenti l’ha abbassato e in poco meno della metà l’ha alzato.

Grafico 5 - Confronto tra i giudizi medi di valutazione esterna rispetto all'autovalutazione (24 scuole)



Nel successivo grafico 6 si evidenzia che in un sesto delle scuole (4 su 24) vi è stata una significativa correzione di giudizio del NEV rispetto all'autovalutazione della scuola. Tuttavia, nella quasi totalità (20 su 24) vi sono scostamenti limitati in più o in meno.

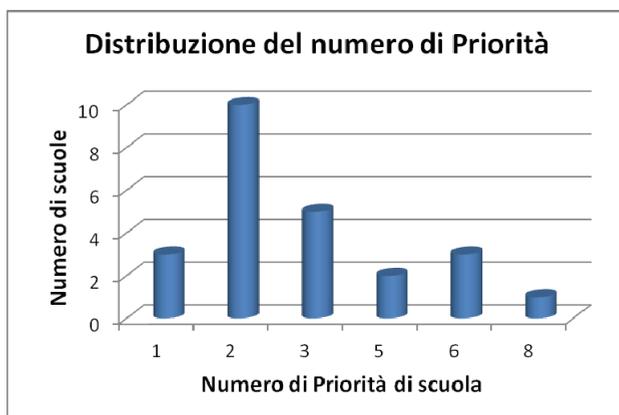
Grafico 6 - Scostamento nella singola scuola tra i giudizi medi di valutazione esterna rispetto all'autovalutazione (24 scuole)



Priorità e obiettivi di processo per il miglioramento: possiamo migliorare...

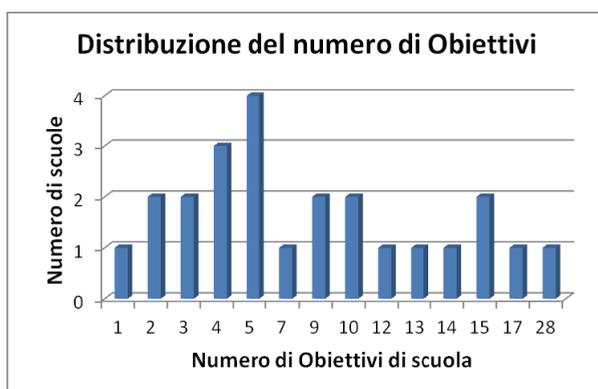
Dove i NEV sono invece intervenuti con correzioni più significative è nella condizione o meno delle priorità e obiettivi di processo per il miglioramento indicati nelle ultime due pagine del RAV, la Sezione V.

Grafico 7 - Numero di priorità per le 24 scuole visitate



Le priorità sono riferite esclusivamente agli esiti degli studenti, nella forma di “*obiettivi generali che la scuola si prefigge di realizzare nel lungo periodo attraverso l’azione di miglioramento*”. Gli obiettivi di processo dovrebbero essere la “*definizione operativa delle attività su cui si intende agire concretamente per raggiungere le priorità strategiche individuate*”⁷. Per essere tali, le priorità devono essere poche: il grafico 7 mostra che in effetti la ‘moda’ è correttamente di 2 priorità (ma un quarto delle scuole ne hanno più di 4). Analogamente, gli obiettivi di processo, per essere realisticamente perseguibili, devono essere in numero circoscritto anche se superiore a un paio: il grafico 8 mostra che le scuole si sono assegnati molti obiettivi, un terzo di loro da dieci in su. Questi potrebbero essere indicatori di una consapevolezza non ancora piena su questi strumenti.

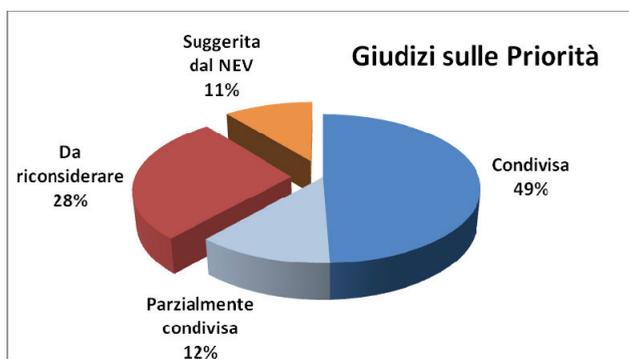
Grafico 8 - Numero di obiettivi di processo per le 24 scuole visitate



⁷ RAV, *Guida all'autovalutazione*, Invalsi-Miur, novembre 2014.

Significativamente (graf. 9; per gli obiettivi di processo il grafico è analogo) per circa il 40% sia queste priorità che obiettivi di processo sono stati non-confermati dai NEV o suggeriti *ex-novo*. Il giudizio dei NEV quindi è anche qui positivo per il 60%, ma non in modo così esteso come per le rubriche di autovalutazione. Questo suggerisce che le scuole fanno più fatica a passare dall'analizzare all'identificare le azioni necessarie in termini di priorità, traguardi, obiettivi di processo coerenti e ben strutturati⁸.

Grafico 9 - Livello di condivisione dei NEV sulle priorità delle 24 scuole visitate



Plus e minus

Quali aree di buone pratiche abbiamo incontrate?

Nell'area del curricolo, abbiamo incontrato positive sperimentazioni di valutazione delle competenze chiave, esperienze di curricolo verticale e buone integrazioni dei progetti nel curricolo (oltre il 'progettificio'), insieme a casi di valorizzazione delle prove Invalsi per il ripensamento disciplinare. Spesso abbiamo trovato buona presenza di tecnologie nelle aule.

Si è già detto sulle buone pratiche di inclusione, che coinvolgono insegnanti curricolari, famiglie, risorse dal territorio, gruppo dei pari. Anche il coinvolgimento del territorio e delle famiglie, specie al I ciclo, è di elevata qualità, anche con buone esperienze di alternanza al secondo ciclo.

Quali aree sembrano maggiormente chiedere un miglioramento?

⁸ Questo giudizio sembra in parte contrastare l'apprezzamento positivo di priorità e obiettivi di processo degli 'osservatori' riportato nell'articolo di Freddano e Mori in questa pubblicazione. In realtà, si tratta di due punti di vista differenti: gli osservatori hanno svolto un'analisi solo documentale, mentre i NEV sono scesi sul campo, confrontando dichiarato e agito e valutando la pertinenza di priorità e obiettivi rispetto alla situazione osservata nella scuola.

Le competenze chiave sono spesso ridotte alla misurabilità del comportamento, mentre le altre (imparare a imparare, consapevolezza culturale, spirito di iniziativa, competenze digitali-comunicazione-scientifiche) sono sì trattate, ma in modo implicito dai singoli docenti, senza progettazioni condivise di scuola. In generale, ci si basa spesso sul 'curricolo implicito' che nasce dagli ordinamenti.

La didattica si basa ancora molto, in specie ma non solo al secondo ciclo, su metodologie frontali che non sempre intercettano la motivazione degli studenti. A volte, anche ambienti didattici innovativi sono usati in modo tradizionale.

È da tenere maggiormente sotto controllo la correlazione tra il consiglio orientativo, stereotipi di scelta ed esiti a distanza, migliorando le azioni di continuità tra I e II ciclo, oggi certamente carenti (a volte anche tra biennio e triennio delle superiori).

In più situazioni abbiamo incontrato una collegialità debole, non tanto per responsabilità di improbabili presidi-sceriffo (che pure esistono), quanto piuttosto per un certo individualismo e formalismo della programmazione, una progettazione collegiale non applicata, una valutazione con scarni criteri condivisi e prove comuni, significative differenze tra plessi o indirizzi dello stesso istituto non giustificate dagli ordinamenti o dal contesto.

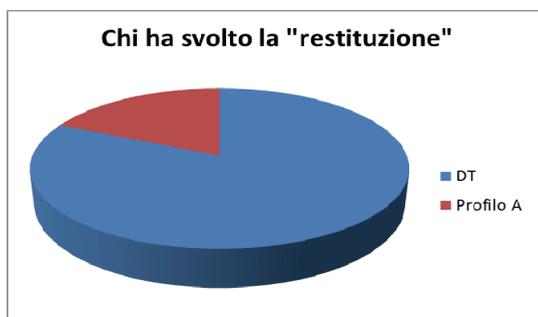
La formazione dei docenti è risultata spesso effettuata su base individuale e senza ricadute programmate, ma il Piano Nazionale sulla formazione certamente aiuterà in direzioni più condivise.

La restituzione tra analisi dei dati e dialoghi costruttivi

La visita esterna si è conclusa e, arrivati al terzo giorno, il NEV si congeda dalla scuola con una restituzione informale. Seguirà nell'arco di un mese l'invio al dirigente scolastico del Rapporto di Valutazione Esterna (RVE) a cura del dirigente tecnico.

La scuola avrà il tempo di visionarlo e commentarlo, prima dell'incontro di restituzione formale curato generalmente dal dirigente tecnico oppure dal profilo A, l'esperto interno al mondo della scuola (graf. 10).

Grafico 10 - Componente del NEV che ha curato la restituzione del RVE alle 24 scuole



Tale fase, come tutto il percorso di valutazione esterna, segue il protocollo nazionale riservato ai nuclei esterni di valutazione (NEV), i cui passaggi principali sono comunicati in forma sintetica (12 pagine), ma chiara e trasparente in un documento destinato a tutti i componenti della comunità scolastica e territoriale⁹, ove in merito a questo passaggio si legge: “*La restituzione in presenza rappresenta un momento di ulteriore confronto con la comunità scolastica, che ha soprattutto la finalità di dialogare e riflettere insieme sugli aspetti da migliorare a partire dagli esiti della valutazione, in un’ottica formativa*”¹⁰.

Per favorire la costruzione di un clima di apertura e reciproco ascolto, Invalsi insieme al Rapporto di Valutazione Esterna ha inviato ai NEV alcune slide contenenti un format di restituzione degli esiti della visita e una serie di quesiti, volti a stimolare il dialogo e il confronto e ad avere in diretta un feedback del ‘punto di vista’ delle scuole, durante la restituzione finale. In particolare la *slide* conclusiva, presentata di seguito, si è rivelata molto utile per avviare con le scuole una riflessione costruttiva sul percorso di autovalutazione e miglioramento e ottenere un *feedback* sull’esperienza della visita esterna.

Figura 1 - Domande di *feedback* per le scuole



(Grafica a cura di Lorella Zauli)

⁹ Documento divulgativo del febbraio 2016 a cura della Conferenza per il coordinamento funzionale del Sistema nazionale di valutazione.

¹⁰ Ivi, pag. 12.

Il punto di vista delle scuole sul rapporto di valutazione esterna

Può essere utile riproporre in sintesi alcune considerazioni delle scuole visitate in risposta ai cinque quesiti di cui alla figura 1.

Che cosa pensate del rapporto di valutazione esterna?

“Il RVE risulta essere coerente con il RAV predisposto nell’a.s. 2014-15 e rivisto nel giugno 2016. Il NEV ha in gran parte confermato i giudizi che l’Istituto aveva assegnato ai vari ambiti oggetto di valutazione nel RAV”.

“Il contributo dato dai valutatori esterni durante la visita ha aiutato i docenti coinvolti a essere più consapevoli delle proprie potenzialità e a valorizzarle in una prospettiva di miglioramento complessivo. Il rapporto è stato inoltre fonte di utili suggerimenti e spunti di riflessione in diversi processi educativi e didattici, quali curricolo e valutazione, continuità, progettazione e valorizzazione delle risorse. In primis è stato recepito il suggerimento di implementare il successo scolastico degli alunni in uscita all’esame di Stato, diventando così una priorità aggiuntiva nell’ultimo aggiornamento del proprio RAV”.

“Il rapporto di valutazione esterna è stato utile poiché stilato in seguito a un’indagine attenta e puntuale, che ha colto sia gli aspetti positivi sia le criticità della nostra scuola. Quindi ci ha aiutato a potenziare alcune attività e a seguire, in certi casi, procedure più rigorose e a documentare, in modo sistematico, azioni che svolgiamo da tempo”.

Secondo voi il rapporto rappresenta la situazione della scuola?

“Il Rapporto rappresenta in modo esaustivo ed efficace la situazione della scuola ponendo l’attenzione sui punti di forza (ricca progettualità, buoni esiti scolastici in uscita, eterogeneità dei plessi collocati in territori con caratteristiche diverse...) e sui punti di debolezza (difficoltà di comunicazione e condivisione tra i vari plessi, scarsità di iniziative di formazione, clima relazionale non sempre collaborativo e sereno...)”. “La chiarezza con cui ci sono state riferite le valutazioni ci ha permesso di capire quali interventi sarebbe stato opportuno potenziare. Infatti abbiamo dedicato più tempo e risorse al progetto di continuità fra scuola primaria e scuola secondaria, costruendo un percorso più articolato, che coinvolge i docenti e gli alunni delle classi V e quelli della classe I della secondaria, che, lavorando insieme, hanno modo di confrontarsi e di rendere più agevole e fluido il passaggio fra i due ordini di scuola. Un altro strumento importante che abbiamo deciso di potenziare e di rivedere sono le prove di ingresso della scuola primaria e quelle della scuola secondaria”.

“Durante l’incontro svolto con i genitori delle nuove classi prime dei tre ordini di scuola i Sindaci dei due Comuni hanno evidenziato che il REV ha colto con adeguatezza la situazione della nostra scuola e, anche per questo, sentono che la collaborazione fra i due enti è di fondamentale importanza e indispensabile, quindi hanno ribadito anche ai genitori che, per la buona riuscita scolastica degli alunni, è necessario un lavoro sinergico sia sul piano educativo e organizzativo nonché finanziario”.

Ci sono elementi poco chiari?

“Non si riscontrano elementi poco chiari, il REV è chiaro, in quanto anticipato, spiegato e condiviso durante la visita. Inoltre esplicita in modo esaustivo le considerazioni e le valutazioni effettuate”.

dal Nucleo di Valutazione Esterno”. “Il documento divulgativo è stato un valido strumento di supporto per la comunicazione interna ed esterna”.

Il NEV ha colto elementi di forza di cui non eravate consapevoli? Quali sono?

“Nell’individuare i punti di forza il NEV ha dimostrato di avere osservato attentamente la situazione e ha delineato un quadro realistico, al cui interno emerge un gruppo di docenti che lavora con impegno e flessibilità, che porta avanti attività anche complesse con risorse a volte limitate”.

“Il NEV ritiene un punto di forza la ricca progettazione che caratterizza quasi tutti i plessi dell’Istituto. Tuttavia, pone altresì l’attenzione sulla necessità di una maggiore condivisione e conoscenza dei progetti in essere e futuri tra i docenti dei diversi ordini di scuola e la formazione di gruppi di lavoro che rendano l’offerta formativa meno frammentata e chiusa nei singoli plessi e più coinvolgente a livello d’Istituto. Un secondo punto di forza che la scuola non aveva pienamente colto è il progetto relativo al ‘curricolo per competenze’, per il quale l’Istituto è capofila. Se ben impostato e condiviso, il progetto può portare grande innovazione alla didattica e diventare un fiore all’occhiello per l’Istituto”.

Il NEV ha colto elementi di debolezza di cui non eravate consapevoli? Quali sono?

“Durante la visita il NEV ha evidenziato una scarsa condivisione con la componente genitori riguardo alla mission della scuola e alle sue priorità, nonché alcune difficoltà comunicative sui finanziamenti elargiti dai genitori stessi in merito ad alcuni progetti d’Istituto. Gli altri punti di debolezza segnalati dal NEV coincidono con quelli individuati dal NIV”.

Possiamo trarre alcune conclusioni?

Le risposte fornite dalle scuole confermano che il percorso di autovalutazione e miglioramento è stato vissuto ‘in un’ottica formativa’. Il punto di vista esterno dei NEV, incrociato con quello di chi opera nelle classi tutti i giorni, ha prodotto delle conferme per quanto riguarda la fotografia che le istituzioni scolastiche hanno fatto.

Qualche difformità è stata rilevata nel numero di priorità e obiettivi di miglioramento, troppo elevato in alcuni casi.

Il Rapporto di valutazione ha supportato una messa a fuoco più definita e strategica di priorità e obiettivi, nella logica triennale dei traguardi e in coerenza con le linee guida fornite dal MIUR in diverse note (cfr. per tutte la nota prot. 2182 del 28 febbraio 2017).

La prima tornata di visite esterne del 2016, cui seguirà la prossima esperienza nell’autunno del 2017, può considerarsi una prova generale di comunicazione interna/esterna, nella prospettiva della rendicontazione sociale, che è prevista a partire dall’anno scolastico 2018-19¹¹.

La testimonianza delle scuole può essere sintetizzata nella considerazione positiva della visita esterna espressa da un dirigente scolastico di un Istituto comprensivo, par-

¹¹ Vedi la nota della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione prot. 2182 del 28 febbraio 2017, che indica le disposizioni più significative.

ticolarmente provato dall'evento del terremoto, con tutte le conseguenze sul piano del disagio socio-economico: *“Clima molto sereno e collaborativo. Rinascita della scuola che, in una situazione un po' di 'abbandono' (terremoto, sottodimensionamento, commissariamento, fusione Comuni, incertezza futuro...) ha avuto modo di riscattarsi e di ritrovarsi?”*.

Questioni aperte e decisioni da assumere: un percorso interrotto?

Ci vediamo tra venticinque anni? È la domanda che sorge spontanea se si considera che le scuole visitate nel 2016 sono state il 4% del totale (nel 2017 saranno addirittura meno): queste scuole riceveranno la prossima visita dopo il 2040. In altri paesi europei il ciclo di nuova visita è di 4-5 anni: questo significa che fa parte dell'ordinario delle scuole ricevere queste visite di valutazione per il miglioramento. La realtà è che il sistema è oggettivamente sottodimensionato, se in Francia ci sono 4.000 ispettori mentre Italia l'organico degli ispettori è di sotto alle 200 unità, e quelli effettivamente in servizio sono circa la metà, e se il bilancio a disposizione dell'Invalsi è un decimo di quello dell'Ispettorato olandese.

Il legislatore, dal D.P.R. 80/2013 alla Legge 107/2015, ha giustamente immaginato nuovi compiti per l'amministrazione scolastica sull'area strategica della valutazione (scuole, dirigenti, docenti). È necessario trarne le conseguenze, con investimenti importanti in risorse umane che possano condurre in porto queste azioni.

“Non tornate?” chiedevano diversi dirigenti e docenti, segno che questa pratica di miglioramento ha bisogno di forme di continuità successive, da studiare. In generale, c'è l'impressione diffusa di un percorso interrotto: ha senso che, dopo avere profuso risorse umane ed economiche in una visita esterna, coinvolto almeno metà dei docenti oltre a studenti e genitori, colto l'immagine dinamica della scuola in miglioramento, rinforzato o modificato le prospettive di miglioramento, fatto tutto questo ci limitiamo a discutere un paio d'ore il Rapporto Esterno? Non avrebbe più senso usare queste scuole come casi-pilota di percorsi regionali, o come casi di studio per le politiche scolastiche del territorio? Fornire specifici finanziamenti valutandone da vicino gli esiti? Monitorare l'evoluzione delle dinamiche di miglioramento in queste scuole? Insomma: continuare il supporto fornito con la visita esterna? Interrogativi retorici per dire che sì, è necessario immaginare un follow-up, magari curato dagli Uffici regionali, da cui può venirne del bene sia sulla visione di sistema da parte dell'Amministrazione sia alla scuola visitata per essere accompagnata in un positivo percorso iniziato.

Riconoscimenti. Un ringraziamento particolare va alla prof. Federica Fornasari, che opera presso l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna ed è stato membro dei team di valutazione di otto delle 24 scuole emiliano-romagnole esaminate (team coordinati dall'ispettore Giancarlo Cerini), per la preziosa collaborazione nella raccolta dei dati e la condivisione delle riflessioni su quanto è emerso in sede di visita.

Appendice

GRIGLIA DI ANALISI

Michela Freddano, Sara Mori

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 dei punteggi attribuiti dalla scuola agli indicatori del RAV]

1. Nella seguente tabella, indicare i punteggi attribuiti dalla scuola nelle Rubriche di Valutazione presenti nel RAV

Indicatore	Molto critica		Con qualche criticità		Positiva		Eccellente	
	1	2	3	4	5	6	7	
2.1 Risultati scolastici								
2.2 Risultati nelle prove standardizzate nazionali								
2.3 Competenze chiave e di cittadinanza								
2.4 Risultati a distanza								
3A.1 Curricolo, progettazione e valutazione								
3A.2 Ambiente di apprendimento								
3A.3 Inclusione e differenziazione								
3A.4 Continuità e orientamento								
3B.5 Orientamento strategico e organizzazione della scuola								
3B.6 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane								
3B.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie								

[Descrizione delle priorità espresse nella Sezione 5 del RAV]

2. **Per ogni area di esito indicare quante priorità sono state individuate dalla scuola** (Fonte: Sezione 5 RAV – Esiti degli studenti; non limitarsi a contare le caselle compilate ma leggere il contenuto)

AREA	No priorità	1	2	3	4 o più
(2.1) Risultati Scolastici					
(2.2) Risultati nelle prove standardizzate nazionali					
(2.3) Competenze chiave e di cittadinanza					
(2.4) Risultati a distanza					

[Filtro: se si spunta 2.1]

- 2.1) **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]

- 2.2) **Riguardo ai risultati nelle prove standardizzate nazionali**, specificare il tipo di priorità scelta dalla scuola, per italiano o matematica o entrambe (fare riferimento alla descrizione delle priorità).

	Italiano	Matematica	Sia Italiano sia Mate- matica
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 (inferiori)			
Aumentare il numero di studenti collocati nei livelli 4 e 5 (superiori)			
Ridurre la variabilità dei risultati alle prove Invalsi tra le classi			

[Filtro: se si spunta 2.3]

2.3) **Riguardo alle competenze chiave di cittadinanza**, 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 di cittadinanza nel loro complesso

Altro (specificare)

[Filtro: se si spunta 2.4]

2.4) **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]

3. Esprimere il grado di accordo su ciascuno dei seguenti aspetti riguardanti la Sezione 5 del RAV.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
	1	2	3	4
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 della motivazione della scelta delle priorità presente nella Sezione 5 del RAV]

4. *Analizzando la descrizione della motivazione della scelta delle priorità presente nella Sezione 5 del RAV, quali dei seguenti aspetti si riscontrano?*

<i>Nella motivazione della scelta delle priorità pubblicata ...</i>	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
	1	2	3	4
è presente una utile descrizione dei risultati dell'autovalutazione				
è spiegato in modo chiaro il legame tra priorità scelte e risultati dell'autovalutazione				
è presente un'analisi per giustificare la scelta delle priorità				
è esplicito il legame tra motivazioni e priorità individuate dalla scuola				

5. *Nella motivazione della Sezione 5 del RAV, l'identificazione delle priorità a quali dei seguenti dati appare legata?*

- Esiti degli scrutini, esiti a distanza
- Dati interni autoprodotti (es. risultati di indagini di *customer satisfaction*)
- Dati delle prove Invalsi
- Altri dati esterni
- Nessun dato empirico
- Altro (specificare)

[Valutazione sugli obiettivi di processo individuati e descritti nella Sezione 5 del RAV]

6. *Indicare quanti obiettivi di processo interessano le Aree dell'autovalutazione (indicare quanti obiettivi di processo per tipo sono descritti nello spazio della Sezione 5 del RAV dedicato agli obiettivi di processo; non limitarsi a contare le caselle compilate ma leggere il contenuto)*

Obiettivi di processo	Nessuno	1	2	3	4 o più
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 3.1]

6.1) **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]

6.2) **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]

6.3) **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]

6.4) **Riguardo a Continuità e orientamento**, specificare gli obiettivi di processo scelti dalla scuola (fare riferimento alla descrizione degli obiettivi di processo).

- Continuità
- Orientamento
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.5]

6.5) **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 obiettivi prioritari
- Controllo dei processi
- Organizzazione delle risorse umane
- Gestione delle risorse economiche
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.6]

6.6) **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
- Valorizzazione delle competenze
- Collaborazione tra insegnanti
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.7]

6.7) **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).

- Collaborazione con il territorio
- Coinvolgimento delle famiglie
- Altro (specificare)

[Valutazione della descrizione degli obiettivi di processo e di come questi contribuiscono al raggiungimento delle priorità, pubblicata nella Sezione 5 del RAV]

7. *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
	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				
hanno carattere innovativo per la scuola (es. <i>e-twinning</i> , classi 2.0, didattica non frontale, ecc.)				
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				

8. *Analizzando la spiegazione del modo in cui gli obiettivi di processo possono contribuire al raggiungimento delle priorità presente nella Sezione 5 del RAV, quali dei seguenti aspetti si riscontrano? (fare riferimento alla descrizione degli obiettivi di processo e alla spiegazione del modo in cui gli stessi possono contribuire al raggiungimento delle priorità)*

<i>Nella spiegazione del modo in cui gli obiettivi di processo possono contribuire al raggiungimento delle priorità...</i>	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
	1	2	3	4
è presente una descrizione del modo in cui gli obiettivi di processo contribuiscono al raggiungimento delle priorità				
è spiegato in modo chiaro il legame tra obiettivi di processo e priorità scelti				
è presente un'analisi per giustificare la scelta degli obiettivi di processo				
è chiaro il legame tra motivazioni e priorità individuate dalla scuola				

II PARTE: Analisi del Piano di Miglioramento

[Valutazione della strutturazione del Piano di Miglioramento per le scuole che lo hanno redatto]

9. *La scuola ha redatto un Piano di Miglioramento? (scrivere e-mail o telefonare al DS per avere eventuale conferma del NO)*

No, la scuola non ha prodotto il Piano di Miglioramento → Allora andare alla domanda 11bis

Sì, senza seguire alcun format e in forma narrativa-discorsiva (solo testo scritto)

Sì, senza seguire alcun format ma in modo strutturato (con tabelle, diagrammi, grafici, organizzazione per punti, ecc.)

Sì, attraverso il format Indire

Sì, utilizzando un format prodotto da Università o altri enti (specificare)

10. *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]

11. *Indicare quanti interventi (attività o progetti secondo come è strutturato in modo prevalente il Piano di Miglioramento) di miglioramento, descritti nel Piano di Miglioramento, riguardano ciascuna area dell'autovalutazione presente nel RAV (per ogni intervento scegliere l'area di autovalutazione prevalente).*

Aree dell'autovalutazione	Nessuno	1	2	3	4 o più
2.1 Risultati scolastici					
2.2 Risultati nelle prove standardizzate nazionali					
2.3 Competenze chiave e di cittadinanza					
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]

11.1) 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]

11.2) Riguardo ai risultati nelle prove standardizzate nazionali, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

	Italiano	Matematica	Sia Italiano sia Mate- matica
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			

[filtro se si spunta 2.3]

11.3) Riguardo alle competenze chiave di cittadinanza, 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 di cittadinanza nel loro complesso
Altro (specificare)

[filtro se si spunta 2.4]

11.4) 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]

11.5) 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]

11.6) 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]

11.7) 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]

11.8) **Riguardo a Continuità e orientamento**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Continuità
- Orientamento
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.5]

11.9) **Riguardo a Orientamento strategico e organizzazione della scuola**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Missione e obiettivi prioritari
- Controllo dei processi
- Organizzazione delle risorse umane
- Gestione delle risorse economiche
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.6]

11.10) **Riguardo a Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Formazione
- Valorizzazione delle competenze
- Collaborazione tra insegnanti
- Altro (specificare)

[filtro se si spunta 3.7]

11.11) **Riguardo a Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie**, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento.

- Collaborazione con il territorio
- Coinvolgimento delle famiglie
- Altro (specificare)

11bis. (solo per le scuole senza PdM) Indicare quante attività descritte nel PTOF riguardano ciascuna area dell'autovalutazione presente nel RAV (per ogni attività scegliere l'area di autovalutazione prevalente).

Aree dell'autovalutazione	Nessuno	1	2	3	4 o più
2.1 Risultati scolastici					
2.2 Risultati nelle prove standardizzate nazionali					
2.3 Competenze chiave e di cittadinanza					
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				

Dalla domanda n. 11bis, andare alla domanda n. 20bis.

12. 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
	1	2	3	4
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				

[Completezza della progettazione: individuazione di azioni in modo dettagliato, monitoraggio e valutazione delle azioni, progettazione di momenti di diffusione]

13. Indicare se all'interno del Piano di Miglioramento sono presenti i seguenti aspetti relativi alla descrizione dello scenario di riferimento.

	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì
	1	2	3	4
Descrizione del contesto (es. bacino di utenza, caratteristiche socio-economiche)				
Analisi dei fabbisogni				
Elenco dei punti di forza, di debolezza e delle criticità				
Richiamo a parti del RAV della scuola				
Individuazione degli <i>stakeholder</i>				
Riferimento a precedenti attività della scuola				
Riferimento ad attività di altre scuole				
Risultati di monitoraggi o di valutazioni dei risultati di miglioramento raggiunti nei precedenti anni scolastici				
Composizione del team di autovalutazione interna				

[Trasparenza]

14. Indicare dove la scuola ha pubblicato il Piano di Miglioramento (spuntare tutte le opzioni utili).

Nel PTOF

Sul sito della scuola

Su Scuola in Chiaro

La scuola non ha pubblicato il Piano di Miglioramento (verificare presso la scuola)

Altro (specificare)

15. 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
	1	2	3	4
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				

16. 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
	1	2	3	4
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				

17. 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
	1	2	3	4
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]

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

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non dettagliato/ non valutabile
	1	2	3	4	
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]

19. Indicare quanto i seguenti soggetti sono coinvolti nelle azioni di miglioramento

	Per niente/ non specificato	Poco	Abbastanza	Molto
Il Dirigente scolastico				
Il corpo docente				
Il personale ATA				
I genitori				
Gli studenti				
Associazioni del territorio o professionali				
Le istituzioni				
Le reti di scuole				
Formatori, consulenti				
Indire, Invalsi				
Università o altri enti di ricerca				
Altri soggetti				

19bis) Se altri soggetti, specificare: _____

20. 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
	1	2	3	4
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				

20bis. (solo per le scuole senza PdM) Dalla lettura dei documenti esaminati (Sezione 5 del RAV e sezione iniziale del PTOF) indicare quanto le seguenti aree si percepiscono presidiate.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Del tutto
	1	2	3	4
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				

[Analisi delle attività di formazione]

21. Nel PTOF o nel Piano di Miglioramento sono previste azioni di formazione rivolte ai docenti (possibili più risposte)?

No, non è prevista esplicitamente nessuna azione

Sì, azioni interne alla scuola

Sì, azioni in rete di scuole o USR

Sì, azioni svolte da soggetti istituzionali esterni (es. comune, provincia)

Sì, azioni svolte da soggetti privati esterni (es. associazioni professionali, altro)

Sì, sono presenti azioni di formazione ma non specificate

Altro (specificare)

21bis) Rispetto alla formazione per i docenti, che tipo di azioni la scuola prevede di svolgere nel prossimo triennio?

AREA RAV 1

Buone pratiche di didattiche disciplinari

Buone pratiche di didattiche interdisciplinari

Ordinamento 1° ciclo, Indicazioni Nazionali scuola dell'infanzia e 1° ciclo

Ordinamenti 2° ciclo, Linee guida e Indicazioni Nazionali

Didattica delle lingue straniere

Educazione alla cittadinanza

Didattica per competenze

Valutazione degli studenti (verifiche, certificazione delle competenze, ecc.)

Analisi delle prove Invalsi

AREA RAV 2

Metodologia CLIL (II ciclo)

Metodologie didattiche innovative: didattiche laboratoriali, *peer to peer*, *flipped classroom*, *tutoring*, *cooperative learning*

Tecnologie e ambienti di apprendimento

Aspetti specifici del Piano Nazionale Scuola Digitale (es. BYOD, coding, micro robotica, making, social network, OER)

AREA RAV 3

Bisogni educativi speciali, disabilità

Inclusione sociale e dinamiche interculturali (stranieri)

Contrasto alla dispersione

Disagio scolastico: gestione dei conflitti e relazioni efficaci nella classe, bullismo

AREA RAV 4

Continuità e curriculum verticale

Orientamento scolastico in ingresso

Orientamento scolastico in uscita

AREA RAV 5

Valutazione di sistema, delle scuole, SNV, RAV

Piano di Miglioramento, POF, PTOF

AREA RAV 6

Aspetti organizzativi, figure di sistema e di staff

Progettazione collegiale e collaborazione tra docenti

Documentazione didattica per la valutazione e il miglioramento delle scuole

AREA RAV 7

Integrazione col territorio

Alternanza scuola-lavoro (per il II ciclo)

Rapporti con le famiglie

Altro (specificare)

Legenda:

Area 1: Curriculum, progettazione e valutazione

Area 2: Ambiente di apprendimento

Area 3: Inclusione e differenziazione

Area 4: Continuità e Orientamento

Area 5: Orientamento strategico e organizzazione della scuola

Area 6: Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane

Area 7: Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

22. *Nel PTOF o nel Piano di Miglioramento sono previste azioni di formazione rivolte al personale ATA (possibili più risposte)?*

No, non è prevista esplicitamente nessuna azione

Sì, azioni interne alla scuola

Sì, azioni in rete di scuole o USR

Sì, azioni svolte da soggetti istituzionali esterni (es. comune, provincia)

Sì, azioni svolte da soggetti privati esterni (es. associazioni professionali, altro)

Sì, sono presenti azioni di formazione ma non specificate

Altro (specificare)

22bis. Rispetto al tema della formazione, che tipo di azioni la scuola prevede di svolgere nel prossimo triennio per il personale ATA?

Formazione sulla sicurezza

Formazione sui procedimenti amministrativi e di segreteria

Formazione sulle competenze informatiche e amministrazione digitale

Formazione su specifici aspetti di conduzione dei laboratori tecnici

Formazione sul servizio agli alunni diversamente abili

Altro (specificare)

GLOSSARIO DEI TERMINI CHIAVE

Michela Freddano, Sara Mori

Attendibilità. Coerenza o affidabilità di dati e giudizi di valutazione, in riferimento alla qualità degli strumenti, delle procedure e delle analisi impiegate per la raccolta e l'interpretazione dei dati della valutazione.

Attività. Insieme di azioni realizzate nell'ambito di un progetto per fornire i servizi necessari ai beneficiari o ad altri soggetti.

Attori chiave o stakeholder. Individui, gruppi di persone, istituzioni, imprese, organizzazioni che possono avere un interesse nel successo o nel fallimento di un determinato progetto o programma. Si tratta quindi di soggetti che direttamente o indirettamente, in modo positivo o negativo, possono influenzare o essere influenzati dal progetto o programma.

Azione. Operazioni elementari e concrete utili a compiere le attività.

Ciclo di vita di un progetto. Insieme delle cinque fasi in cui si articola, in linea di massima, la "vita" di un progetto secondo il *Project Cycle Management* (Gestione del ciclo del progetto): Programmazione o Linee guida, Progettazione di massima o Identificazione, Progettazione esecutiva o Formulazione, Realizzazione/Attuazione dell'intervento progettuale, Valutazione.

Ciclo PDCA. Ciclo di quattro fasi per realizzare il miglioramento continuo così descritto da Deming: – *Plan* (pianificazione: serve per individuare il problema o gli obiettivi e proporre strategie e fini); – *Do* (esecuzione: attuazione delle azioni pianificate); – *Check* (verifica: si effettua tramite la misurazione e il monitoraggio delle azioni intraprese per valutare eventuali scarti rispetto agli obiettivi ipotizzati); – *Act* (azione, adattamento e correzione: prevede l'adozione di azioni per migliorare ulteriormente i risultati raggiunti). Il ciclo sottolinea che i programmi di miglioramento devono iniziare con un'attenta pianificazione, cui devono far seguito un'implementazione efficace, un controllo costante ed eventualmente un adattamento. I programmi di miglioramento devono riprendere nuovamente da un'attenta pianificazione in un ciclo continuo.

Un'altra versione di questo modello – OPCDA – prevede una fase antecedente alle quattro tipiche, identificata con la lettera "O" che sta per "osservazione", "afferrare la condizione attuale".

Coerenza interna. Criterio, impiegato nell'ambito del *Project Cycle Management*, che indica in che misura il progetto è costruito in modo logico, cioè in che misura i legami logici tra i diversi elementi del progetto (attività, risultati, obiettivi) sono consistenti. La coerenza interna è massima quando le attività portano ai risultati desiderati e i risultati conducono agli obiettivi stabiliti.

Criterio di qualità. Il criterio di qualità si riferisce agli elementi o ai caratteri che definiscono la qualità di un prodotto o di una prestazione.

Efficacia. La capacità del bene o servizio fornito da un'organizzazione di soddisfare la domanda o i bisogni (efficacia esterna o sociale); la capacità di raggiungere gli obiettivi programmati nello svolgimento delle proprie attività o di particolari rami di questa (efficacia interna o gestionale). Gli obiettivi a loro volta si distinguono, secondo l'importanza e l'orizzonte temporale di riferimento in: immediati, intermedi, finali o strategici.

Efficienza. Riguarda la trasformazione dell'*input* (fattori produttivi) in *output* (volume/valore della produzione); si riferisce al modo in cui le risorse disponibili sono utilizzate per il conseguimento degli obiettivi prefissati.

Esiti. nel RAV la macro-area degli Esiti si riferisce alla valutazione dei prodotti della scuola, ovvero ai risultati raggiunti dagli studenti articolati in: risultati scolastici, acquisizione di competenze di base e di competenze chiave e di cittadinanza e risultati a distanza.

Fattibilità (studio/fase di). In fase di progettazione esecutiva, lo studio di fattibilità verifica se il progetto è solido e la probabilità che soddisfi i bisogni dei beneficiari. È un esame critico di tutti gli elementi di un progetto, dai dettagli operativi agli aspetti tecnici, economici, ambientali e socioculturali.

Identità dell'organizzazione. Elementi che consentono di identificare “chi è” (mandato istituzionale e missione) e “cosa fa” (declinazione della missione e del mandato di aree strategiche).

Indicatore. L'indicatore è una qualsiasi altra entità, in qualche modo rilevabile, che “sta per” un'altra, non direttamente rilevabile. È legato a un concetto generale più complesso (anche detto costruito) da un rapporto di indicazione o rappresentanza semantica. L'indicatore rappresenta una specifica proprietà o dimensione di un concetto più generale. Si distingue tra indicatori descrittivi e valutativi: nel primo caso si chiede all'individuo di descrivere risorse e condizioni; mentre con l'indicatore valutativo si chiede all'individuo di valutare condizioni.

Nel RAV le aree relative al Contesto, agli Esiti e ai Processi rappresentano dei costrutti complessi, articolati al loro interno attraverso proprietà e dimensioni specifiche. Gli indicatori rappresentano le descrizioni delle dimensioni che articolano ciascuna area, fondate su elementi osservabili. In un Piano di Miglioramento, misure che sono indicative e che mostrano, ad esempio, l'effetto di un'azione. I principali indicatori possono essere di previsione o di risultato e possono riguardare, oltre ai risultati veri e propri, anche i mezzi, l'andamento o l'ambiente. Costituiscono gli elementi su cui basare l'analisi e il confronto.

Innovazione. L'innovazione è il processo per il quale le buone idee sono tradotte in nuovi servizi, processi, strumenti, sistemi e interazioni sociali. Un'istituzione può essere definita innovativa quando un compito esistente è svolto in un modo "nuovo" o quando essa offre ai discenti/alle famiglie un servizio nuovo in modo diverso da quanto avviene tradizionalmente.

Intervento. Entrata in azione mentre un evento è in corso con l'obiettivo di modificare quanto sta avvenendo.

Linea strategica. Riflessione di insieme che orienta la scelta degli obiettivi chiave e indica la modalità che l'organizzazione intende perseguire.

Missione. Descrizione di cosa l'organizzazione dovrebbe realizzare per i suoi *stakeholder*. La missione di un'amministrazione pubblica discende da una politica pubblica e/o da un mandato istituzionale. È la "ragion d'essere" dell'organizzazione (è 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.

Monitoraggio. 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 si limita a garantire l'osservabilità di informazioni rilevanti per un determinato fenomeno, ma nulla dice in merito a come si possano interpretare tali informazioni, aspetto di pertinenza invece 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 su quel fenomeno e, talvolta, sulle cause che possono avere condotto a quel risultato.

Obiettivo. Esprime il cambiamento positivo atteso da un programma o progetto. Solitamente si distinguono ed ordinano gerarchicamente tre tipi di obiettivo:

- l'obiettivo generale che fa riferimento all'impatto di più ampia portata al quale un progetto o programma vuole contribuire;

- l'obiettivo specifico rappresenta lo scopo principale che è alla base di un intervento e illustra le trasformazioni o i benefici che i gruppi destinatari dovrebbero ottenere da quell'intervento: corrisponde ai risultati desiderati e si colloca nel breve medio periodo;
- gli obiettivi operativi, infine, detti anche strumentali perché concorrono al raggiungimento dell'obiettivo specifico, indicano le realizzazioni tangibili frutto delle attività implementate.

Obiettivo di miglioramento. Gli obiettivi globali nel medio e lungo termine che indicano dove l'organizzazione vuole arrivare. Essi descrivono i risultati o effetti finali (*outcome*) che l'organizzazione si propone di perseguire.

Obiettivo di processo. Gli obiettivi di processo sono obiettivi operativi di breve termine funzionalmente collegati con gli obiettivi generali. Nel RAV gli obiettivi di processo rappresentano una descrizione delle attività e degli interventi che si intendono realizzare per contribuire al raggiungimento delle priorità individuate. Ogni obiettivo deve essere ricondotto all'interno di una delle aree di processo e deve essere funzionalmente collegato con una o più priorità strategiche individuate dalla scuola.

Piano. Documento formalizzato che descrive come si possono realizzare gli obiettivi del progetto, considerando che le risorse disponibili sono limitate nel tempo, nella quantità e nella tipologia. Il piano è il risultato del processo di pianificazione, ossia di definizione delle attività da svolgere, di descrizione delle modalità con cui interagiscono, di definizione e allocazione delle risorse nelle varie attività, di definizione dei tempi e dei costi associati al lavoro.

Piano di miglioramento. Un insieme di interventi coerenti e collegati tra loro. [...] Pianificare significa in questo caso porre l'attenzione sulla multidimensionalità dei problemi organizzativi e gestionali. Queste diverse esigenze di azione devono però essere portate a coerenza, integrate: in altre parole devono essere finalizzate al problema in questione.

I principi generali per un buon Piano di Miglioramento:

- la trasparenza: il piano deve essere comunicato al contesto interno della scuola e agli *stakeholder* esterni (sito internet, riunioni, collegio);
- immediata intelligibilità: il PdM non deve essere lungo o dispersivo, ma pratico e chiaro in modo da poter essere comprensibile a tutti gli *stakeholder*;
- veridicità e verificabilità: il piano deve corrispondere alla realtà dell'organizzazione e per ogni indicatore di valutazione deve essere definita la fonte di provenienza;
- partecipazione: la partecipazione della dirigenza e del personale nelle scelte del piano e la condivisione di questo con gli *stakeholder* sono fondamentali per la sua efficacia.

- coerenza interna ed esterna: il piano deve essere coerente con il contesto di riferimento e con la realtà delle risorse disponibili nell'organizzazione;
- l'orizzonte temporale: devono essere ben definiti a breve e lungo termine i tempi previsti per il raggiungimento degli obiettivi.

Priorità (strategiche). Le priorità rappresentano gli obiettivi generali di un intervento o di un programma di miglioramento, generalmente realizzabili nel medio-lungo termine.

Nel RAV gli obiettivi generali degli interventi di miglioramento che la scuola dichiara di voler realizzare sono riferibili, nell'ambito della *mission* propria di ogni istituzione scolastica, al successo formativo di ogni alunno, da perseguire nel quadro di uno sviluppo armonico e integrale della persona. Le priorità pertanto sono enunciazioni che definiscono in termini astratti gli obiettivi di medio-lungo termine riferiti al miglioramento degli esiti degli studenti.

Processo. I processi si riferiscono alle attività intraprese e agli interventi effettuati dalla scuola per realizzare un progetto o perseguire gli obiettivi derivanti dalla propria *mission*. Nel RAV, i processi sono ricondotti a due macro-aree: pratiche educative e didattiche; pratiche gestionali e organizzative.

Progetto. Derivato dal latino *proiectum* (part. pass. di *proicere*: proiettare, gettare innanzi), il termine indica una proiezione nel futuro, una prefigurazione di azioni, di processo e di strategia tesi al raggiungimento di uno o più obiettivi predefiniti, nella prospettiva di garantire un elevato grado di coerenza interna ed esterna. In questo senso il progetto definisce anche le risorse economiche, umane, gestionali e di strutture, i tempi, i contesti più utili alla sua realizzazione; dovrebbe anche precisare i criteri di valutazione e di monitoraggio.

Nel contesto scolastico, insieme di interventi "integrati" o "multisetoriali" e "a più attori", vale a dire composti da azioni di natura diversa e ideati e portati avanti da un gruppo di enti e soggetti diversi (detti anche progetti "in partenariato"). Un progetto, in linea di massima, presenta le seguenti caratteristiche: è un insieme di attività che permette di raggiungere obiettivi chiari in un determinato arco di tempo, identifica e coinvolge, ove possibile, gli attori-chiave e i beneficiari sin dall'inizio, definisce in modo preciso il meccanismo di gestione e di coordinamento, fissa criteri e strumenti per il monitoraggio e la valutazione, si inserisce all'interno di una politica, di un programma o, comunque, di una programmazione strategica.

Programma. Un insieme complesso e logicamente strutturato di progetti e azioni correlati e complementari, che vengono gestiti in maniera coordinata, al fine di: a) raggiungere gli obiettivi specifici delle singole attività previste; b) contribuire così al conseguimento dell'obiettivo generale del programma considerato; c) semplificare e facilitare il controllo dell'intero sistema. Un programma mobilita risorse umane, organizza-

tive e finanziarie ed è delimitato in termini di ambito, di tempo, di territorio e di budget. La responsabilità di un programma è riconducibile a una o più organizzazioni che condividono il potere decisionale. Per le sue precipue caratteristiche il concetto di programma può essere accostato a quello di sistema.

Rubrica di valutazione. La Rubrica di valutazione è uno strumento di valutazione utilizzato per esprimere un giudizio sulla qualità di un prodotto o di una prestazione.

Le rubriche di valutazione sono utilizzate nell'ambito della valutazione autentica delle prestazioni degli studenti; esse sono state adattate negli anni ad altri contesti, come la valutazione delle prestazioni delle scuole (si vedano le griglie utilizzate dagli Ispettori dell'*Office for Standard in Education* - Ofsted). Una rubrica contiene i criteri oggetto di valutazione, una scala di punteggi e una descrizione delle prestazioni buone e meno buone per ciascun livello individuale della scala.

Scenario. Strumento dinamico di rappresentazione che costituisce lo sfondo, il campo di azione in cui ha luogo un evento e, in modo figurativo, un'attività, progetto, programma, ecc. Lo scenario può essere ad es. politico, sociale, economico, culturale, normativo.

Target. Valore, espresso in termini quantitativi, del risultato che ci si prefigge di ottenere rispetto a un obiettivo e al relativo indicatore.

Traguardi (di lungo periodo). I traguardi si riferiscono ai risultati attesi in relazione agli obiettivi generali. Nel RAV essi rappresentano delle definizioni in termini operativi delle priorità, poiché traducono in forma osservabile e misurabile i contenuti delle priorità.

Validità. Il grado in cui le strategie e gli strumenti di raccolta dei dati misurano ciò che si propongono di misurare.

Visione. 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.

Valutazione. La valutazione è un complesso di attività coordinate, di carattere comparativo, basate sulla metodologia della ricerca delle scienze sociali e ispirate ai suoi metodi, che ha per oggetto interventi intenzionali (svolti o che si intende svolgere) e in quanto tali razionalmente intelligibili, con l'obiettivo di produrre un giudizio su di essi in relazione al loro svolgersi o ai loro effetti.

Bibliografia

- Bellotti S. (a cura di) (2014), *CAF Education 2013. Migliorare le organizzazioni pubbliche attraverso l'autovalutazione*, in:
<http://qualitapa.gov.it/fileadmin/mirror/t-autoval/CAFEducation.pdf>.
- OCSE (2003), *Glossario dei principali termini usati in valutazione e gestione basata sui risultati*, in: <http://www.oecd.org/development/peer-reviews/17484948.pdf>.
- Formez (2009), *Glossario Project Cycle Management*, in:
http://focus.formez.it/sites/all/files/Glossario_PCM.pdf.
- CIVIT (2010), *Delibera n. 112. Struttura e modalità di redazione del Piano della performance*, in:
<http://www.qualitapa.gov.it/fileadmin/mirror/i-valperf/materiali/Deliberan.112.2010.pdf>.
- Invalsi (2015), *Glossario RAV. Definizioni dei termini*, in:
http://www.invalsi.it/sn/ docs/glossario_rav.pdf.
- Bezzi C. (2011), *Glossario della ricerca valutativa*, in:
<https://bezzicante.files.wordpress.com/2014/05/glossario-6.pdf>.
- Bezzi C. (a cura di) (2012), *Glossario della valutazione*, in: www.valutazioneitaliana.it.
- Palumbo M. (2001), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano.

ELENCO DEI 66 DOCENTI “OSSERVATORI”

<i>Nome</i>	<i>Scuola di titolarità</i>	<i>Ciclo</i>	<i>Prov.</i>
Daniela Amato	I.C. “Centro” - Casalecchio di Reno	I	BO
Elena Bacarella	I.C. Granarolo dell'Emilia	I	BO
Elena Balboni	I.C. n. 3 - Renazzo	I	FE
Elisabetta Baraldi	S.M.S. “Fiori”	I	MO
Daniela Barozzi	Liceo “Matilde di Canossa”	I	RE
Antonella Bartolini	I.C. “E. Rosetti”	I	FC
Monia Berghella	I.C. n. 5 - Bologna	I	BO
Maria Pia Bernardi	I.C. “Ferrari”	I	PR
Benedetta Bernardi	I.C. “Valle Del Conca”	I	RN
Barbara Bigondi	I.C. “A. Ferri”	I	BO
Leda Binacchi	I.I.S. “B. Pascal”	II	RE
Antonella Bolelli	I.I.S. “Archimede”	II	BO
Marta Borghi	I.C. n. 2 “G. Pascoli”	I	FE
Cinzia Maria Braglia	I.C. n. 2 “M. M. Boiardo”	I	RE
Anna Rosa Buda	I.T.T. “Marco Polo”	II	RN
Lorenzo Cardarelli	Liceo “A. Bertolucci”	II	PR
Giuseppina M.G.Cardillo	I.C. “J.F. Kennedy”	I	RE
Laura Casarosa	I.C. “Centro” - Casalecchio di Reno	I	BO
Annalisa Celli	I.C. “D. Alighieri”	I	RN
Daniele Cenini	I.C. “G. Galilei”	I	PR
Maria Nicoletta Cerrigone	I.C. “Correggio 1”	I	RE
Alessandra Chierici	Liceo “A. Bertolucci”	II	PR
Luciana Cino	Liceo classico “V. Monti”	II	FC
Giorgio Ciotti	I.I.S. “P. Gobetti”	II	RN
Salvatore D. D'angelo	I.C. “Sanvitale - Fra' Salimbene”	I	PR
Stefano Delmonte	Liceo “Matilde di Canossa”	II	RE
Roberta Faziani	I.C. “G. Pascoli”	I	RA
Giacinta Fogli	I.I.S. “G. Monaco di Pomposa”	II	FE
Monica Foschi	I.C. Faenza “San Rocco”	I	RA
Elena Gaeta	I.C. “F. Berti”	I	RA
Simonetta Giannini	I.C. n. 3 “F. De Pisis”	I	FE
Alessandra Gibellini	I.C. n. 3 “Sud” - Sassuolo	I	MO

<i>Nome</i>	<i>Scuola di titolarità</i>	<i>Ciclo</i>	<i>Prov.</i>
Pierino Giglioli	I.T.T. "A. Secchi"	II	RE
Valeria Golinucci	S.M.S. "Viale della Resistenza"	I	FC
Ivan Graziani	I.C. Santa Sofia	I	FC
Fabio Grossi	I.C. di Salsomaggiore	I	PR
Nicoletta Guerra	I.C. "Correggio 1"	I	RE
Daniela Iuppo	I.C. n. 6 - Imola	I	BO
Mariagrazia Lenzi	Liceo scientifico "A. Oriani"	II	RA
Nicola Magnani	I.C. di Felino	I	PR
Giorgia Martinesi	I.I.S. "Berenini"	II	PR
Angelica Miglioli	I.I.S. "G.A. Cavazzi"	II	MO
Assunta Minauda	I.S.I.T. "U. Bassi - P. Burgatti"	II	FE
Chiara Napoli	I.I.S. "M. Montessori - L. Da Vinci"	II	BO
Paolo Pietro Pagnon	I.C. 1 "Intercomunale Ra-Cervia"	I	RA
Stefano Palazzi	Liceo "Muratori" - San Carlo	II	MO
Germana Paltrinieri	D.D. Mirandola	I	MO
Gianluca Parisi	I.T.I. "G. Marconi" - Forlì	II	FC
Maria Maddalena Patella	I.C. "A. Marvelli"	I	RN
Anna Pelizzari	I.C. Ostellato	I	FE
Maria Lucia Preti	I.C. "Gasparini"	I	MO
Maria Teresa Proia	I.C. n. 7 - Bologna	I	BO
Emanuela Provenzani	I.C. "U. Amaldi"	I	PC
Manuela Rossi	D.D. 4 - Piacenza	I	PC
Carla Sermasi	D.D. Castel San Pietro Terme	I	BO
Roberta Serravall	I.C. 4 - Modena	I	MO
Fabio Spagnoletti	I.I.S. "F. Selmi"	II	MO
Elettra Stamboulis	I.T.I. "N. Baldini"	II	RA
Miriam Teci	I.I.S. "F. Alberghetti" - Imola	II	BO
Cristina Tioli	I.C. n. 4 - Modena	I	MO
Piero Tortolone	I.C. Cortemaggiore	I	PC
Roberta Tosi	Liceo Scientifico "A.B. Sabin"	II	BO
Catia Valzania	I.C. Longiano	I	FC
Donata Vergari	I.C. Castellarano	I	RE
Paola Veronesi	I.C. n. 10 - Modena	I	MO
Mirko Vignoli	I.C. n. 9 - Forlì	I	FC

LE PUBBLICAZIONI DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

Collana “I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna”

N.	<i>Titolo</i>	<i>Anno</i>
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 Emilia-Romagna	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 Emilia-Romagna	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 neo-assunti 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

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 - 2. Attività motorie - 3. Geografia - 4. Lingua italiana - 5. Lingue straniere -	2008
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 - 2. Corpo, movimento, sport - 3. Geografia - 4. Italiano - 5. Lingue straniere -	2010
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: www.istruzioneer.it nella sezione “Pubblicazioni”

Finito di stampare nel mese di dicembre 2017
per conto della TECNODID Editrice Srl,
Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli
da CBL Grafiche S.r.l. (Casalnuovo NA)