

Poliandri Donatella\*  
Giampietro Letizia\*\*

# Il supporto ai processi di autovalutazione delle scuole

Prove pratiche di prossimità e innovazione nel Progetto Valu.E for Schools

## Lo scenario di attuazione di Valu.E for Schools

Con l'emanazione del Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV - D.P.R. 80/2013) in Italia, così come è avvenuto in molti altri paesi, il decisore politico ha normato il processo di miglioramento continuo delle scuole orientato all'innalzamento dei livelli d'apprendimento degli studenti, ponendo la valutazione come punto di partenza di tale processo. È diventato quindi urgente sviluppare la cultura della valutazione nelle scuole, in quanto considerata una leva per la promozione della qualità professionale degli operatori e organizzativa dell'intera istituzione scolastica<sup>1</sup>. Ciò ha implicato l'esigenza di fornire a livello nazionale diversi strumenti di supporto ai processi valutativi delle scuole come, ad esempio, l'elaborazione di linee guida e quadri di riferimento, la redazione di format per l'autovalutazione, l'implementazione di sistemi di restituzione di dati e l'avvio di percorsi formativi. Al contempo, la richiesta sempre più centralizzata di valutazione<sup>2</sup>, il mancato coinvolgimento di tutti gli stakeholders e un'attività di formazione cui hanno partecipato prevalentemente i dirigenti scolastici (DS) in forme consuete e istituzionali, lasciando fuori la maggior parte dei nuclei di valutazione interni<sup>3</sup>, possono aver contribuito a trasformare l'attività di valutazione in un adempimento percepito come sempre più formale e oneroso da parte delle scuole italiane.

\* Responsabile dell'Area 5 Innovazione e Sviluppo dell'INVALSI e del Progetto PON Value.

\*\* Ricercatrice dell'Area 5 Innovazione e Sviluppo dell'INVALSI e referente per le attività del Progetto Valu.E for Schools.

“Le opinioni espresse in questo contributo sono attribuibili esclusivamente alle autrici e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Pertanto, nel citare i temi, non è corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi vertici”.

<sup>1</sup> Buonopane C., *Introduzione*, in Gomez Paloma F., Borrelli M., Buondonno E. (a cura) *Scuole Innovative. L'Embodied Cognition Design come paradigma dei nuovi spazi scolastici*. Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2019.

<sup>2</sup> Giampietro L., Poliandri D., Quadrelli I., Romiti S., *L'autovalutazione in Italia: istanza di rendicontazione o sfida per migliorarsi?* in *Scuola Democratica*, vol. 7, n. 2, 2016, pp. 467–480.

<sup>3</sup> Poliandri D., Freddano M. & Molinari B. (a cura di), *RAV e dintorni: verso il consolidamento del sistema nazionale di valutazione. Sintesi dei risultati dell'Azione 1 – Valutare la Valutazione. Progetto PON Valu.E*, 2019, in [invalsi.it/value/valueforrav.php](http://invalsi.it/value/valueforrav.php) (ultimo accesso dicembre 2021).

Come sostengono Tagle e Casavola<sup>4</sup>, questo genere di processi può infatti incrementare un certo scetticismo da parte degli operatori nonché favorire la diffusione di pratiche non adeguate che possono minare piuttosto che sostenere la costruzione della *capacità valutativa*. La costruzione di *capacity building* in campo valutativo richiede una riflessione ampia sul ruolo e sulle diverse e reali capacità dell'amministrazione nel suo complesso ai vari livelli: non esiste infatti un unico modo di costruire queste capacità, piuttosto esistono modalità differenti nel combinare elementi comuni a seconda delle opportunità che ciascun sistema e/o esperienza si trova a fronteggiare<sup>5</sup>. L'approccio sartoriale (*tailored*) basato sulle specificità delle scuole, e dunque prossimo, è in coerenza con la necessità emergente a livello internazionale di assumere una prospettiva decentrata nel sostegno alle scuole nelle iniziative a supporto dei processi di valutazione<sup>6</sup>.

L'entrata a regime del SNV è stata preceduta da alcune importanti sperimentazioni condotte dall'INVALSI<sup>7</sup> che hanno permesso di testare strumenti e procedure per i percorsi valutativi delle scuole. Nel 2014, l'estensione a livello nazionale del processo di valutazione ha richiesto un'analisi attenta delle modalità di applicazione delle procedure, dell'adeguatezza degli strumenti di valutazione e autovalutazione e delle competenze degli esperti chiamati a valutare le scuole. In questo quadro, il Progetto Valu.E (Valutazione/Autovalutazione Esperta delle scuole)<sup>8</sup>, coordinato dall'INVALSI nell'ambito del Programma Operativo Nazionale (PON) del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, "Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento", finanziato mediante i Fondi Strutturali Europei, è stato concepito come un sistema di monitoraggio, valutazione e sostegno in itinere del SNV. L'ambizione del progetto è stata quella di assicurare un controllo costante per l'eventuale ricalibratura degli interventi del processo valutativo, garantirne la qualità, nonché definire quelle competenze che possono sostenere tale processo "nelle" e "per le" scuole, attraverso tre azioni di durata pluriennale, ossia: 1) *Valutare la valutazione* - un percorso di studio e ricerca metavalutativa finalizzato al miglioramento degli strumenti, protocolli e procedure nell'ambito del processo valutativo delle scuole così come delineato dal SNV; 2) *Sostenere l'autovalutazione delle scuole* - l'elaborazione e l'implementazione di modelli innovativi di supporto e aggiornamento, anche infrastrutturali, delle attività di autovalutazione

<sup>4</sup> Casavola P., Tagle L., *Costruzione di capacità di valutazione: riflessioni sulla recente esperienza nella valutazione dei programmi di sviluppo*, in "RIV-Rassegna Italiana Di Valutazione" n. 29, 2004.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Ehren M.C.M., Janssen F.J.G., Brown M., McNamara G., O'Hara J., Shevlin, P., *Evaluation and decentralised governance: Examples of inspections in polycentric education systems.*, "Journal of Educational Education", vol. 18, n. 3, 2017, pp 365-383.

<sup>7</sup> Cfr. ValSiS, Vsq, Valutazione e Miglioramento, Vales, si veda [invalsi.it/invalsi/index](http://invalsi.it/invalsi/index) (ultimo accesso dicembre 2021).

<sup>8</sup> Cfr. Progetto Valu.E for schools. Azione 2 Valu.E. "Valu.E Valutazione/Autovalutazione Esperta", Valu.E 10.9.3.A – FSE PON 2015-1, approvato con comunicazione MIUR prot. AOODGEFID/23772 del 15/12/2015.

(*Valu.E for Schools*)<sup>9</sup>; 3) *Delineare competenze decentrate per la valutazione* – l’elaborazione e la sperimentazione di modelli prototipali per la definizione e formazione delle competenze per la valutazione delle istituzioni scolastiche e formative (*Valu.Elearn*)<sup>10</sup>.

A seguito degli studi condotti nell’Azione 1 del progetto Valu.E, disseminati negli ambienti scientifici di settore, nazionali e internazionali, è emerso quanto la formazione e il supporto alla valutazione permetta ai soggetti coinvolti di modificare la propria percezione verso tali processi e di comprenderne l’uso<sup>11</sup>. Inoltre, tale supporto è efficace soprattutto se promosso a livello orizzontale. Anche l’esperienza delle reti di scuole nel supporto ai processi autovalutativi ha avuto un’importanza strategica nella mediazione tra l’applicazione della norma, il ruolo e le competenze degli Uffici Scolastici Regionali (USR) e le esigenze e pratiche delle scuole<sup>12</sup>. In linea, quindi, con gli esiti della ricerca condotta nel settore a livello internazionale, è diventato rilevante il superamento di un approccio standardizzato nel supporto alla valutazione a favore di un approccio maggiormente funzionale nella definizione di interventi il più possibile aderenti ai fabbisogni specifici delle scuole<sup>13</sup>. Sulla base di queste riflessioni sono state elaborate e implementate le azioni 2 e 3 del progetto.

Nel complesso, Valu.E è volto a valutare l’efficacia delle azioni formative e di supporto proposte, nonché per quali soggetti e come, nel bilanciamento fra il sostegno prossimo e decentrato e le istanze centrali della valutazione delle scuole, avendo l’obiettivo di fornire al decisore politico spunti per elaborare interventi di sostegno tali da permettere un utilizzo delle risorse economiche e umane mirato.

## Valu.E for Schools

Il progetto *Valu.E for schools* (Vfs) si sviluppa a partire dallo scenario descritto e ha come obiettivo quello di migliorare la capacità di intervento del personale delle scuole nel processo di autovalutazione, mediante un’azione formativa appositamente elaborata. Le attività formative sono finalizzate al raggiungimento dei seguenti obiettivi generali:

- rafforzare le competenze dei dirigenti scolastici, affinché possano condurre processi autovalutativi dell’intera scuola;
- sostenere le competenze valutative e progettuali dei docenti per migliorare la capacità di lettura dei dati offerti dal sistema e raccolti all’interno della scuola;

<sup>9</sup> Per il progetto Valu.E for Schools si veda [value.invalsi.it/portale/strumenti/valu-e-for-schools/](http://value.invalsi.it/portale/strumenti/valu-e-for-schools/) (ultimo accesso dicembre 2021).

<sup>10</sup> Per il progetto Valu.Elearn si veda [value.invalsi.it/portale/strumenti/valu-elearn](http://value.invalsi.it/portale/strumenti/valu-elearn) (ultimo accesso dicembre 2021).

<sup>11</sup> Epifani G., Giampietro L., Poliandri D., Pranterà E., Sette S., *Il ruolo dei processi di autovalutazione. Il dirigente scolastico per il miglioramento della scuola*, “Scuola democratica”, vol. 2, 2016, pp. 439-450.

<sup>12</sup> Fiore B., Torelli C., *Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei sistemi decentrati*, “Working Paper INVALSI”, n. 36, 2019, in [invalsi.it/download2/wp/wp36\\_Fiore\\_Torelli.pdf](http://invalsi.it/download2/wp/wp36_Fiore_Torelli.pdf) (ultimo accesso dicembre 2021).

- dare indicazioni sui modelli formativi e di supporto ai processi autovalutativi delle scuole potenzialmente realizzabili in futuro in ambito più esteso;
- offrire informazioni sulla promozione di reti formali e informali per il supporto all'autovalutazione.

L'azione ha una durata pluriennale: ha preso avvio nel 2019 con la fase istruttoria di predisposizione delle linee di azione formativa (LAF)<sup>14</sup> e del bando di gara; l'attività formativa con le scuole si è sviluppata in piena emergenza pandemica dalla primavera del 2020 alla fine del 2021. Nel 2022 e 2023 saranno elaborati e diffusi gli esiti del progetto, nonché delineate delle proposte di formazione e supporto scalabili.

La selezione dei percorsi formativi è stata fatta attraverso una procedura negoziata di gara dove sono stati valorizzati gli strumenti e le attività da realizzare; le soluzioni tecnologiche per la fruizione delle attività o di parti di esse; la descrizione dell'impatto formativo; la replicabilità in altri contesti; l'attività di diffusione e comunicazione a supporto del percorso.

La *governance* del Progetto prevede un ampio sistema di risorse e strumenti: un quadro di riferimento teorico dell'azione di supporto; un piano di sviluppo e monitoraggio del progetto; le LAF<sup>15</sup>; un disegno di valutazione tanto dei processi quanto degli effetti; un protocollo di rendicontazione delle attività; un piano di diffusione e comunicazione delle attività come previsto dalla Comunità Europea per le attività co-finanziate con i FSE.

## Un quadro di riferimento multidisciplinare

Il quadro di riferimento del Progetto Vfs è molto articolato e tiene conto di approcci teorici molteplici (pedagogici, valutativi, sociologici, economici ecc). Se ne individuano principalmente 4 che fanno riferimento alle teorie sui processi valutativi della scuola, alle teorie sulla formazione e il *collaborative professional learning*, alle teorie di sviluppo locale e di prossimità, a quelle sul networking nel settore dell'istruzione.

### *Il sostegno ai processi valutativi delle scuole*

La letteratura individua alcuni aspetti strategici per orientare lo sviluppo di processi valutativi funzionali al miglioramento<sup>16</sup>: 1) un approccio olistico

<sup>13</sup> Fortini F., Muzzioli P., Poliandri D. e Vinci E., *Il Sistema Nazionale di Valutazione: conoscere le scuole per supportarle*, "Scuola Democratica", vol. 2, 2016, pp. 451-466.

<sup>14</sup> INVALSI, *Linee di azione formativa*, si veda [invalsi.it/invalsi/doc\\_bandi/2019/03/Allegato\\_B\\_LAF](https://www.INVALSI.it/invalsi/doc_bandi/2019/03/Allegato_B_LAF) (ultimo accesso dicembre 2021); Paloma F., Poliandri D., Giampietro L., *Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l'autovalutazione delle scuole*, in "Formazione & Insegnamento", vol. 18, n. 1, 2020, pp. 294-307.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development, *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*, OECD Publishing, Paris, 2013; Schildkamp K., Poortman C.L., Handelzalts A, *Data teams for school improvement*, in "School Effectiveness and School

alla valutazione che tenga conto dei differenti livelli coinvolti; 2) il bilanciamento delle esigenze sovranazionali e nazionali con i bisogni locali; 3) il coinvolgimento degli stakeholder; 4) lo sviluppo di competenze valutative adeguate del personale della scuola; 5) il sostegno della cultura valutativa nei luoghi in cui si realizza l'apprendimento, attraverso, per esempio, azioni come la formazione in servizio o attività di pilotaggio; 6) la creazione di opportunità e di spazi di approfondimento, anche online, in modalità orizzontale tra scuole appaiate *peer to peer*; 7) l'assegnazione di maggiori risorse umane e finanziarie alle scuole; 8) l'assunzione di una prospettiva decentrata e orizzontale nel sostegno alle scuole ecc.

### *Quale formazione per i docenti?*

Le modalità più innovative di formazione dei docenti cercano di superare i modelli basati prevalentemente sulla trasmissività e sul numero di ore di formazione erogato (anche se questo rimane un elemento ancora molto presente nel panorama italiano) e cercano invece di stimolare le capacità critico-riflessive<sup>17</sup> dell'insegnante a partire dal proprio contesto di lavoro per rendere la formazione significativa e sostenibile. La letteratura sottolinea, infatti l'importanza di attività di formazione dei docenti "entro il solco delle loro aspettative", attraverso "una condivisione autentica, non formale, del percorso di apprendimento che essi stessi promuovono [...] in modo che agiscano l'apprendimento attivamente"<sup>18</sup>. I modelli delle comunità professionali che apprendono collaborativamente<sup>19</sup> assumono un ruolo centrale, in cui la collaborazione è lo strumento strategico dell'apprendimento tra i partecipanti, favorendo la costruzione delle conoscenze, la condivisione delle esperienze, integrando quelle pregresse e promuovendo il cambiamento e il miglioramento del sistema scolastico.

### *Prossimità e lo sviluppo locale*

Le teorie sociologiche ed economiche di sviluppo locale sottolineano la necessità di nuove strategie in grado di promuovere la *capacity building* delle amministrazioni locali. Le politiche di sviluppo locale, come sostiene Lo Presti<sup>20</sup>, devono infatti essere in grado di amplificare le capacità degli attori locali di promuovere interventi innovativi di sviluppo, a partire dalle «buone pratiche» già esistenti con il supporto di esperti tecnici e referenti delle am-

Improvement", vol. 27, 2016, pp. 228-254; Hubers M.D., Poortman C.L., *Establishing sustainable school improvement through professional learning networks*, in Brown C., Poortman C.L., *Networks for learning: effective collaboration for teacher, school and system improvement*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York, 2018, pp. 194-203.

<sup>17</sup> Schön D. A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006.

<sup>18</sup> Colombo M., *Gli insegnanti in Italia*, Vita e pensiero, Milano, 2020, pp. 118-119.

<sup>19</sup> Slavin R.E., *Co-operative learning: theory, research, and practice.*, Prentice Hall, New Jersey, 1990.

<sup>20</sup> Lo Presti L., *Positive thinking e sviluppo locale: quali approcci per la promozione dell'innovazione*, in "Sociologia e Ricerca Sociale", vol. 112, 2017, pp. 138-155.

ministrazioni centrali. Il Rapporto Barca<sup>21</sup> alla Commissione Europea evidenzia come le politiche devono essere *place-based*, ossia costruite dal basso in base alle specificità e alla competitività dei singoli territori, attraverso processi partecipativi e inclusivi. L'amministrazione centrale, al pari suo, può assumere in questa direzione un ruolo strategico: il "buon" governo centrale potrebbe supportare la creazione a livello locale di programmi e attività in grado di mobilitare le risorse prossime della società civile<sup>22</sup>.

### *Le reti di scuole*

I processi collaborativi che si attivano all'interno delle reti sono considerati come possibili strategie per il miglioramento scolastico: le attività di sviluppo possono infatti essere modellate attorno alle esigenze di ciascuna scuola, sono co-costruite, superando le difficoltà derivanti dalla mancanza di capacità interne nelle scuole e attraverso la messa in comune dei saperi di cui le scuole facenti parte la rete hanno bisogno. Le reti, nel dibattito sulle riforme dei sistemi educativi, hanno il compito di riallineare le relazioni tra governo centrale e locale, facendosi carico del decentramento di politiche maggiormente rispondenti alle esigenze dei territori e dei bisogni delle scuole.<sup>23</sup>

### **Le scuole partecipanti**

Le scuole partecipanti al Progetto Vfs sono state individuate attraverso una procedura di campionamento a due stadi stratificato: sono state campionate 15 scuole in ogni Macroarea di riferimento del bando (Nord, Centro e Sud), per un totale di 45. È stato inoltre selezionato, secondo i medesimi criteri, un ulteriore campione di 45 scuole che è andato a costituire il gruppo di controllo. Nel disegno campionario sono state considerate come unità di 1° stadio le province, come unità di 2° stadio le scuole e come variabile di strato la regione.

A partire dall'a.s 2021/2022, le scuole del gruppo di controllo beneficiano di un percorso formativo dedicato, erogato centralmente dall'INVALSI sulla piattaforma Valu.Elearn. L'ambiente sperimentale di apprendimento a distanza Valu.Elearn ha l'obiettivo di fornire le conoscenze strategiche e gli strumenti metodologici più rilevanti per valutare il funzionamento dei processi formativi e organizzativi nelle scuole nonché di approfondire gli approcci teorici e metodologici che sono alla base del SNV.

### **I percorsi formativi dei partner del Progetto Vfs**

*FADING – Formare all'Autovalutazione Dirigenti e Insegnanti, Networking e Gestione di processo* è la proposta formativa del Consorzio Interuniversi-

<sup>21</sup> Barca F., *An agenda for a reformed cohesion policy. A place-based approach to meeting European Union challenges and expectations*. Independent Report, 2009.

<sup>22</sup> Tendler J., *Good Government in the Tropics*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1997.

<sup>23</sup> Giampietro L., Poliandri D., Romiti S., *Fare rete fra le scuole in Italia: innovazione, vincoli e reali opportunità*, in "Autonomie locali e servizi sociali", vol. 2, 2020, pp. 381-400.

tario costituito da Cremit, Small, Cinedumedia, rispettivamente centri di ricerca delle Università di Milano Cattolica, Bologna e Torino. Il progetto utilizza il *peer learning fra scuole* all'interno di un disegno di ricerca/azione condotto in larga parte *on line* (RAOL) con le scuole del campione del Nord Italia. La proposta si caratterizza per tre elementi distintivi, ossia: a) un impianto di *blended learning* che, a causa della pandemia, è stato declinato in larga parte a distanza b) delle *e-tivities*; c) un dispositivo di *coaching*.

*TAM – Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento* è il percorso dell'associazione OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti). L'obiettivo della proposta, che utilizza metodologicamente il *peer learning fra scuole*, è sostenere le attività di autovalutazione delle scuole del Centro Italia, agendo consapevolmente nell'ambito dei processi di analisi e miglioramento, assumendo una visione di sistema e sostenendo la capacità di lettura e analisi dei dati delle scuole coinvolte. La proposta di ricerca è mirata anche a sviluppare misure innovative, favorire relazioni e connettere insieme i diversi ambiti propri della ricerca valutativa in campo educativo.

*La scuola che cambia: Quale rotta? Quale meta?* È la proposta formativa della società di formazione Know K., che ha realizzato una ricerca-azione partecipata nelle scuole del campione del Sud Italia e della Sardegna, con la finalità di promuovere il cambiamento, focalizzandosi in primo luogo sulle dinamiche organizzative. L'obiettivo perseguito, nell'ottica della formazione situata, è quello di sostenere la consapevolezza dell'utilità dell'autovalutazione per il miglioramento della scuola.

## **Le soluzioni tecnologiche: da opportunità a risorsa strategica**

I percorsi formativi VfS sono stati progettati secondo una metodologia mista con moduli in presenza e a distanza (*blended*); quelli a distanza sono stati realizzati grazie all'implementazione di strumenti tecnologici per attività di tipo collaborativo in rete. I tre partner del Progetto hanno scelto la piattaforma Moodle (acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, ambiente per l'apprendimento modulare, dinamico, orientato ad oggetti*), un software *open source* di gestione dell'apprendimento, progettato per supportare in modo efficace la formazione online. L'erogazione delle attività formative sulle piattaforme predisposte dai partner e gli strumenti di video conferenza hanno consentito l'avvio del progetto e il successivo sviluppo anche nella fase di recrudescenza della pandemia determinata dal virus Covid 19.

L'adozione della medesima piattaforma Moodle consente all'INVALSI di valorizzare ulteriormente in termini di confronto le attività e gli strumenti di ciascuna proposta formativa, anche ai fini di una loro prototipazione. Le attuali piste di ricerca in questo ambito riguardano le modalità di fruizione degli strumenti di *e-learning* a carattere collaborativo da parte dei partecipanti, per capire se tali strumenti tecnologici siano stati in grado di facilitare più direttamente gli obiettivi di sostegno e supporto reciproco, facendo emergere e prendere in carico i bisogni formativi.

Le piattaforme hanno rappresentato inoltre i “luoghi virtuali delle costituende reti” tra i partecipanti, nella duplice dimensione regionale e interregionale: sarà interessante capire se tali reti siano divenute un legame “forte” di sostegno e scambio professionale nell’ambito dei processi di autovalutazione tra scuole, così come ipotizzato nella letteratura e se a queste reti sia possibile affiancarne una ulteriore a livello nazionale.

## Le prime evidenze del Progetto Valu.E for Schools

All’interno di un disegno valutativo che combina più approcci<sup>24</sup> e i cui esiti richiedono ancora tempo per essere elaborati, le piste di valutazione e approfondimento sono molteplici.

Ci sono comunque alcuni aspetti preliminari che già da ora possono essere evidenziati e di seguito presentati:

- *partecipazione delle scuole*. Il progetto ha preso avvio nella primavera del 2020 all’inizio dell’emergenza pandemica, con le scuole impegnate prevalentemente con la predisposizione delle attività didattiche a distanza, in un momento di estrema confusione per i dirigenti scolastici, soprattutto nelle regioni del Nord. Delle 45 scuole iniziali – che pure avevano formalmente aderito – tre hanno rinunciato all’inizio dell’anno scolastico 2020/2021 mentre una ulteriore è venuta meno nell’estate del 2021;
- *partecipazione del personale scolastico*. La formazione è stata proposta in prima battuta ai dirigenti scolastici e ai componenti dei nuclei di valutazione interni, dando la possibilità alle scuole di estendere la partecipazione ai docenti interessati. Per questo ci sono scuole che hanno aderito con 25 docenti, altre rappresentate solo da 3 docenti e dal DS. L’adesione complessiva al progetto, comunque, è rimasta più o meno costante durante tutto il percorso e ha interessato circa 400 docenti. La partecipazione effettiva alle attività formative è stata invece molto variabile: laddove c’è stata la partecipazione attiva del dirigente scolastico anche i docenti vi hanno preso parte in modo più assiduo e attivo;
- *soddisfazione per il percorso effettuato*<sup>25</sup>. In generale, gran parte dei dirigenti e dei docenti ritiene che la proposta formativa abbia soddisfatto i propri bisogni; è stata apprezzata la qualità dell’offerta formativa e l’opportunità di reinterpretare il RAV, de-burocratizzandolo. Emerge la consapevolezza di dover integrare tali aspetti nella propria esperienza e la necessità di una condivisione collegiale e sistematica all’interno della propria istituzione scolastica e in rete. Le metodologie utilizzate sono apparse efficaci per rafforzare l’autoanalisi riflessiva e il confronto sui

<sup>24</sup> Stame N., *Valutazione pluralista*, Franco Angeli, Milano, 2016.

<sup>25</sup> Nella primavera del 2021 sono stati condotti 13 focus group con un campione di merito di partecipanti al progetto – DS e docenti – con la finalità di riflettere insieme sui punti di forza e debolezza del percorso formativo e sull’andamento di medio termine del progetto.



processi autovalutativi, sia in modalità orizzontale tra i docenti e tra i DS che verticale tra i docenti e i DS;

- *soddisfazione per le opportunità di confronto e collaborazione interna alla scuola e tra scuole.* I percorsi formativi hanno favorito il dialogo interno alla scuola, soprattutto quando sono state possibili attività di confronto e collaborazione tra scuole diverse, favorendo un decentramento del punto di vista. Le opportunità di confronto e scambio con gli altri partecipanti hanno rappresentato, secondo alcuni partecipanti, la chiave innovativa del progetto. I partecipanti hanno avuto la possibilità di condividere materiali e strumenti sull'autovalutazione; predisporre collegialmente e presentare le narrazioni video e/o documentali delle proprie scuole; mettere in comune pratiche e riflessioni relative alla propria esperienza nelle autobiografie narrative; rivedere fra pari il Rapporto di autovalutazione; interagire sui forum di progetto e partecipare ad attività dialogiche riflessive, come workshop e visite virtuali alle altre scuole ecc.;
- *criticità sulla sostenibilità del percorso.* I percorsi formativi hanno coinvolto le scuole attivamente per circa 18 mesi, in un periodo di emergenza in cui il personale aveva ritmi di lavoro a volte sfiancanti, che esigevano una connessione costante per le riunioni e la DAD. Il percorso è stato giudicato talvolta lungo e con un carico di lavoro a volte eccessivo.

### **Riflessioni conclusive e prospettive**

In Vfs l'INVALSI ricopre una triplice funzione: attuatore delle azioni previste dal Progetto, committente delle proposte formative portate avanti dai partner e valutatore delle azioni implementate. Nel progetto la valutazione assume una duplice prospettiva in quanto mira a produrre conoscenze non solo sui risultati delle azioni ma anche su come progettare politiche di sostegno e successive valutazioni, presentando tanto i progetti che le valutazioni come "processi di apprendimento"<sup>26</sup>: per i partner che realizzano gli interventi; per le scuole e il personale che hanno beneficiato della formazione, per l'INVALSI, che 'apprende' sia come predisporre e sviluppare politiche innovative di sostegno ai processi di valutazione delle scuole, sia come elaborare disegni valutativi in grado di cogliere i bisogni dei beneficiari.

Oltre a quelle più propriamente delineate dagli obiettivi della ricerca, in questa molteplicità di ruoli e funzioni si delineano quindi di seguito le sfide che il Progetto Vfs sta perseguendo:

- sostenere, come Istituzione centrale, la partecipazione ai processi valutativi delle scuole venendo incontro alle esigenze dei contesti locali e definendo degli interventi su misura delle esigenze rilevate;
- implementare una valutazione che ha come fine principale lo sviluppo delle scuole, provando a capire cosa funziona e cosa non funziona, te-

<sup>26</sup> Stame N., *Introduzione, Valutazione e sviluppo*, in Tendler J., *Progetti ed effetti*, Liguori, Napoli, 1992.

nendo presente i valori e i punti di vista delle molteplici parti interessate, ossia le scuole, i dirigenti, i docenti, i corpi intermedi dell'amministrazione, le strutture e gli organismi chiamati a sostenere le scuole per norma e per prossimità;

- sperimentare l'Istituzione centrale nel ruolo di abilitatore dell'innovazione sociale, creando sinergie fra istanze centrali, obiettivi del programma e bisogni dei beneficiari e facendo collaborare attori diversi, privato e pubblico, centro e periferia;
- seguendo la prospettiva del *buon governo*<sup>27</sup>, promuovere l'Istituzione centrale come un catalizzatore in grado di favorire e accelerare la collaborazione, formale e informale, e promuovere reti e relazioni che, a loro volta, siano in grado di mobilitare e sostenere il personale della scuola nei processi di autovalutazione.

Percorsi come Valu.E for Schools stanno favorendo l'emersione di consapevolezza (anche differenti) sui significati e le valenze che i diversi stakeholder coinvolti attribuiscono alla valutazione, mostrando quanto oggi sia diventato necessario iniziare a operare una sintesi fra le istanze sovranazionali e nazionali in campo valutativo con quelle locali.

<sup>27</sup> Tendler J., *Good Government in the Tropics*, op. cit.