

Delfina Curati*

Priorità e traguardi per il miglioramento

Il D.P.R. n. 80/2013, che istituisce il Sistema Nazionale di Valutazione, al primo comma dell'art. 2, *Obiettivi e organizzazione del SNV*, precisa che è “ai fini del miglioramento della qualità dell’offerta formativa e degli apprendimenti” che il SNV “valuta l’efficienza e l’efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione”: risulta dunque chiara, sin dall’atto di nascita del SNV, la saldatura tra le due dimensioni, quella valutativa, auto- e/o etero-, e quella protesa al miglioramento, in un’ottica sistemica, che fa leva sulla cultura organizzativa e sul principio di responsabilità, a sua volta intimamente connesso col concetto stesso di autonomia, stella polare di ogni riforma in tema di istruzione e formazione in Italia almeno a partire dal D.P.R. n. 275/1999¹.

Del resto, è la stessa struttura del Rapporto di Autovalutazione (RAV) a rendere trasparente questo legame, secondo una logica stringente che delinea un percorso organico e lineare, pur nella sua complessità. Tale percorso, come è noto, si articola in cinque sezioni, che vale la pena richiamare brevemente per evidenziare la coerenza interna della sua architettura e la pluralità delle sue funzioni:

- 1) *Contesto e risorse*. In questa prima sezione il RAV assolve una funzione essenzialmente descrittiva, attraverso un’esplorazione ragionata e analitica di tutti gli aspetti relativi al contesto su cui insiste e alle risorse di cui dispone la scuola, mettendone in luce le opportunità e i vincoli. I dati e le informazioni presenti in questa sezione non sono soggetti a valutazione ma costituiscono l’orizzonte di riferimento a partire dal quale impostare un processo di autovalutazione autenticamente situato;
- 2) *Esiti*. Con questa sezione, articolata in quattro aree, si apre la parte propriamente valutativa del RAV, in cui la scuola è chiamata ad esprimere un giudizio motivato e una propria valutazione dei risultati

* Docente di materie letterarie presso il liceo scientifico, formatrice, socia OPPI.

¹ Tale connessione viene esplicitata in apertura dalla Nota MIUR n. 1738 del 2 marzo 2015, *Orientamenti per l’elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*, dove si afferma che “autonomia, valutazione e miglioramento sono [...] concetti strettamente connessi”.

conseguiti dagli studenti, riflettendo sui punti di forza e di debolezza della sua azione e opportunamente argomentando i giudizi espressi. A questa sezione, come si vedrà più avanti, va riferita e agganciata l'individuazione delle priorità;

3) *Processi (pratiche educative e didattiche)*. L'attenzione si sposta qui dagli esiti degli studenti ai processi posti in essere dalla scuola per realizzare i propri obiettivi. Sostenuta dalle sollecitazioni delle domande-guida, la riflessione e i giudizi annessi vertono, in particolare, su tutto ciò che attiene le pratiche educative e didattiche, contemperando le istanze provenienti dal mandato costituzionale e dalla normativa vigente con le attese e i bisogni formativi specifici del territorio in cui la scuola materialmente opera.

A valle – e in parte a prescindere – dall'autovalutazione qui espressa, è a queste aree e sottoaree che la scuola deve guardare per agire le leve del cambiamento, mettendo in campo la propria capacità progettuale in direzione del miglioramento.

4) *Processi (pratiche gestionali e organizzative)*. Questa sezione definisce l'identità strategica dell'istituzione scolastica, sempre perseguendo il difficile equilibrio tra le prescrizioni istituzionali e la realtà del territorio, con i suoi vincoli, le sue criticità, ma anche le sue opportunità e risorse. Viene qui declinata l'Offerta Formativa della scuola e osservato nei suoi gangli il meccanismo di funzionamento dell'organizzazione. Anche questo è un campo d'azione ideale per la progettazione del miglioramento, in un processo che ambisca ad essere intenzionale, non episodico e potenzialmente sistemico.

5) *Priorità*. La sezione che chiude il RAV è quella che, contemporaneamente, apre al Piano di Miglioramento (PdM): si passa dalla dimensione valutativa alla funzione operativa e proattiva del RAV, in cui la scuola, a partire da una o più aree problematiche, si pone obiettivi a lungo termine che siano specifici, osservabili e/o misurabili, come si vedrà meglio in seguito.

Alla funzione descrittiva, valutativa e proattiva del RAV va aggiunta quella metodologico-riflessiva che, sebbene non sia più titolare di una sezione apposita com'era nel primo *format* del RAV², sottende in realtà l'intero processo di autovalutazione: nel momento stesso in cui si osserva e si valuta, la scuola *apprende* su di sé. L'attitudine riflessiva informa e sostiene il suo modo di stare nei processi e di incidere su di essi, tenendo presenti le istanze e la prospettiva di tutti i soggetti coinvolti, scomponendo analiticamente i fenomeni non solo per leggerli correttamente ma per orientarli, guidarli verso il cambiamento. L'elaborazione del RAV, in altri termini, costringe ad un approccio

² Si trattava della sezione 4 del RAV, *Il processo di autovalutazione*, mentre la sezione 3 accorpava l'intero campo dei *Processi*, suddiviso nelle sottoaree A) *Pratiche educative e didattiche* e B) *Pratiche gestionali e organizzative*.

ragionato ai problemi che può e dovrebbe tradursi nella consapevolezza della necessità, per la scuola, di dotarsi di strumenti idonei al monitoraggio delle azioni messe in campo, di parametri di riferimento significativi, di procedure utili e replicabili, e così via.

Dal RAV al PdM, il percorso operativo

Come osserva Dino Cristanini in un lavoro collettaneo ormai datato ma ancora prezioso³,

gli esiti dell'autovalutazione, eventualmente integrati da quelli della valutazione esterna evidenziano alla scuola gli aspetti soddisfacenti (rispetto ai quali l'impegno è di curare il mantenimento e magari l'incremento) e gli aspetti meno soddisfacenti (criticità o situazioni problema) che saranno oggetto degli interventi migliorativi. Perché il processo di miglioramento si avvii, è necessario che tali problemi vengano riconosciuti e accettati come tali e la loro soluzione venga assunta come un dovere, una responsabilità professionale.

Il primo passo è dunque riconoscere i problemi, assumerli, farsene carico. Ma, come precisa ancora Cristanini,

la percezione del problema si colloca [] nel contesto di senso determinato dalla cultura della singola istituzione scolastica, intendendo per cultura in senso antropologico il complesso di assunti di base (norme esplicite e implicite, valori, tradizioni, miti, riti, simboli, leggende) che una comunità ha sviluppato e che ne orienta i comportamenti. La costruzione di una cultura volta al miglioramento è perciò uno degli impegni della leadership per l'apprendimento⁴.

Detto ciò, è presumibile che le aree problematiche individuate in sede di autovalutazione siano molteplici, ognuna con un diverso grado di impatto sull'organizzazione e proprie variabili in gioco. Ciononostante, è preferibile rinunciare all'idea di affrontarle tutte nello stesso momento: sarebbe un approccio velleitario e fatalmente destinato al fallimento. Più opportuno e funzionale risulta invece concentrarsi su un numero limitato di criticità, alla cui soluzione destinare le risorse disponibili nel medio-lungo periodo. Il suggerimento è quello di isolare una o due aree problematiche al massimo, rispetto alle quali individuare una o due priorità.

Prima di procedere, occorre ribadire che le criticità in questione sono quelle relative agli esiti degli studenti, secondo l'articolazione in aree proposta dal RAV (Risultati scolastici, Risultati nelle prove standardizzate nazionali, Competenze chiave europee, Risultati a distanza) e relativi indicatori: è lì che vanno individuate le priorità strategiche e definiti i traguardi di lungo periodo

³ Cristanini D., *Dai problemi alle soluzioni. Il miglioramento come processo di problem solving*, in Faggioli M. (a cura di), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, edizioni Junior, Parma, 2014, p. 356.

⁴ *Ibidem*.

che la scuola si prefigge. Nella pratica autovalutativa corrente, quale emerge da molti RAV pubblicati, invece, si osserva spesso la tendenza a individuare i problemi a livello di processi, più che di esiti: si tratta di un errore di impostazione da evitare. Come si vedrà più avanti, le aree di processo sono sì direttamente coinvolte nel processo di miglioramento, tuttavia non nella fase di individuazione delle priorità ma in un momento successivo.

Una volta riconosciuti i problemi, dunque, occorre scegliere in relazione a quale/i dimensione/i degli esiti elaborare le priorità. Ma come operare la scelta?

Esistono nella letteratura sulla qualità e sulle tecniche di *problem solving* (perché in effetti di questo si tratta), nonché nella documentazione di molte esperienze pilota di autovalutazione in ambito scolastico⁵, diversi modelli, tecniche, strumenti che possono essere utilizzati e/o adattati per procedere a un'analisi ragionata dei dati disponibili e quindi a una scelta oculata del campo in cui intervenire. Uno di questi propone l'adozione di una matrice che combina il criterio dell'importanza dell'esito preso in esame con quello del livello di criticità dello stesso (in base al giudizio assegnato in sede di autovalutazione), e che può essere così strutturata:

- *quadrante 1*. Esiti di più alto livello di importanza e di più elevata criticità: si tratta delle aree problematiche da affrontare prioritariamente, data la loro rilevanza strategica e i punteggi bassi conseguiti nel RAV;
- *quadrante 2*. Esiti leggermente meno importanti ma comunque di elevata criticità: pur rappresentando punti di debolezza, possono essere affrontati in un secondo momento, per la loro minore rilevanza nell'economia generale dei risultati;
- *quadrante 3*. Esiti di elevata importanza e di segno positivo: rappresentano significativi punti di forza che vanno mantenuti e consolidati. Se accuratamente indagati, possono fornire contributi utili al rafforzamento anche di altre aree/dimensioni;
- *quadrante 4*. Esiti di bassa importanza e di segno positivo: in considerazione della loro ridotta rilevanza, sono risultati che ci si può limitare a mantenere.

Adottando una matrice di questo tipo o ricorrendo ad altri criteri simili, è possibile stilare una sorta di gerarchia degli esiti, in grado di suggerire in maniera fondata su quali concentrare gli sforzi, ovvero in relazione a quali aree individuare le priorità.

⁵ In particolare, lo strumento proposto più avanti è riconducibile al modello CAF, utilizzato in diverse sperimentazioni di percorsi di miglioramento, attivate negli anni Novanta, che hanno preceduto la messa a regime del SNV nelle scuole italiane. Una sintesi del modello CAF è reperibile in Storai F., *La qualità della scuola. Modelli di riferimento nel contesto nazionale*. in Faggioli M., *Migliorare la scuola*, op. cit., pp. 54-58. In proposito, si veda anche Cristanini D., *ivi*, p. 358.

Dagli esiti alle priorità

Prima di proseguire, è opportuno soffermarsi brevemente su una questione di semantica lessicale. “Quando un termine viene utilizzato in forme molto simili sia nel linguaggio comune che in quello specialistico, succede spesso che si perda il senso di questa distinzione”⁶: l’osservazione di Massimo Faggioli, seppur riferita nel contesto specifico al termine “miglioramento”, può agevolmente essere estesa a molte altre parole che ricorrono nella normativa di riferimento e nella letteratura che si occupa di autovalutazione e miglioramento. Termini come “priorità”, “traguardi”, “obiettivi” non sono appannaggio esclusivo delle pratiche autovalutative in ambito scolastico, evidentemente, ma proprio la loro frequenza d’uso nel linguaggio comune, o in quello genericamente legato alla prassi didattica, espone il loro utilizzo a equivoci e fraintendimenti, facilitati peraltro dalla loro contiguità e parziale sovrapponibilità semantica, e impone perciò un preliminare chiarimento dell’accezione specifica che ciascuno di essi assume all’interno dei documenti strategici delle istituzioni scolastiche (RAV, PdM, PTOF).

La *Guida all’autovalutazione* stilata da INVALSI e periodicamente aggiornata per accompagnare le scuole nella compilazione del RAV, sin dalla sua prima versione pubblicata nel lontano 2014, nella parte dedicata alla sezione 5 del RAV, chiarisce in maniera circostanziata il significato di questi termini, allegando alla definizione sintetici ma preziosi suggerimenti operativi e qualche utile esempio. Vale dunque la pena di riportare per intero i passaggi relativi⁷, per poi aggiungere qualche nota di commento.

Cosa si intende per priorità?

Le priorità si riferiscono agli obiettivi generali che la scuola si prefigge di realizzare nel lungo periodo attraverso l’azione di miglioramento. Le priorità che la scuola si pone devono necessariamente riguardare gli esiti degli studenti. Si suggerisce di specificare quale delle quattro aree degli Esiti si intenda affrontare (Risultati scolastici, Risultati nelle prove standardizzate nazionali, Competenze chiave e di cittadinanza, Risultati a distanza) e di articolare all’interno quali priorità si intendano perseguire (es. Diminuzione dell’abbandono scolastico; Riduzione della variabilità fra le classi; Sviluppo delle competenze sociali degli studenti di secondaria di I grado, ecc.).

Si suggerisce di individuare un numero limitato di priorità (1 o 2) all’interno di una o due aree degli Esiti degli studenti.

Cosa sono i traguardi?

I traguardi di lungo periodo riguardano i risultati attesi in relazione alle priorità strategiche. Si tratta di risultati previsti a lungo termine (3 anni). Essi articolano in forma osservabile e/o misurabile i contenuti delle priorità e rappresentano le mete verso cui la scuola tende nella sua azione di miglioramento. Per ogni priorità individuata deve

⁶ Faggioli M., *Introduzione*, in Faggioli M. (a cura di), *Migliorare la scuola*, op. cit., p. 11.

⁷ Materiale tratto da *Rapporto di autovalutazione*, novembre 2014, p. 51 e ss., in [istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf](https://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf) (ultimo accesso dicembre 2021).

essere articolato il relativo traguardo di lungo periodo. Essi, pertanto, sono riferiti alle aree degli Esiti degli studenti (es. in relazione alla priorità strategica “Diminuzione dell’abbandono scolastico”, il traguardo di lungo periodo può essere definito come “Rientrare nella media di abbandoni provinciali e precisamente portare gli abbandoni dell’istituto entro il 10%”). È opportuno evidenziare che per la definizione del traguardo che si intende raggiungere non è sempre necessario indicare una percentuale, ma una tendenza costituita da traguardi di riferimento a cui la scuola mira per migliorare, ovvero alle scuole o alle situazioni con cui è opportuno confrontarsi per migliorare. Si suggerisce di individuare un traguardo per ciascuna delle priorità individuate.

Il sottoparagrafo successivo della *Guida* si riferisce, infine, agli obiettivi di processo:

Gli obiettivi di processo rappresentano una definizione operativa delle attività su cui si intende agire concretamente per raggiungere le priorità strategiche individuate. Essi costituiscono degli obiettivi operativi da raggiungere nel breve periodo (un anno scolastico) e riguardano una o più aree di processo.

Si suggerisce di indicare l’area o le aree di processo su cui si intende intervenire e descrivere gli obiettivi che la scuola si prefigge di raggiungere a conclusione del prossimo anno scolastico (es. Promuovere una figura di docente tutor per supportare gli studenti in difficoltà del primo anno dell’indirizzo linguistico nella scuola secondaria di II grado; Individuare criteri di formazione delle classi che garantiscano equi-eterogeneità; Utilizzare criteri di valutazione omogenei e condivisi per la matematica nella scuola primaria; Ridurre gli episodi di esclusione e i fenomeni di bullismo nella scuola secondaria di I grado; ecc.).

Precede i passaggi qui riportati uno schema che visualizza efficacemente le relazioni che intercorrono tra questi concetti (Fig. 1).

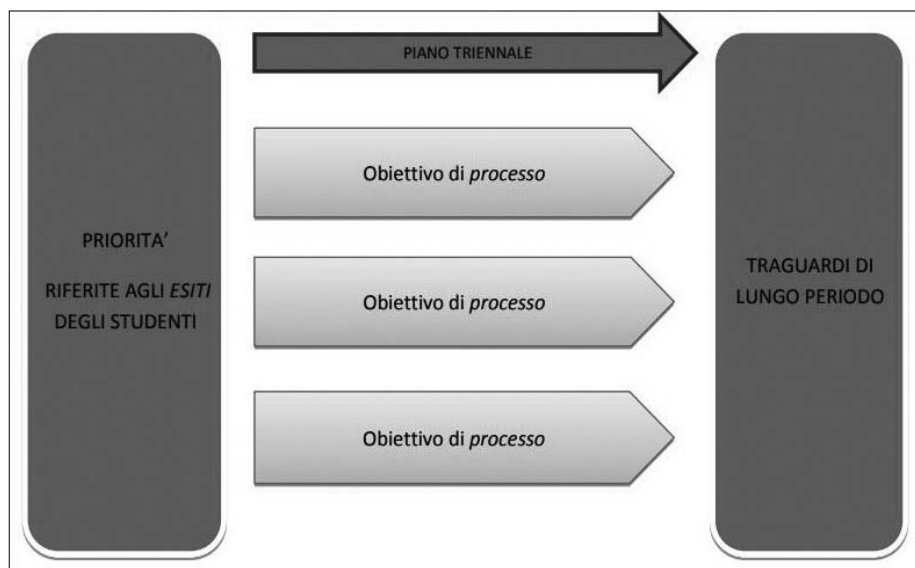


Fig. 1 – Esempificazione: dalla definizione delle priorità all’individuazione dei traguardi

Ricapitolando: le priorità costituiscono gli obiettivi strategici a lungo termine che la scuola si pone nella sua azione di miglioramento e che vanno sempre riferiti agli esiti degli studenti. A monte della loro individuazione e formulazione, di cui si dirà fra poco, c'è – come si è visto – la disamina attenta delle aree problematiche che sono emerse dal processo di autovalutazione della scuola in ordine agli *Esiti*, con la conseguente scelta dei problemi da affrontare prioritariamente. I traguardi di lungo periodo indicano i risultati attesi in relazione alle priorità strategiche individuate: se, dunque, la priorità rappresenta la direzione, il traguardo è la meta a cui tendere attraverso l'azione di miglioramento. Essi concretizzano l'intenzione strategica in un esito preciso, controllabile, cioè espresso “in forma osservabile e/o misurabile”, il che non implica necessariamente, come viene specificato subito dopo, l'indicazione di una percentuale: un traguardo può anche rappresentare “una tendenza” ancorata a parametri di riferimento a cui l'azione di miglioramento guarda, eventualmente tenendo presente altre realtà e contesti con cui la scuola decide di confrontarsi⁸. Se i traguardi si situano in un orizzonte temporale lungo (3 anni) rispetto all'avvio del percorso di miglioramento, gli obiettivi di processo declinano invece la prospettiva strategica pluriennale in periodi più limitati, corrispondenti al singolo anno scolastico, che costituisce l'abituale termine di riferimento per la scansione delle attività progettuali nelle scuole. Si tratta di obiettivi operativi che impattano su una o più aree di processo⁹, corrispondenti alle sezioni 3 e 4 del RAV, come si è visto. Per comprendere bene il rapporto tra processi ed esiti, senza dimenticare l'incidenza del contesto, può essere utile affidarsi ancora una volta alle parole di Dino Cristanini¹⁰, che non necessitano di ulteriori commenti:

Gli esiti sono determinati dall'intreccio e dall'azione concomitante delle variabili che caratterizzano il contesto e i processi, perciò la soluzione ai problemi rilevati a livello di esiti andrebbe ricercata in queste macroaree. I fattori di contesto sono però generalmente considerati variabili assegnate, nel senso che la scuola assai difficilmente può modificarle, almeno nel breve termine. Non resta dunque che concentrarsi sui fattori di cui la scuola può essere ritenuta completamente responsabile, cioè sui processi.

⁸ Tale possibilità diventa suggerimento esplicito nel più recente *Rapporto di autovalutazione- Nota metodologica e guida operativa SNV 2020-versione 1.0 - settembre 2020*, in edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Nota_metodologica_e_guida_operativa_RAV.pdf, (ultimo accesso dicembre 2021) a p. 5, in cui si legge: “Per quanto riguarda la definizione dei traguardi che si intendono raggiungere al termine del triennio si suggerisce di prefigurare non tanto valori percentuali quanto una tendenza costituita da traguardi di riferimento a cui la scuola punta per migliorare”.

⁹ La sezione dedicata al PdM nel *format* implementato dal MIUR in ambiente SIDI e messo a disposizione delle scuole per la redazione del PTOF 2019-2022 esplicita, attraverso i *Percorsi di miglioramento* che la sostanziano, le interrelazioni che collegano i vari obiettivi di processo sia alle priorità/traguardi di cui costituiscono articolazioni operative, sia alle aree di processo di pertinenza, spesso mobilitate insieme nella realizzazione delle azioni di miglioramento.

¹⁰ Cristanini D., *Dai problemi alle soluzioni*, op. cit., p. 359.

Una volta sgomberato il campo dai possibili equivoci di natura semantico-lessicale, vediamo ora in base a quali parametri è opportuno scegliere le priorità. È ancora Cristanini¹¹ a suggerire alcuni criteri che possono validamente orientare la scelta:

- **Importanza:** si valuta in base alla relazione con gli scopi da conseguire e alla rilevanza degli effetti del problema per coloro che ne subiscono le conseguenze;
- **Urgenza:** è in funzione della rapidità con la quale il problema è in grado di provocare effetti negativi;
- **Rapporto costi-benefici:** è il criterio dell'efficienza, cioè il rapporto ottimale tra il risultato che si ritiene possibile ottenere e le risorse umane, finanziarie e materiali da mettere a disposizione;
- **Problemi diffusi:** il criterio prende in considerazione la ricorrenza del problema nella stessa dimensione o in più dimensioni;
- **Probabilità di successo:** a parità delle altre condizioni, normalmente si ritiene più funzionale affrontare i problemi rispetto ai quali si ritiene di avere maggiori probabilità di riuscita, rispetto a quelli che con maggior probabilità ci esporranno al fallimento e alla frustrazione;

Dopo aver circoscritto il campo d'azione, si tratta di formulare correttamente le priorità¹²: anche questo passaggio costituisce un delicato punto di attenzione, perché quando la definizione delle priorità non è chiara manca la direzione verso cui orientare il percorso di miglioramento; il rischio è che l'intero processo non risulti "intenzionale ma casuale: in sostanza, possiamo migliorare intenzionalmente solo ciò che perseguiamo effettivamente"¹³. Ciò implica, innanzitutto, la necessità di verificare la coerenza/attinenza tra le priorità e le aree degli esiti da sottoporre agli interventi migliorativi.

Qui di seguito si riportano alcuni esempi di priorità desunti da RAV effettivamente pubblicati sul portale *Scuola in chiaro*¹⁴, sulla cui chiarezza e controllabilità – alla luce di quanto finora detto – è lecito porsi più di qualche dubbio:

- Favorire scolarità il più regolare possibile;
- Migliorare profitto e competenze degli alunni con maggiori difficoltà;
- Competenza alfabetica funzionale;
- Dare risposta a tutte le richieste pervenute;
- Ruolo strategico delle alte professionalità;

¹¹ *Ivi*, pp. 357 e sg.

¹² Una trattazione aggiornata ed esaustiva di questo specifico aspetto si trova in Previtali D., Logozzo M. e Stancarone M.T., *La definizione delle priorità e dei traguardi*, in AA.VV., *Le priorità per il miglioramento. Una guida dall'esperienza in Campania*, Luciano Editore, Napoli, 2019, pp. 13-48, da cui sono tratti molti spunti presenti in queste pagine.

¹³ Previtali D., Logozzo M. e Stancarone M.T., *La definizione delle priorità e dei traguardi*, op. cit., p. 20.

¹⁴ *Ivi*, p. 28.

- Liberare e donare il gusto della vita;
- Proporre un cammino di autenticità e delineare la strada da percorrere;
- Leggere e capire la realtà;
- Migliorare le medie dei voti;
- Aiutare i deboli;
- Rafforzare la fiducia delle famiglie nella scuola.

Per evitare di incorrere in errori di questo genere, bisognerebbe sempre porsi alcune domande chiave, nel momento in cui si lavora a questo passaggio cruciale: la priorità è chiara? Si riferisce esplicitamente agli esiti degli studenti? È evidente la direzione verso cui orientare il processo di miglioramento?

Occorre tener presente che, per una corretta formulazione della priorità, essa deve essere rappresentata da un'azione che ha per oggetto i descrittori degli esiti degli studenti. La tabella seguente propone una rosa di possibili azioni¹⁵, rappresentate da verbi all'infinito (che però si possono anche nominalizzare, trasformandoli nei sostantivi astratti corrispondenti), da riferire ai possibili oggetti delle azioni stesse, ovvero i descrittori degli esiti (Fig. 2).

Possibili azioni	Oggetti / Descrittori degli esiti		
Migliorare Ridurre Sviluppare Diminuire Potenziare Aumentare Incrementare Innalzare Promuovere Favorire Raggiungere Rafforzare	Esiti degli scrutini	Studenti ammessi alla classe successiva	
		Studenti diplomati per votazione conseguita all'esame di Stato	
	Trasferimenti e abbandoni	Studenti che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno	
		Studenti trasferiti - in entrata - in corso d'anno	
		Studenti trasferiti - in uscita - in corso d'anno	
	Risultati degli studenti nelle prove standardizzate	Punteggio nelle prove e differenze rispetto a scuole con ESCS simile	
	Variabilità dei risultati nelle prove standardizzate	Alunni collocati nelle diverse categorie/ livelli di competenza	
		Variabilità dei punteggi tra le classi e dentro le classi	
	Risultati degli studenti in italiano e matematica nei livelli scolastici successivi	Punteggio conseguito nelle prove INVALSI nel V anno di primaria dagli studenti che tre anni prima erano nel II anno	
		Punteggio conseguito nelle prove INVALSI nel III anno di secondaria di I grado dagli studenti che tre anni prima erano nel V anno di primaria	

Fig. 2 – Come formulare una priorità

Concludendo, è bene che presieda alla formulazione delle priorità e dei traguardi l'uso di un lessico condiviso e di una struttura comune, capaci di indicare con chiarezza e univocità il campo d'azione, l'intenzione e le finalità strategiche che la scuola si propone.

¹⁵ *Ivi*, pp. 32e s. La lista proposta nella tabella (Fig. 2) raccoglie, in ordine decrescente e secondo la frequenza d'uso, i verbi utilizzati dalle scuole campane nei propri RAV in questi anni.

Tale struttura è esemplificata dallo schema che segue:

Priorità	
AZIONE	OGGETTO
verbo	esiti
Migliorare	Il punteggio della scuola nelle prove standardizzate nazionali di matematica

Infine, va tenuto presente “che le *Priorità* individuate dalla scuola per il proprio percorso di miglioramento, e non solo, non possono restare avulse dalle caratteristiche del contesto in cui si opera, ma devono invece intercettare le sue caratteristiche in modo da valorizzare le risorse disponibili e perseguire *Traguardi* condivisi”¹⁶.

Dalle priorità ai traguardi

Come suggerisce la *Guida* Invalsi sopra citata, è consigliabile individuare un solo traguardo per ogni priorità indicata, in modo da non disperdere le risorse “sfilacciando” il percorso di miglioramento e poter così meglio monitorare e documentare le azioni messe in campo, inquadrandole in un orizzonte di senso e in una direzione definiti e organici. Il suggerimento appare quanto mai opportuno, peraltro, se si tiene conto della complessità che presiede all’elaborazione di un traguardo di lungo periodo. Si tratta, in effetti, di un’operazione delicata e complessa, che richiede doti di realismo, equilibrio, dominio dei processi, capacità strategica, lungimiranza, dunque livelli elevati di competenza. Traguardi troppo alti rischierebbero, infatti, di non essere raggiunti, generando negli attori coinvolti un senso di frustrazione e fallimento che, alla lunga, potrebbe addirittura rivelarsi più deleterio dello stesso traguardo mancato. Traguardi troppo bassi, viceversa, non produrrebbero effetti significativi, condannando l’intero processo di miglioramento all’irrelevanza. In definitiva, le mete da porsi devono essere sfidanti ma non velleitarie.

Fatta questa premessa, è bene ricordare che, per stabilire i traguardi, è necessario riferirsi ai risultati che, a loro volta, devono essere definiti attraverso dati oggettivi. Ciò significa che ogni scuola, a partire dal descrittore scelto, può individuare il traguardo da raggiungere con un dato, un numero, una percentuale, oppure con una tendenza riferita al *benchmark* di riferimento scelto. Questo comporta però un corollario tanto ovvio quanto importante: per poter verificare in un momento successivo se i risultati preventivati sono stati raggiunti, solo avvicinati o magari superati, è necessario avere a disposizione, anche in vista della successiva Rendicontazione sociale, adeguati strumenti di misurazione dei traguardi fissati o delle situazioni di confronto prescelte. Anche questa esigenza va tenuta in considerazione quando si elaborano i traguardi di lungo periodo.

¹⁶ *Ivi*, p. 44.

Lo schema seguente propone alcuni esempi di priorità e traguardi correttamente formulati (Fig. 3).

ESITI DEGLI STUDENTI	DESCRIZIONE DELLA PRIORITÀ	DESCRIZIONE DEL TRAGUARDO DI LUNGO PERIODO
RISULTATI SCOLASTICI	Diminuire la % di studenti collocati nelle fasce di voto basse	Diminuire del 15% il numero degli studenti collocati nelle fasce di voto basse / avvicinare il numero di studenti alla media regionale
RISULTATI NELLE PROVE STANDARDIZZATE NAZIONALI	Diminuire la varianza interna alle classi e fra le classi	Diminuire la varianza interna alle classi del 20% Diminuire la varianza fra le classi del 10% Oppure Raggiungere il livello nazionale di varianza interna
COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA	Migliorare gli esiti nella competenza digitale	Migliorare del 10% gli esiti nelle competenza digitale
RISULTATI A DISTANZA	Aumentare la % di studenti che seguono il Consiglio Orientativo	Aumentare del 25% il numero degli studenti che seguono il Consiglio Orientativo / Raggiungere la % della macro-area

Fig. 3 – Esempi di formulazione adeguata di priorità e traguardi di lungo periodo

Per concludere, “la definizione di priorità e traguardi non è un processo automatico, ma parte dall’analisi interna al RAV, dai punti di forza e di debolezza, dalle risorse a disposizione, dalle possibilità di miglioramento in quel contesto e, soprattutto, è una apertura di senso del proprio modo di fare scuola per quella comunità professionale”¹⁷.

Appendice operativa: una possibile pista di lavoro per il NIV

Alla luce del percorso sin qui delineato, può essere utile ripercorrere in sintesi le tappe necessarie per una corretta individuazione e formulazione delle priorità strategiche e dei traguardi di lungo periodo da parte del Nucleo Interno di Valutazione (NIV), indicando punti di attenzione ed eventuali strumenti di supporto.

Step 1: Scelta degli esiti da migliorare. L’avvio del processo richiede, come si è detto, un’attenta analisi della sezione del RAV dedicata agli Esiti degli studenti, che vanno indagati e possibilmente gerarchizzati. Per procedere all’analisi e stilare una sorta di graduatoria degli esiti, il NIV può ricorrere ad uno schema così strutturato (Fig. 4).

	Importanza +	Importanza -
Criticità +		
Criticità -		

Fig. 4 – Schema per la gerarchizzazione degli esiti

¹⁷ Ivi, p. 37.

Step 2: Individuazione delle priorità. In questa fase, è opportuno prendere in considerazione i parametri sulla base dei quali procedere alla scelta delle priorità: l'importanza, l'urgenza, il rapporto costi-benefici, i problemi diffusi, le probabilità di successo. Essi possono costituire una sorta di *check-list* di criteri di validazione/selezione delle diverse opzioni possibili, che il NIV provvederà a selezionare individuando quella o quelle che rispondono più efficacemente al maggior numero di criteri. Questo passaggio può rivelarsi funzionale non solo ad una scelta oculata delle priorità, ma anche alla compilazione del campo aperto che nel *format* del RAV è dedicato alla motivazione della scelta. Durante questa fase, infine, è importante controllare costantemente la coerenza tra le ipotesi di priorità che si vanno via via delineando e l'area degli Esiti a cui si è deciso di indirizzare le priorità.

Step 3: Formulazione delle priorità. Per una corretta definizione delle priorità, come si è detto, è indispensabile riferirsi ad una gamma di azioni possibili che abbiano come oggetto i descrittori degli esiti degli studenti: lo schema proposto nella Fig. 2 può agevolare la formulazione delle priorità, che dovranno essere chiare e sintetiche (il *format* del RAV concede uno spazio di max 350 caratteri per ogni priorità).

Step 4: Individuazione dei traguardi di lungo periodo. Nella definizione dei traguardi è centrale l'attenzione al dato quantitativo, ai parametri di riferimento (*benchmark*), alle evidenze a disposizione, non solo nel momento della scelta ma anche in proiezione, lungo l'intero triennio che intercorre tra l'individuazione del traguardo e la sua verifica/rendicontazione: si tratta, in altre parole, di definire traguardi sfidanti ma non impossibili, come si è detto, però anche sostenibili nel tempo, che offrano cioè la possibilità di disporre di strumenti atti a garantire il monitoraggio e la rendicontazione delle azioni messe in campo dalla scuola per conseguirli.