La ricerca *evidence based* sull'istruzione ha compiuto significativi avanzamenti negli ultimi anni. La serie si propone di mostrare operativamente come ricerca sperimentale e buone pratiche possano integrarsi, arricchendo il testo con approfondimenti, esemplificazioni e apparati.

1ª edizione, ottobre 2017
© copyright 2017 by Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Progedit srl, Bari

Finito di stampare nell'ottobre 2017
da Digital Team, Fano (PU)

ISBN 978-88-7466-773-4

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione, è vietato riprodurre questo volume anche parzialmente e con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia, anche per uso interno o didattico.

I lettori che desiderano informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice possono rivolgersi direttamente a:
Carocci editore
Corso Vittorio Emanuele II, 229
00186 Roma
tel 06 42 81 84 17
fax 06 42 74 79 31

Siamo su:
www.carocci.it
www.facebook.com/caroccieditore
www.twitter.com/caroccieditore

Daniela Robasto

Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola

Metodi e indicazioni operative

Carocci Faber

Agli insegnanti che si autovalutano
affinché anche i loro studenti imparino a farlo

Indice

Prefazione 7
di *Guido Benvenuto*

Introduzione 13

1. Dall'eterovalutazione all'autovalutazione 17
1.1. L'autovalutazione come processo ideale del pensiero umano? 17
1.2. Il rapporto di autovalutazione tra qualificazione e quantificazione 21
1.3. Una ricerca empirica sui RAV. Diamo i numeri 25
1.4. Analisi dei RAV: la nascita dell'autovalutazione esterna? 30
1.5. Raccogliere e interpretare dati: l'anello debole del RAV 32
1.6. Formarsi con e alla cultura dell'evidenza 35

2. Elementi di progettazione per un piano di miglioramento efficace 41
2.1. Il modello INDIRE del piano di miglioramento 41
2.2. Che cosa sono gli obiettivi di processo? 44
2.3. Come hanno risposto le scuole alla richiesta di individuare gli obiettivi di processo? 49
2.3.1. Sezione tecnica – Estratti di PdM e gli errori da evitare
2.4. Imparare a definire gli obiettivi di processo 61
2.5. Operazionalizzare gli obiettivi 65

3. Rilevare i dati per monitorare un piano di miglioramento 71
3.1. Costruire strumenti di rilevazione dati per il monitoraggio del PdM 71
3.1.1. Sezione tecnica – Schede di approfondimento su strumenti di raccolta dati a basso grado di strutturazione / 3.1.2. Sezione tecnica – Gli errori frequenti nella costruzione degli strumenti di rilevazione dati strutturati o semistrutturati
3.2. Ordinare i dati strutturati per il monitoraggio del PdM 89
3.3. Elaborare i dati strutturati per il monitoraggio del PdM 94
3.3.1. Sezione tecnica – Quali sono gli indici statistici di base che potrebbero servire per monitorare un PdM?
Appendice: allegati tecnici 101

4. Dall'autovalutazione al cambiamento 111
4.1. Dare un senso ai piani di miglioramento 111
4.2. Supportare il cambiamento tramite l'apprendimento 113
4.3. Pianificare il cambiamento per giungere al miglioramento 118

Appendice
Elenco domande guida RAV (format INVALSI) 127

Bibliografia 133

Prefazione

di *Guido Benvenuto**

L'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, introdotta solo pochi anni fa con il D.P.R. del 28 marzo 2013, n. 80, ha portato un vento nuovo nelle scuole italiane. Ha innescato alcuni meccanismi trasformativi dei processi valutativi e sostanzialmente dato impulso e valorizzato il ruolo delle scuole all'interno del Sistema nazionale di valutazione. Le sperimentazioni condotte negli anni precedenti il decreto e i primi tentativi di attuazione condotti dalle scuole negli anni successivi, fino alla messa a regime a partire dal 2014-15, non hanno certo sopito le difficoltà e la complessità del processo trasformativo messo in atto. Ma il vento ha iniziato a smuovere le cose. Lentamente, forse, con tutte le cautele e l'iniziale diffidenza tipicamente forte in Italia riguardo ai tempi di attuazione dei cambiamenti istituzionali. E il processo è andato avanti, accompagnato probabilmente dal parziale disinteresse di alcuni, ma soprattutto dal particolare entusiasmo da parte di chi ha sempre creduto nella centralità e inderogabilità dei processi valutativi nella scuola.
Grazie alla spinta trasformativa introdotta, si è difatti ripreso a parlare di valutazione nella e della scuola, si è allargato lo sguardo dalla valutazione dentro la classe a quella dell'insieme delle classi in una scuola, del contesto nel quale si trovano e delle risorse a disposizione delle istituzioni scolastiche. Si è quindi iniziato un processo di integrazione e bilanciamento tra valutazione (esterna) e autovalutazione (interna) della scuola, innescando a catena livelli di riflessione, progettazione e svilup-

* Università di Roma La Sapienza.

po di piani per "capire" e "migliorare" i processi di istruzione e formazione che questi istituti hanno come fine prioritario.
Certo è che parlare di autovalutazione non è facile in quei contesti nei quali non si siano indagati e forse trasformati i processi valutativi interni all'istituzione scolastica. Laddove, in sintesi, non si siano approntati e sviluppati piani di condivisione di strumenti valutativi, di prassi collaborative, di integrazione tra le diverse forme di valutazione: diagnostica regolativa (o formativa), sommativa (finale), certificativa; dove non si siano portati avanti percorsi di formazione e autoformazione del personale per costruire reali piani di condivisione e riorganizzazione degli impianti curricolari e delle prassi didattiche. In altre parole, le richieste che il vento nuovo dell'autovalutazione di istituto sta portando hanno proprio a che vedere con la presenza di competenze a livello individuale e di gruppi di lavoro, che permettano di assolvere proficuamente una serie di compiti valutativi. Per costruire la necessaria cultura dell'autovalutazione di istituto, occorre proprio dotarsi di competenze valutative all'interno degli istituti, e quindi portare avanti processi di formazione di natura collegiale e condivisa di competenze docimologiche e didattiche, per la valutazione attraverso indicatori, l'analisi del curricolo, del contesto socioeconomico ed educativo, per la progettazione e la riprogettazione didattica.
Ecco allora che l'autovalutazione a scuola diventa il tracciato organizzativo e al tempo stesso formativo per mettere in campo e sviluppare un processo istituzionale, per la crescita e l'innovazione organizzativa e il miglioramento dei processi didattici. Un'autovalutazione virtuosa serve per riprendere a parlare di valutazione a scuola, ma con coordinate diverse, per ridare dignità e peso alle modalità e alle scelte che i singoli istituiti devono indicare, motivare e monitorare. Di questo forse la scuola ha soprattutto e ancora bisogno, per contrastare la progressiva perdita di centralità educativa e presentarsi con un modello organizzativo trasparente e più efficace: poter dichiarare, come

tutte le organizzazioni che monitorano il proprio andamento e cercano di migliorarlo, il proprio piano di analisi di contesto e risorse (da dove si parte), gli esiti degli studenti (esplicitando i livelli quali-quantitativi nella valutazione), i processi didattici e organizzativi per migliorare gli esiti individuati prioritari. E la scuola ha bisogno di rendere evidente il proprio processo di autovalutazione, non solo per bilanciare la necessaria valutazione esterna, ma per dichiarare e presentare la propria autonomia e la propria identità educativa. L'assenza o la gestione formalizzata e inautentica di questo processo non può che portare a un'inevitabile e progressiva deriva verso la sola valutazione esterna, e ancor peggio all'incapacità di predisporre e attuare piani didattici e riorganizzazioni funzionali per contrastare le difficoltà di apprendimento e il mancato raggiungimento di traguardi e obiettivi previsti.
Lo sviluppo e la crescita della cultura dell'autovalutazione sono quindi il presupposto necessario per la redazione di quel documento di analisi e di progettazione che le scuole in questi ultimi anni hanno iniziato a conoscere: il RAV (rapporto di autovalutazione). In questa direzione si muove il prezioso contributo proposto dal volume. Ripercorrendo le principali teorie e modelli di analisi presenti nella letteratura in argomento, e soprattutto fornendo un modello di analisi delle progettazioni che quei piani hanno predisposto, aiuta a qualificare e a migliorare l'autoriflessione e l'autoanalisi che ogni istituto è chiamato a fare con il processo di autovalutazione. Ecco quindi un prezioso supporto per raccogliere e interpretare dati, per predisporre piani organizzativi e didattici volti al cambiamento, per giungere al miglioramento. Un contributo per procedere al monitoraggio dei piani di miglioramento, attraverso la costruzione e l'utilizzo di strumenti (a diverso grado di strutturazione) e accompagnando il processo interpretativo.
Dalla teoria all'operatività, attraverso esempi e risultati emersi dai primi monitoraggi sui RAV prodotti dalle scuole, il volume si offre come strumento di accompagnamento al lavoro previsto

per responsabili e strutture preposte istituzionalmente all'autovalutazione nella scuola. Ecco che gli strumenti messi a punto, le analisi condotte, i piani di miglioramento elaborati, i riscontri ed evidenze empiriche riportate diventano un prezioso strumento di condivisione e di crescita collettiva di una più ampia cultura della valutazione e dell'autovalutazione. In questo modo, mettendo in circolo e rendendo più trasparenti i processi valutativi che gli istituti elaborano in autonomia, si contribuisce alla condivisione di quella strumentazione e dei piani di lavoro e si produce un'enorme ricaduta formativa e professionale sulle competenze necessarie all'autovalutazione nella scuola, al cambiamento delle didattiche, ai processi di organizzazione degli istituti scolastici.
Un'ultima e centrale ricaduta che i processi di autovalutazione comportano nelle istituzioni e per il Sistema nazionale di valutazione. Per lungo tempo la riflessione metodologica e docimologica si è appuntata preferenzialmente sulla valutazione esterna, quella fatta dal docente degli apprendimenti degli allievi, o da parte del sistema di istruzione sulle istituzioni scolastiche o gli apprendimenti a livello di contesti territoriali. Tutti nella scuola ricordano e hanno ben presente il dibattito e la tensione sui voti/giudizi, sugli esami di Stato, sulle prove esterne (come ad esempio quelle proposte da INVALSI oppure OCSE). Tensioni e dibattiti che rimandano alla soggettività e oggettività delle valutazioni, al grado di intrusività e distanza dalla specificità dei singoli istituti, alla difficile collegialità e condivisione quando si opera per commissioni. In tutti i casi indicati, la valutazione parte dal soggetto esterno: docente nel caso dei voti/giudizi, commissione/collegio negli esami, istituzioni o enti nel caso di prove esterne. I principi dell'autovalutazione devono servire sempre più a ridare personalità e autonomia alle scuole e quindi valorizzare il ruolo dei soggetti stessi nel processo della valutazione. La scelta di indicatori, di strumenti per la rilevazione, di criteri, di procedure, di piani di intervento porta alla giustificazione e alla rivendicazione dell'autonomia e rafforza la collegialità che

i gruppi di autovalutazione sapranno costruire e ri-costruire. In questo modo la scuola, attraverso l'autovalutazione, si concentra sul proprio ruolo e sulla propria identità e si spinge essa stessa verso processi valutativi di natura mista e bilanciata. Identifica e costruisce i propri strumenti di rilevazione e analisi, ripercorre la propria specificità predisponendo processi di intervento per innovare, cambiare, trasformare, migliorare. La valutazione e l'autovalutazione trovano nei rapporti di autovalutazione una loro sintesi e, come ricordava Dewey, la valutazione si esplica nella doppia funzione di dare valore (pregiare), rimandando alla specificità della persona e del contesto, e di apprezzare (estimare), ricordando la necessità del confronto e la proprietà relazionale che ogni valutazione deve mantenere.
Valutare e autovalutare rimandano, come processi, al dare valore. Da soggetti esterni e da soggetti interni per l'istituzione scuola, dall'insegnante e da sé stesso per lo studente, combinando due prospettive distinte e complementari. E per entrambi i casi vale la preziosa distinzione che fornì Dewey nel 1939, nel saggio *Teoria della valutazione*, che permette di rilevare quanto la questione sia essenzialmente legata alla funzione stessa che quei processi implicitamente ed esplicitamente richiamano: quando fermiamo l'attenzione sull'uso del verbo "valutare", troviamo che il linguaggio comune ne mostra un duplice impiego. Infatti, uno sguardo al dizionario mostrerà che nel linguaggio ordinario le parole "valutare" e "valutazione" sono adoperate nel discorso per designare tanto il pregiare nel significato di ritenere prezioso, caro (e varie altre, quasi equivalenti, attività, come l'onorare, considerare altamente ecc.), quanto l'apprezzare nel senso di attribuire un valore, assegnare valore a qualcosa.
E il vento nuovo dell'autovalutazione offre oggi l'opportunità di guardare con occhi diversi e soprattutto di allargare lo sguardo, in profondità e collegialmente.

Tra Roma e Londra
2 luglio 2017