



INDICE DEL NUMERO 12 – Maggio 2020

EDITORIALE

Usare i dati per rendicontare e usare i dati per migliorare: due azioni necessarie per la scuola pagina 3

OVERVIEW

Special Issue sul XXXIII International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) di Marrakech, Marocco pagina 7

INTERVISTA SPECIALE

Una conversazione con Michael Schratz sulla Leadership scolastica e le visite alle scuole pagina 15

CHIAVI DI LETTURA

Per una valutazione delle scuole più condivisa: coinvolgere un maggior numero di soggetti nell'autovalutazione pagina 20

ESPERIENZE E TENDENZE IN ATTO

La delegazione INVALSI in visita alle scuole marocchine pagina 24

TAVOLA ROTONDA

I coordinatori nazionali delle Conferenze ICSEI di Stavanger e Marrakech si confrontano pagina 33

I NETWORK NAZIONALI E INTERNAZIONALI DI VALU.E

Valu.Enews si aggiudica la Menzione Speciale del Premio Buone Pratiche 2020 conferito dall'AIV pagina 37

PAGINE

Un excursus sulle prospettive di metodo per la ricerca educativa pagina 39

Azioni a supporto dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA): pubblicato il Rapporto di ricerca INVALSI pagina 44

EDITORIAL

Data use for accountability and improvement: Both needed in schools **pagina 47**

SPECIAL INTERVIEW

Michael Schratz: a conversation on school leadership and school visits **pagina 50**

ROUND TABLE

Chairing Conferences on Global Dialogue in Education. Stavanger and Marrakech face to face **pagina 54**

INTERNATIONAL

Distributed Evaluation in Schools: Expanding the Self in Self-evaluation **pagina 58**

Moroccan Education System: An Overview **pagina 61**

COLOPHON

Redazione **pagina 62**

Progetto PON Valu.E – INVALSI – Via Ippolito Nievo, 35, 00153 ROMA – Redazione: valuenews@INVALSI.it

Usare i dati per rendicontare e usare i dati per migliorare: due azioni necessarie per la scuola

di Kim Schildkamp *

In qualità di Presidente dell'ICSEI, l'International Congress for School Effectiveness and Improvement, è davvero un onore e un piacere scrivere questo Editoriale per il Research Magazine Valu.Enews (INVALSI), [come già fatto in occasione del numero speciale dello scorso anno dedicato alle attività di ricerca ICSEI del 2019](#). Cari amici di Valu.Enews, sto scrivendo questo Editoriale durante la pandemia di Coronavirus COVID-19 che sta colpendo tutto il mondo. Permettetemi allora innanzitutto di esprimere la mia preoccupazione per ciò che sta accadendo: l'impatto che le nostre società stanno vivendo è molto grave: ad esempio, in quasi tutto il mondo, le persone hanno oggi a che fare con la chiusura delle scuole e i genitori lavorano da casa e allo stesso tempo si prendono cura dei propri figli, continuando a seguire la loro formazione. Oggi stiamo affrontando sfide nuove, che non avevamo preventivato, sfide anche per i temi che maggiormente ci sono cari, quali l'efficacia educativa, il miglioramento, la qualità e l'equità della scuola. È probabile che questa pandemia avrà un impatto diseguale sulle persone nella nostra società e siamo particolarmente preoccupati per le persone che sono già tra le più vulnerabili. I responsabili politici, i professionisti e i ricercatori di tutto il mondo devono lavorare insieme per mitigare questi rischi. Prima di passare ai contenuti di questo Editoriale, pertanto, consentitemi di augurarvi tutto il meglio in questi tempi difficili. Per favore, prendetevi in primo luogo cura della vostra salute, di quella dei vostri cari e di tutti coloro che vi circondano.

Nel gennaio 2020, pochi giorni prima del diffondersi della pandemia, abbiamo tenuto il nostro Congresso annuale in Marocco. È stata, per noi dell'ICSEI, la prima volta nel continente africano nella storia dell'Associazione di ricerca che presiedo, la cui fondazione risale ormai a ben 33 anni fa. La nostra missione è quella di migliorare la qualità e l'equità dell'educazione in tutto il mondo e questo è uno dei motivi per cui questa conferenza ha rivestito un significato davvero molto particolare per la nostra organizzazione, oltre che per me personalmente: per raggiungere la nostra missione dobbiamo infatti mettere in connessione tra loro le persone di tutto il mondo e mettere la nostra Associazione in collegamento con esse.

Per realizzare appieno questa missione è fondamentale la collaborazione tra tutti i diversi soggetti interessati (sto pensando in primo luogo ai decisori politici, ai professionisti del mondo della scuola e ai ricercatori). Alla nostra conferenza annuale in Marocco sono stati riaperti i canali dei network di ricerca esistenti e sono stati fondati nuovi network, costituiti da interlocutori diversi: si tratta di reti e persone che possono apprendere vicendevolmente. È stato incredibile vedere la straordinaria passione dei numerosi partecipanti alla conferenza, che erano lì raccolti con l'obiettivo comune di migliorare la qualità dell'istruzione nei propri Paesi, ma anche a livello internazionale. Sono state molte le buone pratiche, le *policies* e i risultati della ricerca che abbiamo insieme condiviso. E mi piace ricordare come non si sia parlato soltanto dei successi della ricerca, ma anche dei suoi fallimenti. Perché sicuramente è molto importante imparare dai successi – pur consapevoli di come non basti mai applicare le stesse soluzioni in contesti diversi – ma allo stesso tempo, è altrettanto importante imparare dai fallimenti. Spesso, lo sappiamo, le cose non vanno come previsto, ed è importante indagare sul perché.



Kim Schildkamp, Professore Associato all'Università olandese di Twente, è Presidente dell'ICSEI.

Come fondatore ed ex Presidente del network che all'interno dell'ICSEI si concentra sull'importanza dell'uso dei dati, è stato per me molto utile rendermi conto del rilievo e dell'attualità che ancora rivestono le questioni relative alla qualità dei dati per la ricerca nel campo dell'istruzione. Insieme alla mia collega dell'Università di Twente Cindy Poortman, abbiamo infatti tenuto una Masterclass proprio inerente l'uso dei dati per la ricerca educativa, alla quale hanno partecipato persone di tutto il mondo. In questa Masterclass abbiamo parlato di come ogni giorno i Dirigenti Scolastici e gli insegnanti debbano affrontare decisioni cruciali per sostenere la qualità dei sistemi educativi. Tuttavia, ci sono volte in cui le decisioni finiscono per essere prese con una riflessione troppo rapida oppure sulla base di informazioni e ipotesi per lo più aneddotiche anziché a partire dai dati di ricerca. Non dimentichiamoci che quando i dati – e mi riferisco principalmente ai dati riguardanti i risultati dell'apprendimento, ai dati relativi alle osservazioni in classe, così come ai dati che derivano dall'ascolto diretto degli studenti – vengono utilizzati nel processo decisionale dei Dirigenti Scolastici e degli insegnanti, ciò può portare anche a migliorare gli stessi risultati degli studenti. Per supportare le scuole nell'uso dei dati, in particolare, abbiamo sviluppato una procedura fondata intorno a gruppi di lavoro che si occupano dell'uso dei dati. Anche nell'ambito della nostra stessa Masterclass i partecipanti sono stati spinti a lavorare in gruppi di lavoro sull'uso dei dati, a partire dalle nostre ricerche sull'importanza di studiare in gruppo i dati della ricerca educativa. Nel corso della mia esperienza di ricerca, e mi riferisco a diverse conferenze internazionali cui ho preso parte, tra cui lo stesso ultimo Congresso internazionale dell'ICSEI, mi sono potuta rendere conto dei diversi equivoci che caratterizzano la ricerca sull'uso dei dati. Questo mi ha spinto, insieme a una collega proveniente dagli Stati Uniti, a pubblicare uno studio *Open access* proprio su alcuni malintesi che caratterizzano questo campo d'indagine (Mandinach & Schildkamp, 2020). Di seguito, riassumerò due o tre di questi cosiddetti “malintesi”, proprio a partire da questo contributo.

Un malinteso: l'uso dei dati è utile solo ai fini di rendicontazione

Diverse persone pensano che l'uso dei dati abbia solo o principalmente a che fare con le responsabilità di rendicontazione. Ecco che un uso dei dati mirato precipuamente a questo fine si concentrerà soltanto sui risultati (spesso a partire da alcune competenze specifiche tra cui la sola lettura e la matematica), mentre trascurerà l'apprendimento nelle altre materie. Alcune ricerche hanno dimostrato i limiti di quest'approccio in termini di creatività, responsabilità e dialogo degli insegnanti, sostituendo a questi principi una visione più ristretta sull'uso dei dati utile a raggiungere per lo più obiettivi di breve termine (Datnow et al., 2018). Inoltre, la pressione sulla rendicontazione può portare a un uso improprio se non addirittura a un vero e proprio abuso dei dati, ad esempio quando i dati portano a concentrare un'attenzione eccessiva sugli studenti che si attestano subito al di sotto della soglia al fine di aumentare i loro punteggi. Per non dire di altri atteggiamenti non corretti mirati a prendersi gioco del sistema, sto pensando al *cheating* (un modo di favorire la copiatura o di agevolare il raggiungimento dei parametri di riferimento o di ottemperare a certi indicatori di qualità); ma anche all'insegnamento mirato esclusivamente a consentire a uno studente di passare agevolmente i test (*teaching to the test*); o

addirittura all'esclusione degli studenti più deboli dai test per emarginare oppure incoraggiare gli studenti con scarso rendimento a rinunciare (Booher-Jennings, 2005). Attenzione: non stiamo sostenendo che l'uso dei dati non dovrebbe essere utilizzato anche ai fini inerenti la responsabilità di rendicontazione. L'*accountability*, infatti, è sicuramente necessaria in quanto rende l'istruzione più trasparente e i dati possono rivelare gli aspetti che necessitano maggiormente di miglioramento (Tulowitzki, 2016). Usare i dati per rendicontare e usarli per migliorare sono due azioni parimenti necessarie per la scuola. Sulla base di questo malinteso, Ellen Mandinach e io abbiamo elaborato le seguenti raccomandazioni (p. 4):

- bilanciare l'uso dei dati ai fini di rendicontazione con l'uso dei dati ai fini del miglioramento continuo;
- assumere un modello di uso dei dati incentrato sull'analisi di un ventaglio di risorse, piuttosto che un approccio punitivo e più interessato a focalizzarsi sulle lacune degli studenti, tendendo a emarginare ulteriormente gli studenti con maggiori difficoltà;
- aumentare il rendimento degli studenti è un obiettivo primario dal punto di vista dell'uso dei dati, ma sono parimenti importanti altresì obiettivi educativi come il benessere e l'equità;
- valutare le fonti dei dati che raccogliamo a livello di scuola e a livello di sistema: tutti i dati che raccogliamo hanno ancora importanza? C'è qualche aspetto che dovremmo analizzare e che invece ancora non cogliamo?

Un altro malinteso: limitare l'uso dei dati ai risultati dei test

Diverse persone associano i dati solamente ai risultati dei test, come valutazioni standardizzate e valutazioni intermedie. All'interno del nostro articolo, invece, sosteniamo che i dati da raccogliere debbano essere il più possibile diversificati, includendo dati qualitativi e quantitativi, non prescindendo dagli aspetti socio-emotivi, dalle attitudini, dal comportamento e anche da ulteriori aspetti. Gli educatori devono essere in grado di triangolare tra loro diverse forme di dati e devono essere consapevoli dei vantaggi e degli svantaggi derivanti dall'analisi di ciascun tipo di dati. È importante utilizzare diversi modelli di misura alla luce di una prospettiva formativa, che abbia lo scopo di descrivere lo studente secondo una prospettiva "a tutto tondo", per migliorare l'istruzione e l'apprendimento in classe a partire dai dati. Anche in questo caso, abbiamo formulato alcune raccomandazioni (p. 6):

- prendere in considerazione modelli di dati molteplici, imparando a guardare oltre gli indici tradizionali;
- utilizzare nel processo decisionale una combinazione di dati formali e informali;
- allineare diversi tipi di dati ai diversi tipi di decisioni che devono essere intraprese e concretamente attuabili.

Un terzo malinteso: le tecnologie a supporto dell'uso dei dati non sono adeguate

Esistono diverse tecnologie a supporto dell'uso dei dati, che vanno dai sofisticati *data warehouse* alle app sui dispositivi mobili. Tuttavia, non sempre queste tecnologie sono allineate con gli obiettivi propri della formazione, alcune tecnologie portano a rappresentazioni eccessivamente semplificate (pensiamo per esempio ai "semafori" rossi, gialli e verdi che indicano rispettivamente quali studenti stiano andando male, andando bene o così così), altre tecnologie forniscono interpretazioni mal concepite o talora fuorvianti (Wayman et al., 2010). L'uso di alcune di queste rappresentazioni eccessivamente semplificate fornite da queste tecnologie dovrebbero al massimo essere utilizzate come punto di partenza per ulteriori analisi. C'è da dire, però, che nuove opportunità tecnologiche vengono alla luce quasi ogni giorno: i sistemi e gli strumenti stanno migliorando e diventano via via più sofisticati per raccogliere e archiviare i dati (anche in tempo reale) e per visualizzare e analizzare questi dati che sono utili a sostenere l'insegnamento e l'apprendimento nelle scuole (sto pensando a strumenti tecnici quali i *data warehouse*, Dashboard, Data Locker, a strumenti di *data mining*, di *machine*

learning; o ancora a strumenti di analisi dei dati, anche nell'ambito della ricerca sull'intelligenza artificiale). Le nostre raccomandazioni per l'utilizzo delle tecnologie (p. 7) includono:

- utilizzare la tecnologia per supportare il processo di utilizzo dei dati, ma ricordando di impegnarsi in ulteriori analisi;
- favorire la ricerca e l'interscambio di sistemi e strumenti che soddisfino le esigenze di tutti gli utenti;
- approfondire gli studi educativi per progettare, sviluppare, implementare e valutare sistemi e strumenti in grado di supportare proficuamente l'insegnamento e l'apprendimento nelle scuole.

Ci sono sicuramente molti altri malintesi in questo campo ed è importante iniziare a svelare queste concezioni erranee, per assicurarsi che i sistemi educativi di tutto il mondo siano in grado di raccogliere e utilizzare una varietà molteplice di dati, supportati dalla tecnologia, non solo a fini di rendicontativi, ma anche ai fini di miglioramento. Un'ultima nota: dobbiamo stare attenti a tenere in considerazione l'esperienza dei professionisti dell'educazione e a fidarci del loro giudizio professionale. Si tratta senza dubbio di aspetti cruciali, ma che devono essere tenuti in considerazione *insieme* ai dati.

Come affermiamo nel nostro documento (p. 7), “uno dei punti di forza del processo decisionale fondato intorno all'uso dei dati – se tale processo viene svolto in maniera efficace, appropriata e responsabile – è che lo stesso uso dei dati si rivela essere prezioso al fine di consentire ai professionisti dell'educazione di prendere decisioni più sensibili e giuste sulla base di una più piena conoscenza dei loro studenti e dei fattori contestuali che possono influenzarli quotidianamente”.

Per approfondire:

Booher-Jennings, J. (2005). Below the bubble: “Educational triage” and the Texas Accountability System. *American Educational Research Journal*, 42(2), 231–268.

Datnow, A., Park, V., & Choi, B. (2018). “Everyone's responsibility”: *Effective team collaboration and data use*. In N. Barnes, & H. Fives (Eds.). *Cases of teachers' data use* (pp. 145–161). New York, NY: Routledge.

Mandinach, E.B. & Schildkamp, K. (2020). *Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature*. *Studies in Educational Evaluation*. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>

Tulowitzki, P. (2016). *Educational accountability around the globe. Challenges and possibilities for school leadership*. In J. Easleyll, & P. Tulowitzki (Eds.). *Educational accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (pp. 233–238). London: Routledge.

Wayman, J. C., Cho, V., & Richards, M. (2010). *Student data systems and their use for educational improvement*. In B. McGaw, P. Peterson, & E. Baker (Vol. Eds.), *The international encyclopedia of education: Vol. 8*, (pp. 14–20). London: Elsevier

* *Kim Schildkamp è Professore Associato presso la Facoltà di Scienze comportamentali, gestionali e sociali dell'Università di Twente, nei Paesi Bassi. Nel 2019 è stata eletta Presidente dell'ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement), il Congresso Internazionale per l'efficacia e il miglioramento scolastici.*

OVERVIEW

Gli obiettivi di ricerca e l'approccio metodologico di Valu.E

Special Issue sul XXXIII International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) di Marrakech, Marocco

Sembra essere trascorso moltissimo tempo, invece quello che andiamo a raccontare in questa edizione speciale di Valu.Enews è accaduto solo a gennaio scorso, quando in Italia le scuole erano chiuse, sì, ma non certo per il Coronavirus, quanto per le vacanze natalizie. Le scuole, infatti, avrebbero riaperto di lì a pochi giorni, accogliendo nuovamente gli studenti. Sembra essere trascorso moltissimo tempo, dicevamo, da quando a Marrakech si sono riuniti ricercatori, insegnanti, rappresentanti istituzionali e policy maker provenienti da **80 diversi Paesi del mondo, per la**



prima volta insieme in Africa per condividere esperienze e scambiare, con profitto, le migliori pratiche sulla qualità della scuola e sul miglioramento del sistema educativo.

Esiste a tutt'oggi una traccia di continuità rispetto ad alcuni dei temi emersi nel corso di questa edizione dell'International [Congress for School Effectiveness and Improvement – ICSEI](#), congresso incentrato su *“Istruzione, Partecipazione delle nuove generazioni e Sviluppo sostenibile: la collaborazione tra il Nord e il Sud del mondo per migliorare la qualità dell'istruzione” (Education, Youth Empowerment, and Sustainable Development: Collaboration between the Global North and South to Improve Education Quality)*. Il dualismo Nord-Sud si evidenzia in altra forma anche in questa emergenza globale dovuta alla pandemia per il covid-19, in cui gli approcci, le opportunità diagnostiche e le reazioni degli Stati sono differenti nei vari angoli del pianeta e, talvolta, anche tra Nord e Sud di uno stesso continente (come in Europa) o di una stessa nazione (come in Italia). Ed è emozionante notare – sulla base dei molti messaggi di vicinanza da tutto il mondo che la delegazione INVALSI stessa ha ricevuto in questi giorni di quarantena – una profonda attenzione e sensibilità che si manifestano all'indomani di Congressi internazionali come l'ICSEI. La condivisione delle buone pratiche e delle conoscenze è ora più che mai auspicabile e necessaria per assicurare la tenuta del sistema scuola, un sistema posto di fronte a sfide ulteriori rispetto alle difficoltà ordinarie, pensiamo per esempio al tema della didattica a distanza. Occorre anche oggi, allora, insistere con ancora più vigore per tenere alta la qualità del lavoro degli insegnanti, la qualità dell'insegnamento per gli studenti, per sostenere e tenere vicine le famiglie, soprattutto in quei contesti laddove l'isolamento e le differenze socioeconomiche rischiano di lasciare indietro qualcuno, irrimediabilmente.

Lo stesso ICSEI, per esempio, rappresenta una **global community** che ciclicamente si confronta per **migliorare la qualità, l'equità e l'eccellenza delle pratiche d'insegnamento, in relazione all'efficacia e al miglioramento del sistema d'istruzione**. Per assolvere alla sua missione, l'ICSEI collega professionisti che lavorano in diversi contesti in tutto il mondo.

Il Congresso, quest'anno alla sua trentatreesima edizione, si è tenuto in Marocco dal 6 al 10 gennaio 2020, sfiorando la quota dei 1.000 partecipanti provenienti da tutto il mondo (e per un terzo dal Marocco). Nonostante qualche problema in termini di gestione dell'agenda e degli spazi, pur superato con flessibilità, l'edizione marocchina è stata apprezzata e ha registrato un record di presenze che la Presidente ICSEI, Kim Schildkamp, ha definito un successo. Le reti consolidate e le nuove reti che si sono create per l'occasione, hanno contribuito alla diffusione di saperi e conoscenze al fine di innovare e promuovere una **nuova concezione di istruzione come accessibile e sostenibile per tutti i bambini e le bambine, in Marocco, in Africa, in tutto il mondo**.



Congresso ICSEI 2020, Marocco.



Congresso ICSEI 2020, Marocco.

La Conferenza è stata organizzata sotto l'Alto Patrocinio del Re Mohammed VI, e si è tenuta, a seconda dei momenti, nei suggestivi spazi offerti dal Palazzo dei Congressi e dal Mogador Palace Hotel. Nelle cinque giornate di lavoro, si sono susseguiti circa **400 momenti di discussione, suddivisi in plenarie e sessioni parallele**. Tra questi gli immancabili keynote speaker:

The Global Future of Education Change. Il Professor Hargreaves (Boston College), assieme al Dott.ssa Asmaa Al-Fadala (World Innovation Summit for Education – WISE) e al Dott. Santiago Rincon-Gallardo (Michael Fullan Enterprises), attraverso i loro interventi, hanno invitato i partecipanti a riconsiderare il sistema educativo immaginando un cambio di prospettiva, di modo che chi appartiene al Nord globale abbia l'opportunità di mettersi nei panni del Sud e chi appartiene al Sud nei panni del Nord. Un esercizio dalla portata simbolica ma efficace, che tutti e tre i relatori hanno proposto, pur focalizzandosi, ciascuno, su un tema specifico sulla base della propria esperienza professionale: Hargreaves, in particolare, focalizzandosi sull'equità, la mobilità e l'identità come prossima direzione per il cambiamento del sistema educativo; Al-Fadala, sul *leading learning* con un focus su studenti e insegnanti; Rincon-Gallardo, su ciò che il Sud del mondo ha da offrire nel momento in cui muta radicalmente il modo in cui si riflette e si agisce riguardo alla pratica educativa, alla politica e alla ricerca.

Stories that change lives: The Belonging Imperative: Why Schools in the Global North & South need to be places of belonging for all, and what needs to change for this to happen. Nel corso del suo intervento, la Professoressa Kathryn Riley (UCL, University College London, UK), ha evidenziato come, in tutto il mondo, le divisioni sociali del Nord e del Sud si stiano allargando, ponendo il fattore 'esclusione' come problema principale all'ordine del giorno. Del resto, metà dei rifugiati del mondo sono bambini e la sfida comune che oggi unisce Nord e Sud globali si basa sulla creazione di istituzioni scolastiche e formative capaci di costituire luoghi di accoglienza e di appartenenza per tutti, nel rispetto della propria e delle altrui identità. Andrebbero quindi evitate, nell'ottica di Riley, situazioni che possano alimentare sentimenti di esclusione dalla scuola o dalla società, rafforzando piuttosto le connessioni tra le famiglie e le comunità per consentire alle scuole di diventare luoghi sicuri e proficui per i bambini, i giovani e gli adulti di tutto il mondo.

Gender Equity and Youth Empowerment: Maximizing the Global South Demographic Dividend. Aicha Bah Diallo, già Ministra della Pubblica Istruzione in Guinea, e attualmente funzionaria afferente al Direttorio Generale per l'Educazione dell'UNESCO, con il proprio intervento ha spostato, per un momento, il dibattito sull'inclusione di genere nel sistema d'istruzione. **Educare le ragazze significa promuovere l'empowerment delle donne, dando loro voce e possibilità di compiere delle scelte.** Alle donne sarà in tal modo offerta la possibilità di diventare economicamente indipendenti,

consapevoli dei propri diritti e partecipi della vita politica e della comunità di appartenenza. Vi sono esempi in Africa che mostrano la profonda acquisizione di tale importante consapevolezza e che Bah Diallo non ha mancato di citare con orgoglio: *«L'istruzione offre alle donne la resilienza, promuove la salute per sé stesse, per i loro figli e per tutti i membri delle loro famiglie. Ciò aiuta a rilanciare l'economia dei loro paesi, a proteggere l'ambiente, a promuovere maggiore tolleranza, coesione sociale e pace. Inoltre, le donne introducono prospettive, reti, competenze e abilità uniche nei loro ruoli di leadership e questo contribuisce talvolta a influenzare le agende politiche»*.

The Global Imperative of Investing in Early Childhood Learning: Pathways to Educational Quality and Equity for Young Children Across the Globe. Nel corso del suo intervento, il Professor Kouider Mokhtari (Università del Texas) - dalla doppia cittadinanza ed esperienza professionale marocchina e statunitense – ha posto un interrogativo su come mai troppi bambini in tutto il mondo continuano a rimanere indietro nonostante i significativi progressi nella ricerca, nella politica e nella pratica didattica. Il grande divario tra conoscenza e azione che sta al centro di ciò che funziona o non funziona rispetto all'educazione dei bambini, in particolare quelli che sono svantaggiati dal punto di vista educativo, linguistico ed economico, può, nell'ottica di Mokhtari, essere colmato dalla collaborazione intersettoriale e dalla condivisione di strategie concrete e sostenibili per sviluppare percorsi per la qualità dell'istruzione e per l'equità dei bambini di tutto il mondo.

I keynote speaker e le altre sessioni di lavoro sono state seguite anche da una **delegazione di ricercatori INVALSI e di membri della redazione di Valu.Enews**, come ormai da qualche anno è consuetudine. Sono stati inoltre presentati due contributi di ricerca, "Supporting school self-evaluation. The contribution of the computer-aided analysis of text", a cura di Monica Perazzolo, Donatella Poliandri, Isabella Quadrelli, e "An experimental model of self-evaluation for the Provincial Centres for Adult Education", a cura di Graziana Epifani, Donatella Poliandri, Stefania Sette, Elisabetta Prantera, Francesca Fortini. Preziosa è stata anche la partecipazione delle ricercatrici e dei ricercatori INVALSI alle reti di ricerca internazionali (network) del Congresso, con particolare riguardo per il 3P Network e per il Data Use Network, i cui focus vengono riassunti in uno specifico nel box a cura di Sara Romiti e Donatella Poliandri, consultabili nel presente articolo della Special Issue.

Anche la redazione di Valu.Enews ha avuto modo di interfacciarsi nel corso dell'evento con gli organizzatori e gli speaker del congresso, condividendo con i partecipanti una brochure esplicativa, redatta in lingua inglese, inerente il Progetto di Ricerca PON Valu.E sulla valutazione/autovalutazione esperta, indicando le relative Azioni di Ricerca progettuali e proponendo la lettura dei principali contenuti internazionali pubblicati all'interno della [Special Issue di Valu.Enews n°9, maggio 2019](#), relativa alla edizione norvegese dell'ICSEI del 2019.

Con l'occasione, sono stati invitati a partecipare alla Special Issue che vi proponiamo in questa sede, la Presidente ICSEI **Kim Schildkamp**, Professoressa dell'università olandese di Twente, che firma, ancora una volta, un Editoriale sull'uso dei dati per rendicontare e per migliorare la scuola; il Prof. **Michael Schratz** dell'Università di Innsbruck (Austria) che fornisce la sua testimonianza sul Congresso in qualità di Presidente onorario ICSEI; la Professoressa **Elaine Munthe** dell'Università di Stavanger (Norvegia) e il Professor **Mohammed Elmeski** dell'Arizona State University (Stati Uniti d'America), rispettivamente Coordinatori nazionali delle Conferenze ICSEI di Stavanger 2019 e Marrakech 2020, i quali offrono un dialogo a due voci sull'efficacia e il miglioramento della scuola alla luce del dialogo comune Nord-Sud nel campo dell'istruzione; il Prof. **Jan Vanhoof** dell'Università di Antwerp (Belgio), il quale propone assieme ai suoi colleghi una chiave di lettura pensata per una valutazione delle scuole più condivisa.



Congresso ICSEI 2020, Marocco.



Sara Romiti e Anton Florek, Coordinatori della rete 3P.



Un momento del breakfast meeting del Data Use Network.

Focus: La ricerca INVALSI per i Network internazionali dell'ICSEI

3P Network

La rete delle 3P si propone come rete di pratica professionale e di ricerca per coloro che sono impegnati nella determinazione delle politiche, nella pianificazione strategica e nella fornitura di servizi finanziati con fondi pubblici per bambini e giovani. Nella sostanza il network include interlocutori, per lo più istituzionali, che operano nello spazio sistemico tra governo centrale e scuole, definito spesso come "livello intermedio" o "zona grigia".

Le 3P stanno per **Politici di professione** (Politicians) - persone impegnate in politica, che siano elette o nominate a livello locale o nazionale - **Decisori politici** (Policymakers) - persone coinvolte nella formulazione di politiche educative e sociali - e **Professionisti** (Professionals) - insegnanti, dirigenti scolastici, amministratori locali.

All'interno del gruppo viene posta un'ampia gamma di interrogativi che coprono ambiti e livelli differenti. Solo per citarne alcuni, ci si interroga su quali siano le politiche educative necessarie per realizzare un sistema scolastico efficace, o sul modo in cui le politiche adottate funzionano per gli studenti. O ancora, si riflette su come fornire un supporto alle scuole a livello locale, per sviluppare al meglio le politiche educative decise a livello centrale.

L'ultima conferenza internazionale ICSEI 2020 a Marrakech è stata un'importante opportunità di confronto per esplorare gli interrogativi della rete 3P. Questo consesso ha infatti ospitato ben **16 simposi, 9 seminari e 10 sessioni di presentazione di paper** associati alla rete 3P. Può essere interessante esaminare la provenienza istituzionale dei circa 60 relatori che hanno presentato questi contributi. Se poco meno della metà proviene dall'università o da enti di ricerca (come solitamente avviene nei convegni scientifici), un'altra metà proviene da istituzioni di altro tipo, quali ad esempio l'amministrazione scolastica (ministeri dell'istruzione, enti locali, ecc.), le associazioni, i sindacati degli insegnanti, le imprese sociali.

Due simposi tra loro collegati dal titolo “Connecting worlds, connecting systems. A global discussion for future schooling”, sono stati organizzati direttamente dal gruppo di coordinamento della rete 3P e presieduti da Anton Florek (The Staff College, UK) e Kathryn Riley (UCL - University College London, UK). I simposi hanno dato modo ai partecipanti di prendere parte a un evento emozionante, oltre che di grande impatto. Alcuni studenti del Marocco hanno partecipato a gruppi di discussione con studiosi ed educatori di tutto il mondo e, insieme, hanno discusso sul futuro dell'istruzione. Su questo filone di studi procede il lavoro della Professoressa Kathryn Riley che, assieme al suo gruppo di ricerca presso l'UCL, è alla ricerca di partner scientifici internazionali per un progetto di ricerca sulle scuole intese come luoghi di appartenenza. La rete 3P si pone quindi come tramite per l'individuazione delle partnership in tutto il mondo.

Nel corso dell'evento marocchino, il network ha tenuto la consueta riunione di lavoro annuale, cui hanno partecipato circa 30 esperti provenienti da diversi paesi: Marocco, Inghilterra, Italia, Norvegia, Spagna (Catalogna), Kuwait, Canada, Stati Uniti, Austria, Svezia, Olanda.

I coordinatori del Network, Sara Romiti e Anton Florek, hanno suggerito ai partecipanti di individuare uno o due argomenti comuni, per lavorare su di essi in diversi paesi o contesti. Alcuni degli argomenti che abbiamo proposto sono, ad esempio, la definizione di un curriculum al passo con i tempi e quindi per il 21° secolo, la ricerca orientata a sviluppare il benessere e il senso di appartenenza a scuola, la riflessione sulle esperienze di apprendimento efficaci o ancora le modalità per sostenere le scuole nell'autovalutazione e nel miglioramento.

Tuttavia, allo stato attuale, l'emergenza sanitaria dovuta al COVID-19 impone anche alla rete 3P di riprogrammare l'agenda e di individuare nuovi temi di ricerca emergenti. Tra questi appare di grande rilievo il tema dell'**istruzione a distanza**, perché connesso a quello più generale del **futuro dell'istruzione**. L'obiettivo è declinarlo dal punto di vista dell'implementazione delle politiche educative, chiedendo a politici, decisori politici e professionisti di diversi paesi di dare il loro contributo a una discussione che si preannuncia particolarmente stimolante.

Data Use Network

Il Data Use Network è una rete di ricercatori, decisori politici e professionisti del settore che lavorano a **supporto dei processi decisionali basati sui dati nel campo dell'istruzione e della formazione**. L'attenzione dei componenti del network, infatti, si concentra sia su come utilizzare i dati provenienti da diverse fonti quali, ad esempio, gli esiti delle ricerche valutative o i risultati degli studenti a scuola, le osservazioni in classe, le informazioni tratte da sondaggi o interviste e le riflessioni più qualitative sui momenti di confronto, sia su quanto essi possano contribuire a migliorare i processi educativi a tutti i livelli, ossia di scuola, classe e singolo studente.

I temi di discussione maggiormente affrontati all'interno del network hanno a che fare con tutti quegli aspetti, teorici e pratici, relativi all'uso dei dati, in risposta a domande come: quali sono i fattori che ostacolano o consentono l'uso dei dati nei diversi contesti? quali sono gli effetti positivi di tale uso e quali invece quelli collaterali, inaspettati? quali sono le diverse definizioni di 'dato' e quale ne può essere considerato un uso efficace nei diversi paesi? come supportare le scuole nell'uso delle diverse informazioni a loro disposizione? e quali caratteristiche è possibile prevedere per un efficace sviluppo professionale di chi lavora a scuola nell'uso dei dati?

Kristin Vanlommel e Marieke Vangeel, le coordinatrici del Data Use Network, sollecitano la condivisione di conoscenze ed esperienze fra i diversi partecipanti la rete provenienti da tutto il mondo (Paesi Bassi, Belgio, Germania, Israele, Italia, Regno Unito, Danimarca, Cipro, Slovenia, Canada, Nuova Zelanda, Stati Uniti, Australia, Sudafrica e Trinidad), anche attraverso una newsletter trimestrale (per iscriversi: <https://twitter.us19.list-manage.com/subscribe?u=e8d93735944f699cbcd4dc885&id=adc66a9022>; per visionare l'ultima newsletter: <https://mailchi.mp/efc9f5a91f41/icsei-data-use-network-mail-dec2019-4020551?e=bf0d65e94a>). Per l'Italia partecipano al network Donatella Poliandri e Lorenzo Mancini per il loro lavoro legato al progetto PON Valu.E, coordinato dall'INVALSI, che li vede impegnati nei

processi di ricerca volti a supportare le scuole nell'autovalutazione, a promuovere le capacità di valutazione del personale scolastico, a sviluppare la cultura della valutazione nei luoghi in cui avviene l'apprendimento e a favorire una prospettiva decentralizzata nel sostegno alle scuole.

A gennaio 2020, durante la Conferenza internazionale ICSEI che si è tenuta a Marrakech in Marocco, nei diversi simposi e workshop organizzati dal network, i partecipanti, grazie alla presentazione e al confronto sui sistemi e sulle politiche educative adottate nei differenti paesi, hanno potuto delineare un quadro molto chiaro e condiviso di quale sia lo stato dell'arte del cosiddetto '**data driven decision making**' (processo decisionale basato sui dati) nel mondo della scuola a livello internazionale. Diversi sistemi educativi e diffusi contesti politici influenzano il modo in cui i dati sono considerati e vengono utilizzati; emergono, infatti, molte differenze sul tipo di informazioni disponibili e sulle modalità di supporto alle scuole che decidono di farne uso.

Durante il **breakfast meeting del network**, cui hanno preso parte circa un centinaio di studiosi, fra i quali molti nuovi membri della rete, proprio questa possibilità di confronto ha permesso a ricercatori, professionisti e decisori politici di riflettere in modo più consapevole su ciò che sta avvenendo anche nelle scuole del proprio paese, avendo l'opportunità di osservare tutti gli aspetti connessi con l'uso dei dati 'a' e 'per' la scuola, secondo una molteplicità di diverse prospettive, identificando punti di forza ed elementi da migliorare.

Guardando indietro a una Conferenza di successo, il network ha iniziato a pensare al futuro. Purtroppo però, nonostante le coordinatrici stessero già preparando l'organizzazione delle sessioni del Data Use Network, la Conferenza dell'ICSEI che si sarebbe dovuta tenere ad Auckland in Nuova Zelanda nel 2021 è stata annullata a causa dell'emergenza sanitaria che ha coinvolto tutto il mondo, ossia il COVID 19. C'è però grande fermento e i partecipanti della rete stanno raccogliendo informazioni sulle diverse pratiche connesse all'utilizzo dei dati, anche legate a questa emergenza, con l'obiettivo di creare collegamenti fra i diversi studiosi: la conoscenza e condivisione di questi aspetti potrebbe favorire la progettazione di interventi a supporto delle scuole maggiormente mirati.

Il Data Use Network è aperto dunque a nuove idee e a innovative proposte di collaborazione!

È possibile aderire formalmente alle rete compilando il format che si trova [qui](#).

Donatella Poliandri e Sara Romiti

Gruppo di Ricerca Progetto PON Valu.E e Area di Ricerca Innovazione e Sviluppo (INVALSI)

INTERVISTA SPECIALE

Il punto di vista del Past President dell'ICSEI

Una conversazione con Michael Schratz sulla Leadership scolastica e le visite alle scuole

*In collaborazione con Michael Schratz **

Alla luce delle principali questioni educative discusse durante la conferenza ICSEI del 2020 tenutasi a Marrakech, la Redazione di Valu.Enews ha incontrato il professor Michael Schratz, docente di politiche educative all'Università austriaca di Innsbruck e già Presidente dell'ICSEI.

Leadership e apprendimento sono tra i principali settori di competenza del Professor Schratz. Come docente presso il Dipartimento di Formazione degli insegnanti e ricerca scolastica dell'Università di Innsbruck ha pubblicato numerosi libri e articoli, sia in tedesco che in inglese, alcuni dei quali tradotti in diverse altre lingue. È stato invitato a tenere numerose *lectures* in occasione di svariate conferenze accademiche internazionali, così come nell'ambito degli eventi coordinati dalla Commissione Europea e, più in generale, dell'Unione Europea e ha svolto attività di consulenza scientifica presso ministeri statali e provinciali.



Come Responsabile e fondatore della School of Education dell'Università di Innsbruck, si è prevalentemente impegnato per la riforma austriaca della formazione degli insegnanti. Nella sua veste di Direttore accademico dell'[Accademia Austriaca sulla Leadership](#), si è inoltre dedicato a una formazione professionale innovativa di oltre 3000 tra dirigenti scolastici e insegnanti. È stato premiato come Membro a Vita dell'ICSEI dal suo collega Past President Professor Andy Hargreaves del Boston College (Singapore, 2018) per il suo impegno scientifico in ambito scolastico e per il miglioramento dei sistemi educativi.

Professor Schratz, dopo la prima Conferenza ICSEI in Africa, può riassumere il percorso dell'ICSEI per favorire una partecipazione scientifica globale alle riunioni internazionali dell'ICSEI?

«Da molti anni il Comitato scientifico dell'ICSEI ha cominciato ad avvertire l'importanza di attrarre sempre più partecipanti provenienti dal Sud del mondo, offrendo, in particolare, borse di studio e riduzioni o esenzioni dalle tasse di partecipazione. Tali interventi sono stati effettuati alla luce della priorità dell'ICSEI tesa a promuovere l'inclusione. Già durante il mandato che io e il Professor Hargreaves abbiamo condiviso come Presidente in Carica e Presidente Eletto, abbiamo coordinato una raccolta di dati mediante interviste a oltre 20 membri dell'ICSEI provenienti da tutto il mondo rispetto alle priorità che essi identificavano sul lavoro che doveva essere condotto, raccogliendo una serie di raccomandazioni per il miglioramento. La relazione dei risultati di questa ricerca ha poi portato a intense discussioni tra i membri del Comitato Direttivo Consiglio di Amministrazione, portando alla costituzione di diversi gruppi di lavoro finalizzati a elaborare nuove soluzioni per il futuro. Uno di questi gruppi di lavoro, composto da 16 membri dell'ICSEI provenienti da nove paesi, si è occupato di equità, giustizia sociale e diversità, con la missione di prendere in esame lo stato dell'arte su questi temi in seno all'ICSEI al fine di sviluppare nuove idee migliorare l'inclusione. Il gruppo di lavoro si è preoccupato, nella fattispecie, di come un'organizzazione globale come l'ICSEI potesse rendere giustizia e riflettere il più inclusivamente possibile la diversità dei protagonisti dell'educazione provenienti da tutto il mondo. Uno dei suoi obiettivi principali è stato quello di capire sino a che punto fosse effettiva la possibilità per i ricercatori di tutto il mondo di prendere parte ai Congressi. Un altro obiettivo di questo gruppo di ricerca è stato quello di esaminare quanto il Congresso stesso fosse modellato in termini di equità e diversità, principalmente quanto alla selezione dei relatori e alla pluralità di sessioni di lavoro (comprendendo un esame delle lingue di lavoro e la disponibilità di sistemi efficaci per la traduzione dei discorsi e delle *lectures*). I risultati di questo lavoro pluriennale sono stati raccolti in un rapporto interno che si concentrava, relativamente a tali tematiche, sui punti di forza, sui punti di debolezza, sulle opportunità e sui rischi. Tra le diverse raccomandazioni presentate al Comitato Direttivo dell'ICSEI, possiamo ricordare in primo luogo: il requisito di relatori e Keynote speakers provenienti da diversi contesti nazionali di riferimento; la promozione della diversità per quanto riguarda le diverse sessioni della Conferenza, offrendo partenariati di tutoraggio o spazi congressuali dedicati ai gruppi nazionali più sottorappresentati; un più esplicito impegno dell'ICSEI per promuovere la diversità; la necessità di introdurre nuovi workshop su esperienze innovative ma poco conosciute; l'acquisizione di sponsor per offrire borse di studio ai partecipanti provenienti dai paesi più svantaggiati; la necessità di ridurre il più possibile la quota di iscrizione alla Conferenza per i partecipanti provenienti dai paesi più svantaggiati; la necessità di ospitare le conferenze anche nei paesi più svantaggiati, favorendo una più capillare diffusione delle pubblicazioni dei materiali scientifici della Conferenza».

Ritiene che le visite alle scuole degli Stati in cui si tengono annualmente le Conferenze internazionali siano momenti rilevanti per chi vi prende parte? Possiamo identificare alcuni elementi comuni che più di altri caratterizzano le scuole efficaci?

«Le visite scolastiche e le visite ad altre istituzioni educative durante le Conferenze internazionali non sono da considerarsi un di più rispetto ai lavori scientifici che si tengono durante la Conferenza vera e propria, ma anzi rappresentano un'esperienza essenziale per chi voglia comprendere meglio il contesto socioculturale, politico ed educativo del paese che anno per anno ospita la Conferenza. Mentre le presentazioni e i seminari della Conferenza si concentrano su un approfondimento multidisciplinare sui più innovativi approcci per il miglioramento dei sistemi scolastici nazionali o regionali (spesso alla presenza dei Ministri della Pubblica Istruzione dei paesi ospitanti), ritengo ciascuna singola scuola che opera a livello locale rappresenti una parte essenziale nell'impegno a promuovere una riforma educativa che sia il più possibile efficace e duratura: in questo senso è davvero fondamentale anche il contributo del personale che lavora a scuola, dal dirigente scolastico al singolo. Ecco che le visite scolastiche promosse dall'ICSEI offrono quindi molteplici prospettive su come vengono attuate concretamente le politiche educative non solo osservando l'insegnamento nelle diverse classi ma avendo l'opportunità di scambiare opinioni sul campo con molti attori locali. Nella maggior parte dei casi tali visite portano anche a discussioni e vivaci scambi tra i diversi interlocutori che partecipano alle visite stesse, spesso provenienti da paesi e contesti educativi profondamente diversi. Nella mia lunga esperienza nella visita alle scuole promosse dall'ICSEI in molti paesi e in diversi continenti, gli scambi tra politici, ricercatori e

professionisti dell'educazione rispetto alle diverse esperienze delle scuole dei propri territori sono stati almeno altrettanto gratificanti e (in)formativi rispetto alla grande mole di lavori e dibattiti scientifici delle plenarie e delle sessioni parallele. Se guardo in retrospettiva a quanto ho appreso da queste coinvolgenti visite alle scuole posso identificare alcuni tratti comuni che meglio caratterizzano le scuole di successo, tese a promuovere sistemi educativi di qualità. Una scuola efficace, in particolare...

...è caratterizzata da una intrinseca energia organizzativa, indipendentemente dalle pressioni esercitate secondo un approccio top-down;

...si fonda su una leadership il più possibile collaborativa;

...lavora a stretto contatto con i propri partner: con le altre scuole, con la propria comunità di riferimento, con altri istituti di ricerca, nonché spesso con le imprese e le organizzazioni culturali;

...utilizza la valutazione e l'apprendimento professionale per riflettere su se stessa e per fissare nuovi obiettivi all'insegna di un miglioramento continuo;

...coinvolge tutti coloro che sono interessati nei processi di miglioramento scolastico, stabilendo opportunità di collaborazione in un processo decisionale trasparente;

...ha ben chiaro un obiettivo di miglioramento della qualità dell'istruzione e dell'apprendimento».

Può aiutarci a definire, o almeno a descrivere, in che cosa consista la leadership scolastica?

«Diamo un'occhiata alla figura rappresentata in questo articolo: essa è la rappresentazione del modello teorico formulato da Hinterhuber che utilizziamo nella nostra Accademia Austriaca sulla Leadership. Penso che questo modello sia davvero interessante e utile, nel momento in cui esso attribuisce alla Leadership e alla gestione dei processi scolastici degli atteggiamenti, una mentalità e delle azioni differenziate, declinandoli mediante l'affascinante concetto orientale di Yin-Yang. Secondo la metafora dello Yin-Yang, per esempio, non può sussistere una divisione netta tra la gestione dei processi e la Leadership, sebbene le loro caratteristiche siano anche sono distinte. Non esiste un *aut-aut* ma un *et-et*. Gestire un processo contiene in sé elementi di Leadership e viceversa. La gestione dei processi comporta un'adeguata conoscenza delle norme, laddove la leadership consiste maggiormente in un atteggiamento (anche morale) fondato sull'autorevolezza. Coordinare o gestire senza chiari riferimenti morali può essere altrettanto problematico che il mancato rispetto di una data norma. Molte volte essere semplicemente competenti nell'esercitare la gestione risulta qualcosa di più semplice acquisizione rispetto alla capacità di avere Leadership, non da ultimo perché la leadership non è mai un atto da solisti. Piuttosto la Leadership è un'attività che esorta anche gli altri a raggiungere e affrontare le proprie sfide individuali, aiutandoli nel fornire loro le chiavi per superare le proprie sfide. I dirigenti scolastici devono tenere presente le esigenze che provengono da più parti, non solo all'interno della propria scuola ma anche nella società più in generale – pensiamo alle esigenze della comunità o a quelle della politica, ecc., e devono attivarsi per trovare soluzioni adeguate a prospettive non soltanto diverse tra di loro ma spesso anche confliggenti tra loro».



In che modo, secondo Lei, gli studi sulla formazione possono dare un contributo alla vita quotidiana delle scuole?

«Quando un camminatore osserva una mappa, sa di non avere a che fare con il territorio vero e proprio in cui si trova: allo stesso modo, molte teorie dell'apprendimento, non si può negare, propongono degli approcci per lo più teorici e che quindi, inevitabilmente, non riescono a predeterminare quali saranno precisamente le esperienze concrete che si verificheranno nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento in classe. Per comprendere allora che cosa significhi effettivamente insegnare nella vita quotidiana giorno dopo giorno, occorre che l'insegnamento non venga più studiato in modo astratto; piuttosto deve essere portato sullo stesso piano delle esperienze concrete vissute dai singoli insegnanti e dagli studenti. In un progetto mirato a valutare gli effetti della riforma scolastica sull'apprendimento degli studenti, abbiamo sviluppato un approccio di ricerca finalizzato a concentrare lo sguardo il più possibile sulle reali esperienze di apprendimento in classe degli studenti, a mano a mano che esse prendevano vita, e non solo a misurare i risultati dell'apprendimento. In tedesco, diciamo che, per fare questo, la ricerca deve prestare quanta più attenzione possibile a ciò che accade, diciamo così, "lernseits" (cioè: "oltre l'istruzione"), il che ci chiede di imparare a riconoscere il valore dell'unicità di ogni singola esperienza dei diversi contesti educativi, in cui insegnamento e apprendimento avvengono in una dinamica interdipendente. Si tratta di un modello di comprensione che potremmo definire 'reattivo', al centro del quale risiede la necessità di andare oltre un modello fondato sull'insegnamento del singolo docente per l'apprendimento degli studenti. Si tratta, piuttosto, di imparare a contemperare anche altri momenti esperienziali, tenendo a mente il concetto di "descrizione ampia" (o "thick description"), formulato da Geertz, una nozione che richiede al ricercatore di tener conto nella sua indagine anche dei momenti tangibili e concreti. Tale approccio, in quanto tale, riesce a catturare le esperienze percepite sul campo – *in medias res* – dal ricercatore. I ricercatori sono consapevoli che la possibilità di catturare questi momenti è un atto di grande significato, ma a tal fine può aiutare il lavoro di ricerca anche un ventaglio di altri dati (ossia conversazioni, fotografie, analisi documentali), elementi che possono quindi aiutare l'osservazione diretta del ricercatore, orientandola. Un set 'ampio' di questo tipo, insomma, riesce a fornire informazioni sulla base dell'esperienza e possono meglio aiutare a comprendere

l'esperienza concreta. Quando, per esempio, disegniamo delle vignette o scriviamo dei testi, questi processi sono caratterizzati da cicli di abbozzatura, di rilettura e di 'lucidatura': si tratta di un modo di scrittura 'ricorsivo'. Applicando questa descrizione al nostro campo di interesse, come primo passo, occorre che i partecipanti alla ricerca (in particolare gli studenti e i loro insegnanti) siano invitati inizialmente a impersonare i personaggi di una prima bozza, una vignetta "grezza", una procedura inizialmente volta a riconoscere e validare il loro modello comunicativo. Il processo che ne consegue, in un secondo momento, è finalizzato ad accedere all'essenza delle esperienze concrete del nostro gruppo di ricerca di riferimento. Davanti a gruppi di almeno tre persone, il ricercatore legge ad alta voce la descrizione della sua 'prima bozza' di osservazioni, notando le reazioni dei diversi membri del gruppo, che sono immersi in un delicato processo di verifica inerente l'uso delle parole e dei concetti finalizzati a catturare in modo pluralistico l'esperienza concreta nel modo più preciso, vivido e completo possibile».

** Michael Schratz è docente di politiche educative all'Università austriaca di Innsbruck e già Presidente dell'ICSEI ed esperto internazionale sulla leadership e l'apprendimento. È responsabile e fondatore della School of Education dell'Università di Innsbruck e Membro a Vita dell'ICSEI.*

CHIAVI DI LETTURA

Policy brief, note e proposte dal mondo Valu.E

Per una valutazione delle scuole più condivisa: coinvolgere un maggior numero di soggetti nell'autovalutazione

*di Jan Vanhoof, Jerich Faddar & Martin Brown**

Le scuole sono in costante dialogo con il proprio territorio di appartenenza. Gli abitanti di quel territorio, a loro volta, pongono diverse questioni e nutrono numerose aspettative nei confronti della scuola. **Ciascuna istituzione scolastica si trova a operare per i suoi studenti, i loro genitori e, in maniera più ampia, anche per la società nel suo complesso.** Ciò significa che queste differenti componenti della comunità scolastica mostrano rispettivamente visioni diverse relativamente alle funzioni e alle responsabilità della scuola e su come queste dovrebbero essere messe a sistema. Le scuole interessate a promuovere la qualità del sistema educativo sono consapevoli di non poter ignorare queste aspettative e appaiono intenzionate a rispondervi nel modo più adeguato possibile. Questa relazione con le diverse parti (esterne) della comunità scolastica rappresenta un elemento significativo per assicurare garanzie di qualità per l'istruzione, a partire da una adeguata concezione dell'autovalutazione delle scuole.



Consideriamo l'autovalutazione delle scuole come quell'insieme di processi attraverso cui i dirigenti scolastici e gli insegnanti descrivono e sottopongono a giudizio gli aspetti del proprio modo di operare con l'obiettivo di raggiungere il miglioramento tanto a livello di scuola quanto, scendendo via via sempre più nello specifico, anche a livello di classe.

Sebbene diversi modelli di autovalutazione delle scuole siano stati proposti nell'ambito dei diversi sistemi educativi, l'autovalutazione è unanimemente considerata come una leva strategicamente rilevante per il miglioramento della qualità dell'istruzione erogata dalle scuole (Eurydice, 2015; OECD, 2013). Se tradizionalmente l'autovalutazione delle scuole si concentra soprattutto sull'operato dei dirigenti scolastici e degli insegnanti – mediante il loro attivo coinvolgimento –, attualmente stiamo assistendo a una tendenza volta a promuovere il coinvolgimento diretto delle altre componenti sopra

cite, vale a dire gli stessi studenti e i loro genitori, così come i membri attivi della società nel suo complesso. Oggi, infatti, l'autovalutazione è considerata attività decisiva all'interno dei processi di elaborazione delle politiche scolastiche perché essa può evidenziare le principali dinamiche scolastiche e può essere uno strumento adeguato per coinvolgere anche il tessuto locale in cui ciascuna scuola opera. Di conseguenza, ci si aspetta che **i più attuali modelli di autovalutazione scolastica possano far emergere una particolare apertura e sensibilità rispetto a diversi impulsi esterni**, aspetti sicuramente meno ricorrenti in precedenti ricerche sull'autovalutazione delle scuole. Ciò significa che oggi dovrebbero essere riconsiderati i soggetti valutatori coinvolti nell'iter di autovalutazione. In altre parole, andrebbe coinvolto un maggior numero di soggetti nell'autovalutazione: così come il parere degli studenti, anche il coinvolgimento dei genitori può guidare un processo di cambiamento utile per migliorare gli stessi standard educativi. Nel concettualizzare questo cambiamento possono essere coinvolti quei diversi attori in grado di esercitare un ruolo di influenza all'interno della scuola, in genere attraverso assemblee decisionali, mirando a tenere adeguatamente conto dell'autorevolezza dell'opinione dei genitori. In tal caso, ci si trova davanti a una valutazione delle scuole dal carattere più 'condiviso'. Un tale coinvolgimento delle parti interessate nei processi di valutazione e pianificazione è da considerarsi elemento-chiave, in quanto si collega ai più recenti trend che indicano nella distribuzione di potere e rappresentanza all'interno di un'organizzazione un motore imprescindibile per determinare il miglioramento (Hargreaves & Fink, 2012).

L'autovalutazione delle scuole condotta in questo modo più ampio, consente di tenere in considerazione differenti prospettive relative al funzionamento della scuola. Al fine di contemperare tutti questi diversi punti di vista, i molti diversi soggetti ascrivibili nel loro complesso alla nozione di 'comunità educante', possono essere coinvolti durante il processo autovalutativo, su iniziativa delle stesse scuole. Ciascuna scuola, in particolare, può decidere esplicitamente di selezionare attentamente i partecipanti che possano prendere parte al processo di autovalutazione al fine di avvalersi delle opinioni e delle esperienze che la scuola ritenga maggiormente utili. Questa crescente attenzione per il contributo di studenti e genitori si rivela importante non solo per l'autovalutazione scolastica nel suo complesso, ma anche, scendendo nel dettaglio, a livello di singola classe. Del resto, gli insegnanti e gli stessi dirigenti scolastici appaiono consapevoli di come un migliore ascolto delle opinioni e delle esperienze espresse da chi sia direttamente coinvolto nella quotidianità del lavoro delle scuole e delle classi possa rivelarsi utile anche per fornire un contributo per i propri processi decisionali. La richiesta di una valutazione di carattere più 'condiviso' nelle scuole risulta inoltre coerente con i risultati della stessa ricerca sull'efficacia scolastica: stabilire iniziative che fanno appello al capitale sociale disponibile nella comunità è un elemento positivo anche sull'efficacia della scuola in senso lato. Più specificatamente, il potenziale della compartecipazione degli studenti nel fornire un feedback sulla scuola è un elemento ampiamente documentato. Un più alto valore aggiunto si rivela, ancora, nelle possibilità di coinvolgere direttamente i diversi componenti della comunità 'esterna' ai tradizionali modi di analizzare la scuola, attivando un insieme pluralistico di riflessioni. In questo modo anche occhi considerati sino ad ora "estranei" possono favorire l'emersione di elementi che altrimenti rischierebbero di rimanere nascosti o verso i quali si correrebbe il rischio di restare miopi senza l'utilizzo di queste "lenti" esterne. I professionisti dell'educazione hanno a più riprese manifestato la tendenza a 'occultare' talora le informazioni giudicate più sensibili, così come alcuni dubbi e incertezze che possono sorgere nel corso della propria attività professionale, elementi che potrebbero invece, significativamente, venire ad emergere attraverso i dialoghi professionali favoriti da un'autovalutazione delle scuole dal carattere più 'condiviso'. Ciò significa, d'altro canto, rendersi conto di come il processo di apprendimento non sia mai una storia a senso unico: l'insegnante e il dirigente scolastico, infatti, avrebbero molto da imparare da e con gli altri stakeholder coinvolti.

Senza dubbio questo processo si rivela tutt'altro che semplice: il parere di uno sguardo precedentemente considerato 'esterno' rispetto alle dinamiche scolastiche rappresenta sicuramente un elemento attrattivo per gli insegnanti e i presidi, ma allo stesso tempo delle volte tende a renderli anche più riservati, per non dire guardinghi. Noi crediamo invece che **rendere più radicata l'esperienza della condivisione nell'autovalutazione** delle scuole possa creare opportunità per meglio conoscere, insieme, gli altri e noi stessi. Tuttavia, come abbiamo visto, riuscire a mostrare una tale apertura e curiosità non è un processo scontato. Delle volte questa convinzione, secondo cui questi sforzi di

'apertura' saranno ripagati, non è abbastanza forte. Oppure vi è il timore che ciò che gli altri vedono possa rendere più vulnerabili i singoli individui e le rispettive organizzazioni. Altre volte mancano disponibilità o strumenti, o ancora buoni esempi per guidare un tale processo di apprendimento. La letteratura sul coinvolgimento di stakeholder diversi all'interno dei processi di funzionamento dell'istituzione scolastica ha già identificato alcune sfide che devono poi fare i conti con aspetti pratici. A livello organizzativo, per esempio, gli insegnanti hanno riferito che mancano delle risorse adeguate per poter proficuamente interagire coi genitori (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009); il pensiero degli studenti, inoltre, non sempre è stato considerato decisivo per la vita scolastica, in particolare tra gli insegnanti, anche perché non sono infrequenti perplessità relative all'affidabilità e alla validità dei contributi degli studenti. Anche a livello individuale, i presidi delle volte appaiono preoccupati dalle critiche e temono di poter essere insidiati a livello della propria vita professionale (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008). Inoltre, anche laddove gli insegnanti dimostrassero disponibilità e apertura, proponendosi di ascoltare e coinvolgere maggiormente i genitori, potrebbero frapporsi altri ostacoli: per esempio, i genitori e gli insegnanti potrebbero semplicemente avere idee contrastanti su quale dovrebbe essere il loro livello di coinvolgimento (Brown et al., 2020). Si scopre inoltre che talvolta gli insegnanti tendono ad avere una visione dei rapporti con i genitori che consiste per lo più in un mero contatto scuola-famiglia, laddove invece i genitori appaiono maggiormente interessati a una diretta partecipazione nelle attività scolastiche, considerando la stessa valutazione degli insegnanti quale parte fondante del loro attivo coinvolgimento. Inoltre, i genitori e gli studenti, contemplati quali veri e propri 'stakeholder' della scuola non sono ritenuti sempre in grado di comprendere cosa significhi essere insegnante, o saper adeguatamente interpretare il clima di una classe, oppure ancora in che cosa consistano l'organizzazione didattica o addirittura la scuola stessa (Dozza & Cavrini, 2012).

Per riassumere brevemente, la volontà di pervenire a **una valutazione delle scuole dal carattere più 'condiviso'** deve oggi ancora scontare diversi ostacoli pratici: tali ostacoli non si limitano all'assenza di approcci trasparenti e basati sul consenso nell'ambito della valutazione scolastica, ma risiedono anche nella consapevolezza di quanto sia necessario fare uno sforzo in più per consentire ai genitori e agli studenti coinvolti nel processo di autovalutazione di rafforzare i propri strumenti conoscitivi atti a interpretare con efficacia la programmazione scolastica e la valutazione della stessa.

Questo è esattamente ciò che l'attuale progetto [DEAPS](#), che stiamo conducendo, intende affrontare: DEAPS sta per 'Distributed Evaluation and Planning in Schools' – "valutazione condivisa e pianificazione delle scuole": si tratta di un progetto Erasmus+ che dichiara l'obiettivo di studiare questo fenomeno e sviluppare materiali in grado di migliorare le conoscenze attuali in questo settore d'intervento. Tali approcci condivisi e partecipativi all'autovalutazione delle scuole dovrebbero aiutare le scuole a trovare modi innovativi per migliorare i processi di insegnamento e apprendimento coinvolgendo attivamente nel corso del processo tutto il proprio personale, così come i genitori e gli studenti.

Per approfondire:

Addi-Raccah, A., & Ainhoren, R. (2009). *School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools*. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.006>.

Brown, M., McNamara, G., O'Brien, S., Skerritt, C., O'Hara, J., Faddar, J., Cinqir, S., Vanhoof, J., Figueiredo, M., Kurum, G. (2020). *Parent and student voice in evaluation and planning in schools*. *Improving Schools*, 23(1), 85–102. <https://doi.org/10.1177/1365480219895167>.

Dozza, L., & Cavrini, G. (2012). *Perceptions of Competence: How Parents View Teachers*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4050-4055. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.195>.

Eurydice. (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Retrieved from Luxembourg:

Hargreaves, A., & Fink, D. (2012). *Sustainable leadership* (Vol. 6). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* Retrieved from Paris.

* Jan Vanhoof (nell'immagine) è Professore presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione (Facoltà di Scienze sociali) dell'Università di Anversa, in Belgio, ed è membro del gruppo di ricerca EduBRON. Jerich Faddar è Ricercatore presso il Dipartimento di Scienze della formazione e dell'istruzione della Facoltà di scienze sociali dell'Università di Anversa, in Belgio e membro del gruppo di ricerca Edubron. Martin Brown è membro dello Staff Accademico della Dublin City University, Ireland e del Centre for Evaluation Quality and Inspection.

ESPERIENZE E TENDENZE IN ATTO

Approfondimenti sui trend internazionali e nazionali in ambiente valutativo

La delegazione INVALSI in visita alle scuole marocchine

È una fredda mattinata dei primi di gennaio, a Marrakech. All'ombra delle palme, sotto un ambrato sole nascente che ancora non riscalda, non sembrerebbe, di primo acchito di essere nel pieno del Deserto del Sahara, quanto piuttosto in un paese di montagna. Tira un'aria frizzante, per strada, con una temperatura vicina allo zero, mentre le delegazioni nazionali presenti all'ICSEI, provenienti da tutto il mondo, si incamminano per raggiungere il punto di raccolta dei pullman scolastici che porteranno i ricercatori internazionali a visitare le scuole della Provincia di Marrakech. Come



molte città adagate sulle piane del deserto, anche a Marrakech l'escursione termica è elevata e, se di mattina alle 8, l'assenza quasi generale di termosifoni si fa sentire, verso mezzogiorno si gode una temperatura di venticinque gradi quasi ogni giorno invernale. Dal quartiere di Menara, tra i dromedari dei berberi che ondeggiavano mollemente nel palmeto, nelle giornate di cielo terso si vedono le nevi perenni dell'Alto Atlante, la cui cima di Jbel Toubkal tocca i 4.167 metri di quota, assicurando alla distesa di colline sottostanti acqua tra le più fresche e pulite dell'intero Maghreb.

È in una mattina di queste, il 4 gennaio 2020 che **i delegati INVALSI hanno avuto la possibilità di visitare 5 istituzioni scolastiche partner del Congresso internazionale ICSEI**. Come ogni anno, infatti, una tra le principali attività di ricerca promosse dall'ICSEI, nell'ambito di ciascuna edizione internazionale del Congresso sull'efficacia e il miglioramento scolastici, è la visita alle scuole dei Paesi che ospitano annualmente il Congresso. Anche le scuole della città di Marrakech e della sua Provincia hanno, di conseguenza, ospitato le diverse delegazioni internazionali partecipanti all'edizione 2020: la delegazione INVALSI, in particolare, ha visitato istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado – dagli asili per l'infanzia alle scuole secondarie superiori e professionali. Le visite scolastiche sono state accompagnate dai dirigenti scolastici, dagli insegnanti e da alcuni studenti, passando in rassegna tutti gli spazi della comunità educante come le aule, i laboratori, le palestre, le mense, le sale riunioni, le sale insegnanti e le biblioteche.

La delegazione italiana, rappresentativa del gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E, coordinato dall'INVALSI, è stata composta da Donatella Poliandri (Responsabile dell'Area di ricerca Innovazione e Sviluppo), Graziana Epifani (dell'Area di ricerca Valutazione delle scuole), Mattia Baglieri, Roberta Cristallo, Letizia Giampietro, Lorenzo Mancini, Monica Perazzolo e Sara Romiti. Nel corso di una riunione finalizzata alla condivisione e alla discussione delle principali esperienze testimoniate dal gruppo di ricerca INVALSI, la Redazione di Valu.Enews si è dedicata a raccogliere alcune riflessioni.

In relazione alla visita di una scuola primaria, è stato messo in luce il graduale aumento del numero degli studenti iscritti a scuola, che a Marrakech aumenta anno dopo anno, evidenziando la necessità di un numero sempre crescente di scuole per l'intero Paese, esigenza percepita dagli stessi ricercatori marocchini presenti al Congresso:

«La scuola Al Ikhlasse è una scuola pubblica che insiste in una zona rurale di Marrakech. Ha avviato le sue attività nel corso dell'anno scolastico 2014-2015 registrando negli anni un incremento significativo in termini di utenza e corpo insegnante: il numero degli studenti è infatti passato da 100 del primo anno di avvio a oltre 700 dell'anno in corso. Negli ultimi anni la scuola ha effettuato un'attenta valutazione dei suoi punti di forza e di debolezza, mettendo a punto, in ragione di ciò, una strategia organizzativa e modulando il piano formativo. Se, da una parte, molti studenti impiegano fino ad un'ora per raggiungerla e le lingue parlate dall'utenza sono differenti, dall'altra sono offerte lezioni in due lingue – arabo e francese – e sono stati messi a disposizione dei pullmini per il trasporto dei bambini. La struttura conta circa 15 classi a fronte di 27 sezioni attivate (alcune delle quali toccano anche i 40 bambini per classe, sebbene il numero medio sia di 32). Per queste ragioni sono indispensabili due turni di frequenza, uno al mattino dalle 9:00 alle 12:30, l'altro al pomeriggio dalle 13:30 alle 18:00, per complessive quattro ore di didattica e mezz'ora di pausa. All'interno non ci sono riscaldamenti e in inverno, nelle prime ore del mattino, i bambini stanno in classe con le giacche. Lo spazio esterno è utilizzato per l'attività motoria durante tutto l'anno. All'interno della scuola vi sono due classi di preschool, una per i bambini di 4-5 anni e una per i bambini di 5-6 anni e sono classi dell'obbligo. A seguire c'è la scuola primaria che va dalla prima alla sesta elementare. Agli studenti della preschool e delle prime 3 classi di primaria vengono forniti zaini e libri, mentre dalla quarta classe alla sesta il materiale viene acquistato dalle famiglie. A scuola non sono utilizzati supporti informatici di alcun tipo anche se i bambini ne dispongono singolarmente e li utilizzano fuori dall'orario scolastico. L'Associazione dei genitori è particolarmente attiva e collabora con la scuola grazie anche a un dialogo permanente e costruttivo. Sia Preside che studenti e insegnanti appaiono altamente motivati e felici per la conduzione dell'Istituto».

Nell'ambito di una visita a un'altra scuola primaria, viene messo in luce un vivido contrasto tra un circondario poco fertile e una scuola, invece, allegra, molto attiva e che si propone di offrire ai giovani diverse opportunità formative, nonostante venga sottolineato – anche in questo caso – il tasso molto alto di studenti frequentanti: «La scuola primaria “Fiume di pietre”, in un villaggio a circa mezz'ora di macchina da Marrakech, deve il suo nome a un fiume, in questa stagione in secca, che scorre poco lontano dalla scuola. È l'unico edificio a tre piani, in buone condizioni, che si erge in un territorio in cui, per il resto, ci sono solo abitazioni basse assai malandate e alcune baracche; la strada non è asfaltata, la terra intorno è arida e secca e non si scorgono coltivazioni. La scuola rappresenta invece uno spazio colorato. Gli spazi sono puliti, gli arredi funzionali alle attività e all'età dei bambini; le pareti delle aule presentano i lavori degli allievi e sono presenti diversi strumenti didattici utili per facilitare gli apprendimenti in lingua araba e francese; un'aula dedicata alla lettura è arredata con tappeti e cuscini, e vediamo gli studenti sprofondati, comodi, nelle loro letture. L'aula di informatica offre 10 computer, anche se un po' datati. Anche in questa scuola ci sono i doppi turni, uno al mattino e uno al pomeriggio, in considerazione dell'alto fabbisogno scolastico del circondario. Le materie insegnate sono: lingua araba, lingua francese, matematica, educazione islamica, educazione artistica, storia, geografia, scienze ed educazione fisica. L'insegnamento della lingua francese è per alcune classi contestuale a quello della lingua araba sin dalle prime classi. Ci accoglie il coro dei bambini delle classi iniziali, il dirigente, le maestre e i maestri, numerosi, che fanno parte del corpo docente, il rappresentante dell'associazione sportiva che porta avanti un progetto a carattere nazionale. Ci illustrano come in questo contesto l'attività fisica rappresenti uno strumento di socializzazione e promozione sociale molto importante, perché consente ai ragazzi e soprattutto alle ragazze di avvicinarsi allo sport e di poter continuare a praticarlo anche al di fuori dell'orario scolastico. Nel campo di pallacanestro adiacente alla scuola vediamo una trentina di allievi e allieve di 11 anni che si allenano tutti insieme: in francese alcuni di loro ci trasmettono la speranza di poter giocare in una squadra importante. Il coach ci dice che in linea generale sono le ragazze ad appassionarsi di più alla pallacanestro rispetto ai ragazzi che, invece, preferiscono il calcio».

La scuola media visitata da una ricercatrice INVALSI è l'Al Atlas Junior High School: «Il muro di cinta che cinge la scuola è colorato, grazie alle raffigurazioni che vi sono state dipinte. Varcato il cancelletto, noi del Congresso, siamo accolti per una colazione benaugurale a base di latte e datteri,

dalla Preside dell'istituto e da un gruppo di insegnanti. Le lingue usate durante la visita sono l'inglese, parlato principalmente dall'insegnante di inglese, e il francese, lingua con cui ho modo di parlare con la Dirigente. La scuola si presenta con un ampio spazio centrale che funge da patio, secondo i classici elementi architettonici arabo-andalusi delle tradizionali forme di abitazione urbana dei Riad marocchini: salendo una scala, infatti, le aule stesse si affacciano su un grande ballatoio a balcone. Qui osserviamo le lezioni di arte, di scienze, di storia e di cultura marocchina. Alle pareti delle aule sono appesi disegni e scritte che riportano delle massime in cui l'intera comunità scolastica si riconosce o motti che rimandano alle caratteristiche di ogni disciplina studiata. È molto efficace, l'idea della scuola, di raccontare i tratti salienti che riguardano i vari aspetti dell'istituzione, un aspetto su cui si concentrano anche alcune presentazioni che ci illustra l'insegnante di inglese nello spazio teatrale. La scuola, infatti, aspira a essere innovativa, valorizzando il ruolo degli studenti, dei genitori e delle associazioni con cui collabora, in un ventaglio di funzioni e competenze diverse che – nonostante i pochi fondi e mezzi a disposizione – qualificano la struttura dal punto di vista tecnico e umano. Tra i problemi prioritari che la scuola Al Atlas lamenta vi sono la preparazione degli insegnanti, poco pronti per gestire situazioni complesse, e la scarsità di mezzi tecnologici a disposizione. La Dirigente scolastica, che ci accompagna per tutta la visita, fa più volte riferimento ai concetti di “leadership”, “partnership” e sostegno psicopedagogico per la creazione di un clima scolastico sereno e produttivo. Nella sua visione, in particolare, alcuni processi di modernizzazione nascondono anche possibili rischi per i ragazzi in formazione e dunque essi vanno guidati nella creazione di una consapevolezza critica. Si muove in questo senso per esempio un progetto teatrale finalizzato a un utilizzo di internet informato da parte dei ragazzi. Abbiamo incontrato, quindi, una comunità educante che non si accontenta di essere spettatrice dei processi di innovazione in corso, ma che intende seguirli da vicino e possibilmente riuscire a governarli per il bene degli studenti. Un altro progetto – particolarmente significativo in termini di attenzione al benessere e alla valorizzazione di tutte le studentesse e gli studenti – è il Progetto per la consapevolezza dell'identità di genere. Come è stato messo in luce dalle diverse professionalità coinvolte in questo progetto, infatti, le donne marocchine sono identificate come i soggetti più vulnerabili rispetto a una piena espressione della propria identità, soprattutto nel caso delle famiglie più povere. Ecco il motivo per cui si è ritenuto necessario promuovere un progetto mirato all'approfondimento e alla valorizzazione dei diritti delle donne».

Alla visita a una scuola secondaria è dedicata un'altra esperienza, che mette in luce sia le caratteristiche degli edifici scolastici, sia la marcata impronta progettuale che caratterizza la scuola secondaria marocchina, interessata a fornire a tutti gli studenti le competenze fondamentali per diventare cittadini flessibili in una società marocchina contemporanea in cambiamento: «La scuola secondaria di secondo grado Zineb Nafzaouia High School è ospitata in un edificio scolastico di recente costruzione, dedicato ad accogliere un numero relativamente elevato di studenti (allo stato attuale la scuola accoglie circa mille studenti dei vari gradi di studio). L'edificio appare ben tenuto e ben organizzato, seppure, come sottolineato da Dirigente e docenti, scarsamente provvisto di attrezzature scolastiche innovative quali computer, LIM e laboratori. In generale, la struttura presenta le caratteristiche tipiche degli edifici ubicati in aree desertiche subtropicali, con locali bassi e ampi, poco esposti alla luce solare diretta e privi di riscaldamento centralizzato. La forma architettonica rimanda a quella del classico Riad arabo, con le stanze distribuite su due piani divise da un ampio cortile interno, anche in questo caso dedicato alle attività sportive degli studenti. In questa scuola la lingua ufficiale d'istruzione è l'arabo, anche se il bilinguismo francese è ampiamente utilizzato. Dopo aver presentato il progetto educativo scolastico – fortemente incentrato sullo sviluppo delle competenze comunicative, all'insegna di un programma definito “learning how to communicate” –, sono stati presentati i principali risultati dell'apprendimento della scuola nelle discipline di matematica e inglese. All'arrivo dei ricercatori in visita, la scuola si è fatta carico di preparare un comitato di accoglienza per la delegazione ICSEI, offrendo prodotti tipici del luogo e allestendo uno spettacolo di presentazione, gestito, quasi interamente, in autonomia dagli stessi studenti, a riprova di una forte predisposizione dell'intera comunità all'apertura culturale, complice forse anche la propensione all'accoglienza turistica che si respira in tutta la città. Il lungo spettacolo teatrale della mattinata ha fornito una cornice comprendente diverse danze, balli moderni, canti tradizionali e contemporanei e sketch, sia in lingua inglese sia in francese. È in questo contesto, in particolare, che è venuta ad emergere ai nostri occhi di esterni una politica scolastica profondamente diversa da quella italiana, e, più in generale, da quella occidentale: la *mission* principale dell'istituto differisce, infatti, da quella – per noi più “tradizionale” – che è mirata al raggiungimento dei livelli di base nelle diverse discipline. Piuttosto, l'obiettivo principale, chiaramente esplicitato, è quello di conferire allo studente le abilità essenziali per comunicare a diversi livelli nella società cosmopolita

moderna. Questo include - ma non si limita a - un'attività di dibattito pubblico, a cui gli studenti partecipano anche gareggiando a livello regionale e nazionale; corsi di danza, di canto e di recitazione e – più in generale – un forte potenziamento delle competenze linguistiche. Gli studenti, infatti, durante tutto il corso dello spettacolo, interagiscono tra loro e con il pubblico parlando in francese o in inglese in maniera fluente. Gli insegnanti appaiono generalmente soddisfatti dell'organizzazione dell'istituto e dei rapporti tra pari e con il Dirigente scolastico, che si esplicano in un clima pervaso da rapporti informali e cortesi».

Un altro punto di vista di chi ha visitato la stessa scuola si concentra soprattutto sull'equipaggiamento scolastico e sulle politiche di inclusione e di promozione dell'espressività corporea: «L'arredamento interno delle aule presenta dei particolari banchi, le cui assi metalliche di sostegno sono materialmente saldate alle sedute e, di conseguenza – nella maggior parte delle aule in cui si tengono le lezioni – non appare fattivamente possibile l'idea di spostare i banchi e disporli in modo circolare o a ferro di cavallo: purtroppo le aule sono piccole rispetto al numero degli studenti che le frequenta, e una disposizione per file secondo la tipica lezione frontale appare generalmente la sola soluzione prevista. Nei laboratori di scienze l'investimento economico per l'acquisto di materiali quali microscopi, becher e reagenti per gli esperimenti chimici è significativo e l'approfondimento disciplinare prevede un momento teorico e un momento di prova pratica sotto attenta supervisione dell'insegnante. Mi ha colpito positivamente l'attenzione costante all'inclusione degli studenti più fragili o con disabilità, per la cui formazione non è prevista la presenza di sezioni speciali, ma essi hanno la possibilità di apprendere insieme a tutti i propri coetanei e l'intera comunità scolastica si impegna per fare capire agli studenti quanto le caratteristiche umane di ciascuno possano costituire un'opportunità per tutti gli altri. Il peso assegnato alle attività di libera espressione corporea sembra ispirarsi a una didattica progressista secondo cui lo studio dovrebbe essere accompagnato anche da un pieno sviluppo della propria personalità e dall'interazione reciproca tra *pari* quali chiavi per un più pieno successo formativo».

Una ricercatrice ha, infine, visitato **una scuola di avviamento professionale dedicata agli studenti svantaggiati, in particolare i ragazzi che hanno abbandonato i percorsi scolastici ordinari**: «Io ho visitato il “Centro per la seconda opportunità per le nuove generazioni” (in lingua francese “Centre de la Deuxième Chance Nouvelle Génération”), intitolato al Re Mohammed VI, situato in un quartiere popolare di Marrakech. Questo Centro è stato inaugurato da pochi mesi e fa parte di un progetto nazionale che ha visto l'apertura di circa ottanta centri di questo tipo sull'intero territorio marocchino. I ragazzi che lo frequentano, di età compresa tra i 13 e i 17 anni, svolgono numerose attività professionalizzanti: cucina, sartoria per le ragazze, scrittura al computer (utile per esempio per la stesura di lettere commerciali), oltre allo studio frontale delle discipline di carattere generale. I ragazzi che frequentano questo centro provengono da percorsi scolastici accidentati o hanno avuto problemi di dipendenze: per supportare la loro autostima e tenere alta la motivazione per la frequenza del Centro, le attività musicali e teatrali sono sempre presenti e ritenute di fondamentale importanza».

È possibile scaricare il [contributo di ricerca](#) dei ricercatori dell'Università di Rabat Yamina El Kirat El Allame e Nour-eddine Laouini "[Il sistema educativo del Marocco: una panoramica](#)". Tale contributo di ricerca contiene inoltre una ricca bibliografia e sitografia sistematizzata dai due ricercatori marocchini in collaborazione con la ricercatrice INVALSI Monica Perazzolo.



Uno dei gruppi dei partecipanti al Congresso ICSEI nella prima giornata di visita alle scuole. Per la delegazione INVALSI sono presenti Donatella Poliandri, Lorenzo Mancini e Mattia Baglieri.









Una panoramica di alcune classi visitate dalla delegazione INVALSI.



TAVOLA ROTONDA

Gli studiosi della formazione ad alta voce

I coordinatori nazionali delle Conferenze ICSEI di Stavanger e Marrakech si confrontano

In occasione del Congresso ICSEI di Marrakech, la Redazione di Valu.Enews ha incontrato il Coordinatore locale dell'edizione 2020, Professor Mohammed Elmeski, insieme alla Professoressa Elaine Munthe, già Coordinatrice nazionale del Congresso ICSEI 2019, tenutosi a Stavanger (Norvegia). La Redazione ha proposto loro di partecipare a una cosiddetta "intervista doppia" sull'efficacia e il miglioramento della scuola, alla luce del dialogo comune Nord-Sud nel campo dell'istruzione.



Il Professor Mohammed Elmeski ha conseguito un dottorato in Educazione comparata e sviluppo internazionale. Attualmente è Professore Associato al Mary Lou Fulton Teachers College presso l'Arizona State University. Ricopre inoltre il ruolo di Direttore di una attività di ricerca finanziata dall'USAID – Agenzia degli Stati Uniti per lo Sviluppo Internazionale, incentrata sul miglioramento dei programmi di formazione universitaria per insegnanti di scuola primaria in Marocco. Il professor Elmeski si interessa da anni di temi legati alla leadership organizzativa e al miglioramento dei sistemi educativi nei Paesi in via di sviluppo. Ha guidato progetti di valutazione e supporto tecnico per programmi educativi in Africa, America Centrale, Medio Oriente e Sud-Est asiatico. Oltre alle sue responsabilità lavorative e alla continua attività di ricerca, Elmeski è un volontario del Centro marocchino per l'educazione civica, contribuendo concretamente alla costruzione di reti per la creazione di comunità più coese e orientate alla cittadinanza globale, in particolare tra i giovani nei paesi emarginati.

Elaine Munthe è Professoressa di Pedagogia e Preside della Facoltà di Lettere e Istruzione dell'Università di Stavanger, in Norvegia. Fanno capo alla Facoltà da lei diretta i programmi di formazione degli insegnanti universitari dei corsi delle discipline umanistiche (studi nordici, lingua inglese, religione e discipline sportive). Lavora a stretto contatto con le comunità locali e regionali ed è stata coinvolta in diversi progetti internazionali. Promuove, inoltre, collaborazioni universitarie con scuole, comuni e province in materia di istruzione e ricerca. È stata, in aggiunta, Responsabile del Gruppo incaricato di valutare la formazione degli insegnanti danesi e presidente del Consiglio per la valutazione della riforma del *curriculum* scolastico in Norvegia.

Professor Elmeski, partiamo dal suo punto di vista. Potrebbe raccontare ai lettori di Valu.Enews cosa ritiene che la Conferenza internazionale ICSEI 2020 tenutasi a Marrakech abbia messo in evidenza agli occhi della comunità scientifica che opera nell'ambito dell'educazione?

«La Conferenza Internazionale ICSEI 2020 di Marrakech è stata incentrata intorno al tema *Istruzione, Partecipazione delle nuove generazioni e Sviluppo sostenibile: la collaborazione tra il Nord e il Sud del mondo per migliorare la qualità dell'istruzione (Education, Youth Empowerment, and Sustainable Development: Collaboration between the Global North and South to Improve Education Quality)*. Penso si sia trattato di un'opportunità senza precedenti che ha coinvolto più di 400 colleghi provenienti da Paesi in via di sviluppo, permettendo loro di avviare un confronto con i colleghi del Nord del mondo sulla centralità di un'istruzione di qualità, che miri alle nuove generazioni e ad uno sviluppo sostenibile. Questo scambio ha portato alla ribalta le voci degli studenti e degli insegnanti dei sistemi scolastici nazionali, insegnanti che operano in situazioni complesse, giovani imprenditori, ricercatori universitari, *policy-makers* e funzionari provenienti dal Sud e dal Nord del mondo e che sono stati in grado di condividere le prospettive sul miglioramento della scuola nell'ambito di una piattaforma di ricerca internazionale di tale portata. Ritengo che molte di queste voci sarebbero rimaste inosservate se non fosse stato per l'ICSEI 2020».

Un congresso davvero internazionale e globale, non è vero Professoressa Munthe?

«Sì, senz'altro. Del resto è stata la prima volta che l'ICSEI si è svolto nel continente africano. Si è trattato di una Conferenza di estremo interesse per tutti noi che vi abbiamo preso parte perché ha davvero consentito al mondo di avvicinarsi di più. Sono stati sollevati molti aspetti diversi inerenti l'istruzione, allo stesso tempo sia di carattere generale, sia particolare: all'ICSEI di Marrakech abbiamo potuto discutere di entrambe le sfaccettature, contemperando diverse prospettive. L'ICSEI è un Congresso internazionale che si impegna per un miglior rendimento dei sistemi di istruzione e per sostenere la qualità educativa in tutto il mondo, quindi era davvero giunto il momento che il Congresso annuale si tenesse anche nel continente africano».

Professor Elmeski, qual è la sua opinione in merito all'importanza del dialogo Nord-Sud sulle questioni relative alla ricerca sull'efficacia e il miglioramento dell'istruzione?

«L'importanza del dialogo Nord-Sud è fondamentale. Viviamo in un mondo sempre più interconnesso. L'idea che il Nord del mondo debba prendersi cura del Sud è sorpassata. I giovani del Nord e del Sud del mondo sono più mobili, globalizzati, digitalizzati e maggiormente orientati alla condivisione della ricchezza e alla sostenibilità ambientale perché fanno di abitare lo stesso pianeta. Le loro relazioni sono cambiate: hanno maggiori probabilità di realizzarsi come cittadini digitali muovendosi in ambienti sociali virtuali, piuttosto che avvalendosi delle interazioni tradizionali da persona a persona. A questo proposito, il dialogo avviato contribuirà ad ampliare la platea che compone la comunità di ricercatori e professionisti, una comunità a sua volta promotrice di una migliore comprensione delle sfide comuni e della condivisione delle buone pratiche a beneficio tanto del Nord quanto del Sud del mondo. Ritengo che tale dialogo incentiverà anche la capacità dei ricercatori del Sud del mondo di indagare i propri specifici contesti individuando i fattori che rispettivamente promuovono o tendono a inibire il cambiamento scolastico, trasferendo le proprie scoperte e i propri studi nell'ambito di una comunità di *pari* capace di aiutarli a migliorare le loro capacità di ricerca e conoscenze accademiche, e così facendo, il dialogo Nord-Sud contribuirà a coltivare una comunità globale più equa che abbia le capacità, le conoscenze, la metodologia, la massa critica e la diversità intellettuale per migliorare l'efficacia dell'istruzione in tutto il mondo».

Professoressa Munthe, come possiamo affrontare attivamente insieme le nuove sfide emergenti nel contesto dell'istruzione e della valutazione?

«Mi piacerebbe da questo punto di vista fare riferimento a un esempio concreto: nel corso della Conferenza, ho organizzato un simposio con colleghi dell'organizzazione *Zambian Open Community School (ZOCS)* e con quelli di una rete di comuni e università norvegesi. Non c'è dubbio che abbiamo molto da imparare gli uni dagli altri su come pensiamo i problemi e le priorità comuni, nonché sulle possibili soluzioni che elaboriamo e testiamo e su come procediamo con la raccolta dei dati, in base alle tipologie di domande diverse che ci poniamo. Abbiamo bisogno di tempo per lavorare più da vicino

insieme, per comprendere a fondo le diverse questioni. Vi sono ovvie differenze in alcune delle sfide che affrontiamo, ma penso che tutti noi possiamo vicendevolmente portare sul tavolo diverse prospettive preziose».

Professor Elmeski, secondo lei cosa può apportare la ricerca educativa dei paesi del Sud alla ricerca dei paesi del Nord e viceversa? Quali tipi di progetti e buone pratiche potrebbero essere reciprocamente applicati, secondo la Sua opinione?

«Penso che il Sud possa principalmente offrire un contributo di contesto. In molti di questi Paesi vi è una comunità scientifica composta da studenti e ricercatori motivati. La ricerca scientifica in campo educativo nel Sud del mondo può contribuire a fornire una comprensione di come le culture locali incarnino fattori che mediano e moderano l'apprendimento, questa ricerca può anche fare luce su specifici modelli e paradigmi mirati al miglioramento della scuola, pur in contesti culturali differenti. Non dimentichiamoci che la ricerca nel campo dell'istruzione nei paesi del Sud fa luce sui fattori che influenzano, di fatto, il miglioramento della scuola in quasi due terzi dei paesi del mondo. Il Nord, dal canto suo, può essere maggiormente coinvolto nella condivisione di competenze sulla metodologia di ricerca. Può lavorare con il Sud per condurlo agli standard di rigore che apportano finanziamenti e consolidano la credibilità. Il Nord ha, del resto, anche accesso a una vasta gamma di materiali, conoscenze, *know-how* metodologico, biblioteche così come a una rete di ricerca capace di fornire solidità e affidabilità, con una *governance* della ricerca avanzata e dati validi che possono contribuire per lo sviluppo».

Garantendo la presenza di numerosi ricercatori e responsabili politici provenienti dal Sud del mondo, la Conferenza ICSEI ha dimostrato un ruolo chiaro nel fornire un contributo di ricerca qualificato su questi aspetti, è corretto Professoressa Munthe?

«Sì confermo, soprattutto grazie alle diverse occasioni di dialogo promosse dalla Conferenza. Penso, per esempio, di essere personalmente diventata più consapevole di come i Paesi del Sud del mondo possano contribuire alle questioni che stiamo affrontando nel Nord, piuttosto che il contrario. Una delle aree che trovo particolarmente interessanti, da questo punto di vista, è la "voce degli studenti": un ambito che include anche le prospettive di genere e l'educazione delle ragazze. Sono in corso diverse iniziative interessanti finalizzate al miglioramento dell'istruzione per le bambine e i bambini, orientate all'ascolto diretto delle loro necessità. Il metodo "*bottom-up*" è il più democratico di fare ricerca, mi sembra evidente, ed è qualcosa che possiamo imparare anche noi ricercatori del Nord».

Professoressa Munthe, ancora una domanda per Lei: le politiche sull'efficacia educativa e scolastica presenti nel mondo appaiono molto diverse da paese a paese; pensa sia possibile rintracciare dei tratti comuni? Qual è l'importanza del dialogo tra 'locale' e 'globale' nel campo dell'istruzione?

«Ci sono molti tratti comuni inerenti le politiche e le pratiche finalizzate al miglioramento della scuola. Vorrei fare alcuni esempi: come vengono reclutati gli insegnanti e chi e con quali competenze può diventare insegnante? Come possiamo qualificare gli insegnanti e garantire per loro un fattivo apprendimento/aggiornamento professionale permanente? In che cosa consiste la *leadership* scolastica? Quanto conta la 'voce' degli studenti per determinare il miglioramento scolastico? Vi è equità nell'istruzione? Qual è il ruolo dell'autonomia nell'ambito dell'istruzione superiore e per le scuole in generale? Queste sono tutte domande che non avranno mai una sola risposta. Le risposte, infatti, si evolveranno continuamente a seconda dei contesti e dei tempi, ma pensarci insieme e ottenere l'accesso alla ricerca da parte di un mondo finora considerato più marginale potrebbe rendere alcune delle nostre decisioni più sagge».

Il dialogo locale Vs globale nel campo dell'istruzione è quindi cruciale, anche perché la comunità educativa deve affrontare differenti problemi: la diversità culturale, ad esempio, è già presente nelle classi di tutto il mondo. Concorda con queste considerazioni Professor Elmeski?

«Il dialogo tra aspetti locali e dimensione globale nei contesti educativi si rivela fondamentale perché dimostra la profonda interconnessione in essere nel mondo in cui viviamo; il benessere di ogni bambino è un risultato il cui dividendo è concreto almeno quanto la proverbiale citazione della teoria del caos che afferma che il battito d'ala di una farfalla può causare un tifone nell'altra parte del mondo: una differenza

sta nel fatto che, nel caso dell'educazione, il dividendo ingenera delle economie di scala dal valore costruttivo e non distruttivo come nel caso del battito della farfalla. Ciò che avviene in ambito locale a livello di singola scuola non dovrebbe essere mai taciuto nel dibattito globale in ambito educativo. Così come le pratiche di insegnamento e apprendimento che si stanno correntemente studiando in Singapore, in Vietnam, in Finlandia e in Canada stanno diventando riferimenti per gli studiosi che si occupano del miglioramento scolastico, allo stesso modo la realtà scolastica locale nel Sud del mondo dovrebbe essere studiata e condivisa con la stessa attenzione ai dettagli. Solo così facendo, emergerebbe come diversi insegnanti, presidi, membri della comunità e studenti siano capaci di apprendere e prosperare nonostante risorse scarse e condizioni precarie di lavoro. Emergerebbe, del resto, anche quanto specifiche pratiche culturali abbiano la tendenza a favorire o piuttosto inibire il miglioramento e, partendo da queste considerazioni, sarebbe possibile trarre delle lezioni. Mi sembra superfluo far notare quanto il mondo stia diventando sempre più diversificato e che le stesse classi delle scuole pubbliche del Nord del mondo configurino pienamente questo scenario fatto di 'diversità globale'. Ecco, allora, che garantire lo studio e l'approfondimento di quelle che sono le specificità delle singole scuole, avviando discussioni e condivisione reciproca, aiuterebbe sia gli insegnanti del Nord sia quelli del Sud del mondo a conoscere meglio i bambini che hanno in classe, individuando i fondamenti e le pratiche didattiche attraverso cui le scuole forniscono un insegnamento agli studenti, non dimenticando di confrontarsi sulle esigenze che i genitori concepiscono alla base di sistemi di istruzione di qualità».

Un altro aspetto comune riguarda la costruzione condivisa di un'istruzione capace di legittimare e rafforzare l'appartenenza dei giovani rispetto alla propria comunità di riferimento. Professoressa Munthe, che cosa ne pensa di questa priorità?

«Credo che lo scopo dell'istruzione consista proprio in questo, ma aggiungerei che dobbiamo preparare e potenziare l'educazione dei giovani per un mondo globale e non più soltanto per fornire un contributo nell'ambito della propria comunità di appartenenza. I bambini devono sapere che fanno parte di una società globale e che ciascuno di noi può influenzare in modo sostanziale l'altrui modo di vivere: ad esempio, i bambini sono capaci di comprendere come la plastica che gettano oggi possa finire in una parte del mondo completamente diversa tra dieci anni. Allo stesso tempo, tuttavia, è importante che esperiscano gli effetti delle proprie azioni senza sentire tutto il peso del mondo sulle proprie spalle. Ancora, in che modo i bambini possono arrivare a capire che lo stesso loro pensiero e la propria consapevolezza di individui ha a che fare anche con l'apprendimento della matematica? O con l'educazione artistica? Tutti i singoli minuti che si sommano in una giornata possono contribuire a creare o spezzare i modi di comportarsi e i modi di essere di un bambino. A questo proposito diventa importante che la comunità scientifica tenga costantemente d'occhio il modo in cui insegnare e tramite quali competenze e qualifiche si possa diventare insegnanti, sviluppando quelle possibilità di apprendimento che definiscono il modo di essere e il senso di esistere del bambino».

Professor Elmeski, è possibile asserire senza mezzi termini che oggi l'intera comunità dovrebbe concentrarsi sulle priorità scolastiche?

«La partecipazione attiva della comunità in generale per la promozione della qualità dei sistemi scolastici si basa sul presupposto che l'educazione non riguardi semplicemente l'apprendimento delle conoscenze per eseguire una lettura o risolvere quesiti di aritmetica. Si tratta invece di un percorso complesso e carico di valore che richiede una stretta collaborazione tra tutti i membri di una comunità al fine di garantire il loro più pieno coinvolgimento nel supportare questo processo. Le scuole dovrebbero, infatti, favorire il coinvolgimento dell'intera comunità, così come dei genitori. Le istituzioni scolastiche, i presidi e gli insegnanti dovrebbero aprire di proposito spazi di condivisione per i genitori e i membri della comunità territoriale di riferimento, affinché essi possano sentirsi parte delle attività scolastiche come risorse, come membri dei consigli di istituto o come "motivatori". In uno dei quartieri "difficili" di Casablanca, l'intenzione del preside della scuola di coinvolgere membri della comunità e genitori nelle attività del "dopo scuola", specialmente di sera e nei fine settimana, ha creato uno spazio per far giocare, imparare e stare insieme i bambini nell'ambito di un quartiere dove altrimenti non ci sarebbero stati altri luoghi per farlo. Ciò ha fatto sì che la scuola potesse diventare una risorsa ancora più ricca per una comunità che tutti devono cercare di proteggere e supportare».

I NETWORK NAZIONALI E INTERNAZIONALI DI VALU.E

Il gruppo di ricerca del Progetto Valu.E si confronta con i ricercatori italiani e del mondo

Valu.Enews si aggiudica la Menzione Speciale del Premio Buone Pratiche 2020 conferito dall'AIV

È con sentita emozione che la Redazione di Valu.Enews – La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E (INVALSI) comunica a tutti i lettori che anche in tempi di coronavirus si vincono Menzioni!

In occasione della riunione telematica dell'Assemblea dei Soci [AIV – Associazione Italiana di Valutazione](#) che si è tenuta il giorno 27 aprile 2020, l'Associazione ha conferito all'INVALSI, alla presenza della Redazione, la Menzione Speciale del “Premio Buone Pratiche per la PA 2020”.

Nel corso dei lavori dell'Assemblea, infatti, dopo una presentazione della Presidente AIV Erica Melloni dell'IRS – Istituto per la Ricerca Sociale e un saluto del Presidente dell'Assemblea Mauro Palumbo dell'Università di Genova, il Dottor Vincenzo Lorenzini del Direttivo AIV ha consegnato i Premi “Buone Pratiche per la PA” AIV 2020 e le Menzioni speciali.



È un particolare onore per la Redazione di Valu.Enews che la Commissione per il Premio “Buone Pratiche nella PA” dell'AIV – Valutazione Italiana abbia ritenuto che Valu.Enews possa fregiarsi del Logo Menzione Speciale 2020. L'attività divulgativa di Valu.Enews che da 3 anni propone un dibattito sulle caratteristiche e i trend più recenti della valutazione educativa giunge in questi giorni alla sua dodicesima Edizione e a poche settimane dalla pubblicazione del libro “In between tra notizia e rivista. Valutazione e innovazione: un anno di divulgazione scientifica per la ricerca educativa” che verrà pubblicato per la Collana “INVALSI per la ricerca” dalla Franco Angeli.

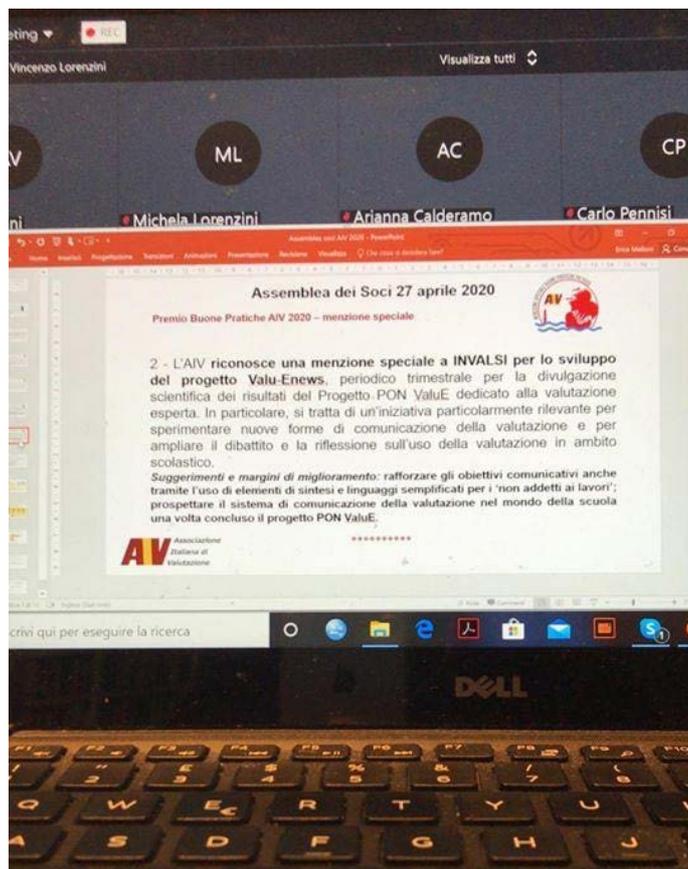
Questa Menzione Speciale giunge quale segno prezioso del riconoscimento del nostro lavoro per cui siamo molto grati all'Associazione Italiana di Valutazione.

Riportiamo di seguito il **Comunicato ufficiale**:

“L'AIV riconosce una menzione speciale a INVALSI per lo sviluppo del progetto Valu.Enews, periodico trimestrale per la divulgazione scientifica dei risultati del Progetto PON ValuE dedicato alla valutazione esperta. In particolare, si tratta di un'iniziativa particolarmente rilevante per sperimentare nuove forme di comunicazione della valutazione e per ampliare il dibattito e la riflessione sull'uso della valutazione in ambito scolastico. Suggestioni e margini di miglioramento: rafforzare gli obiettivi comunicativi anche tramite l'uso di elementi di sintesi e linguaggi semplificati per i 'non addetti ai lavori'; prospettare il sistema di comunicazione della valutazione nel mondo della scuola una volta concluso il progetto PON Valu.E.”

In questa [Scheda di sintesi](#) è possibile consultare il Progetto di candidatura di Valu.Enews in occasione

del Bando per i Premi Buone Pratiche AIV 2020 dal titolo "Esperienze di cross-medialità nella divulgazione della valutazione educativa" redatto da Donatella Poliandri, Roberta Cristallo e Mattia Baglieri.



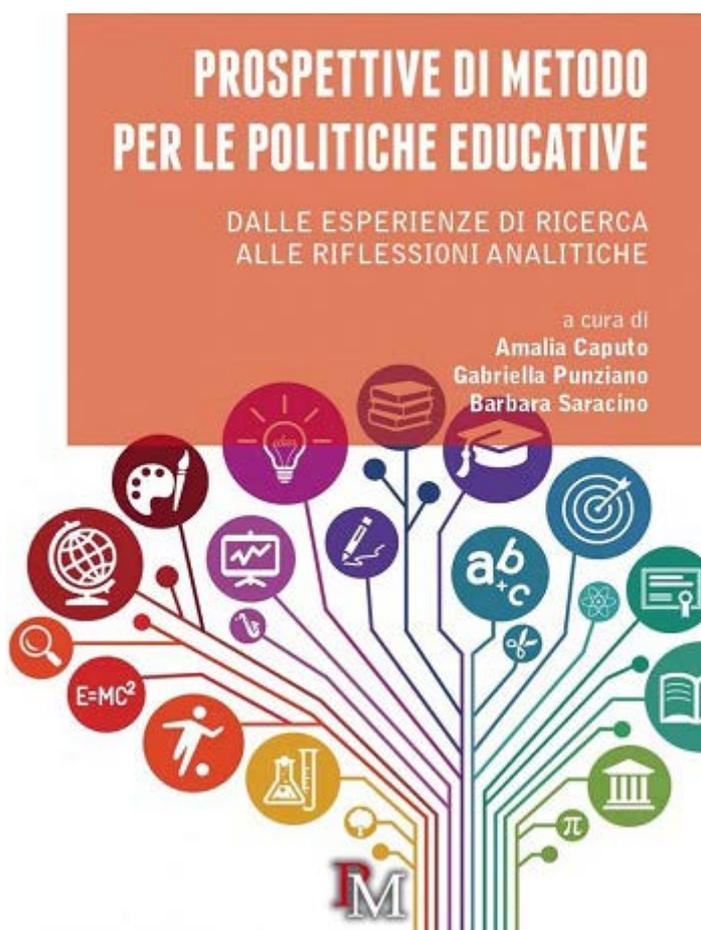
Due momenti dall'Assemblea telematica dei Soci AIV che si è tenuta il giorno 27 aprile 2020.

PAGINE

Interventi di ricerca sulle riviste e nei libri

Un excursus sulle prospettive di metodo per la ricerca educativa

È uscito da pochi mesi in libreria per i tipi della PM Edizioni di Napoli, nell'ambito della Collana Sociologica diretta dal Prof. Fabio Corbisiero dell'Università di Napoli Federico II, il volume *Prospettive di Metodo per le politiche educative. Dalle esperienze di ricerca alle riflessioni analitiche* (315 pp, 25 euro), curato dalle ricercatrici Amalia Caputo, Gabriella Punziano e Barbara Saracino. Un vero e proprio simposio di ricerca sui temi più attuali nel dibattito scolastico e sociologico inerente le politiche educative: dall'alternanza scuola-lavoro, all'inclusione scolastica. In questo percorso di sedici capitoli che ha coinvolto oltre trenta collaboratori afferenti a diverse prospettive metodologiche e provenienti da diversi fori della ricerca nazionale, è presente anche un capitolo specificatamente dedicato a *L'inclusione nell'autovalutazione e nella valutazione esterna delle scuole*, delle ricercatrici INVALSI Michela Freddano, Letizia Giampietro e Donatella Poliandri. Il volume di Caputo, Punziano e Saracino si ripropone di avviare una riflessione sui modi di progettare, sviluppare, analizzare, monitorare e valutare i principali interventi nell'ambito dell'educazione e della formazione rivolti al contrasto della dispersione scolastica, dell'esclusione sociale e di quella lavorativa. La curatela nasce dalla volontà di rendere pubblici i saggi presentati e discussi nelle sessioni coordinate dalle tre curatrici nell'ambito della [XI Conferenza ESPAnet ITALIA](#).



Le tre curatrici

Amalia Caputo è ricercatrice in Metodologia della Ricerca Sociale presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, dove insegna Metodologia e Tecniche di ricerca sociale. La sua attività di ricerca è incentrata sulle tematiche delle disuguaglianze e della stratificazione sociale, del mondo giovanile e della comunicazione virtuale. Responsabile delle attività di ricerca dell'Osservatorio Territoriale Giovani della Regione Campania, è referente Orientamento Studenti per il suo Dipartimento.

Gabriella Punziano, Dottoressa di ricerca in Sociologia e ricerca sociale, è ricercatrice in Sociologia presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, ove insegna Nuovi dati e nuovi metodi per l'analisi della comunicazione. Precedentemente è stata Post-doctoral Research Fellow presso il Gran Sasso Science Institute de L'Aquila. Tra i suoi interessi di ricerca: la metodologia della ricerca sociale, le nuove frontiere analitiche e le sfide introdotte dai nuovi dati; le politiche sociali e i regimi di welfare in relazione a inclusione sociale, coesione territoriale e integrazione comunitaria.

Barbara Saracino è Dottoressa di ricerca in Metodologia delle scienze sociali e ricercatrice in Sociologia presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Bologna dal 2019. Si interessa ai temi della Metodologia e della Sociologia della scienza. È esperta di tecniche di indagine e di analisi dei dati sia quantitative sia qualitative. Fa parte del direttivo di ricerca di *Observe Science in Society* ed è coordinatrice dell'Osservatorio Scienza Tecnologia e Società.

La Redazione di *Valu.Enews* ha incontrato la Dottoressa Saracino dell'Università di Bologna per esaminare nel dettaglio i principali aspetti su cui si è concentrato il lavoro *Prospettive di Metodo* per le politiche educative.

Dottoressa Saracino, quali strumenti di ricerca propone il vostro volume per analizzare i principali trend contemporanei sulla ricerca educativa? Quale contributo da parte dell'ampia platea di studiosi che avete chiamato a raccolta?

«Il volume nasce dalla volontà di rendere pubblici i saggi presentati e discussi nelle sessioni coordinate da noi nell'ambito della XI Conferenza ESPAnet ITALIA tenutasi a Firenze nel settembre del 2018. L'eterogeneità dei contributi in termini di provenienza (università, INDIRE, INVALSI, INAPP, IFEL, etc.) ha favorito un interessante momento di confronto e interscambio tra istituzioni eterogenee che si occupano di temi legati all'educazione e alla formazione. Salvaguardare questa preziosa eterogeneità è diventato dunque l'obiettivo principale per il quale è stato pensato questo testo, mettendo pubblicamente in comunicazione studiosi, accademici e non accademici, che a vario titolo hanno compiuto studi in questo ambito: dal punto di vista della progettazione (analizzando processi e meccanismi pratici attraverso cui prendono forma gli interventi); dal punto di vista della valutazione e del monitoraggio degli interventi implementati; dal punto di vista degli impatti che gli interventi analizzati hanno prodotto sul territorio e sui destinatari finali. Si tratta di un dialogo aperto che vuole provare a proporre possibili estensioni analitiche anche a progetti diversi da quelli studiati nei casi specifici; estensioni analitiche in ogni caso centrate sugli strumenti e le questioni che vengono a svilupparsi attorno alle più urgenti issues dell'educazione e della formazione nella lotta alla dispersione scolastica, all'esclusione sociale e a quella lavorativa».

Venendo ai principali aspetti di ricerca trattati nel libro, perché la lotta alla dispersione scolastica e all'esclusione sociale è un tema rilevante sia per le politiche educative sia per il sistema sociale nel suo complesso? Quali strumenti sono i più adatti per rilevarne l'efficacia nella valutazione istituzionale delle scuole?

«Con l'emanazione del Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione ([DPR 80/2013](#)) e il conseguente avvio del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), le istituzioni scolastiche hanno iniziato a riflettere, all'interno di un quadro di riferimento più ampio sulla qualità della scuola elaborato dall'INVALSI, sul se e sul come le attività di inclusione e differenziazione da loro promosse funzionino. Come le tre ricercatrici INVALSI che hanno collaborato al nostro volume, oltretutto Michela Freddano, Letizia Giampietro e Donatella Poliandri, hanno contribuito a mettere in luce, in particolare, il Rapporto di Autovalutazione (RAV), tra le aree dei processi relativi alle pratiche educative e didattiche, contiene anche una specifica area dedicata al tema dell'inclusione e della differenziazione sulla quale ciascuna istituzione scolastica è chiamata ad autovalutarsi. Anche i valutatori esterni hanno, del resto, il compito di esprimere un giudizio valutativo su questa medesima

area, dopo avere avuto ampiamente modo di esplorarne sul campo i diversi aspetti della vita scolastica nel suo complesso. Dopo avere elaborato sia gli strumenti di autovalutazione delle scuole, sia quelli di valutazione esterna del SNV, l'INVALSI ha avviato un processo di riflessione volto a studiare la qualità dei processi valutativi attuati dalle scuole, data la rilevanza che questi assumono nelle politiche pubbliche in quanto giudicati leve del cambiamento interno e per sostenere il miglioramento del sistema nel suo complesso. Nel Capitolo 5 le tre ricercatrici INVALSI presentano i risultati relativi a un'interessante analisi secondaria condotta sui giudizi attribuiti sulle rubriche di autovalutazione e valutazione esterna, per confrontare i giudizi auto-attribuiti dalla scuola e quelli definiti dai valutatori esterni, e discutono i risultati di un'indagine rivolta ai valutatori che hanno svolto la visita di valutazione esterna, per conoscere l'utilità percepita degli indicatori presenti nel RAV ai fini della valutazione esterna stessa. I risultati presentati dalle autrici contribuiscono a comprendere in che modo gli indicatori sostengono la valutazione di tutti gli aspetti che afferiscono all'area relativa all'inclusione e alla differenziazione del quadro di riferimento e se gli stessi siano ritenuti utili ed esaustivi da chi conduce la valutazione. L'intero percorso relativo alla valutazione dell'inclusione scolastica proposto dalle ricercatrici INVALSI tiene conto della cornice messa a disposizione dal [D. Lgs 66/2017](#), recante "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", un dispositivo che sollecita l'INVALSI alla definizione di indicatori sempre più precisi per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica».

In che modo promuovere invece una piena inclusione delle persone con disabilità e disturbi specifici di apprendimento nelle università?

«La piena inclusione delle persone con disabilità e di quelle con disturbi specifici dell'apprendimento nei percorsi di istruzione a tutti i livelli è un diritto ormai ampiamente riconosciuto dagli ordinamenti di diversi paesi, tra cui l'Italia. Tuttavia, per garantire l'esigibilità e la realizzazione concreta di tale diritto, è necessario implementare strategie diversificate attraverso misure per la tenuta e il successo educativo degli studenti in condizioni di svantaggio: tra queste, figura lo strumento del tutorato alla pari. Il contributo di Claudio Torrigiani dell'Università di Genova, in particolare, presenta alcuni risultati di una ricerca valutativa che ha analizzato il servizio di tutorato alla pari rivolto agli studenti con disabilità e a quelli con DSA iscritti all'Università di Genova, per chiarirne il processo di implementazione, individuare i passaggi cruciali per un'attuazione efficace e identificare un set adeguato di indicatori per valutarlo, con particolare attenzione alle caratteristiche del tutor alla pari ritenute più importanti dai diversi attori implicati. Da questo studio emerge, per esempio, che il ruolo del tutor è gravato da forti aspettative da parte di tutti i differenti stakeholder coinvolti, imponendo un significativo investimento formativo. Altri Atenei, rispetto a quello genovese, hanno optato per un servizio erogato da professionisti, ma l'autore ritiene che questa scelta, se da un lato può garantire un servizio di qualità più elevata, dall'altro può portare a un'asimmetria della relazione tutor-studente che può produrre anche effetti negativi, ad esempio sulla propensione degli studenti a richiedere il servizio o sulla loro facilità di relazionarsi con il tutor. Un altro aspetto da non sottovalutare con riguardo alla piena inclusione universitaria degli studenti con disabilità o DSA, riguarda le dinamiche relazionali di questi studenti con i propri colleghi di corso: non è raro, ad esempio, riscontrare atteggiamenti spiacevoli che nascono da un orientamento all'individualismo e alla competizione piuttosto che alla collaborazione e alla solidarietà. L'autore mette in evidenza come alla base di tutte queste dinamiche si ponga una questione culturale che, al di là delle competenze sulla didattica inclusiva, riguarda più nel complesso l'atteggiamento stesso dei docenti e degli altri studenti nei confronti dell'inclusione degli studenti con disabilità e di quelli con DSA. Come mostrano i dati riportati in questo contributo, tra l'altro, la presenza di questi ultimi nelle istituzioni universitarie è cresciuta notevolmente negli ultimi anni. Questo dato, che di per sé è assolutamente positivo, rappresenta tuttavia solo il punto di partenza per realizzare la loro piena inclusione universitaria, un processo che chiama ad agire tutti gli attori coinvolti in questa sfida».

In che modo, ancora, la formazione può contribuire a promuovere il valore della cittadinanza attiva?

«Nel 2001 è stato istituito il Servizio Civile Nazionale. In questo contesto, partendo dall'assunto secondo cui la competenza-chiave "cittadinanza attiva" rappresenti un asse formativo fondante dei progetti di Servizio Civile Nazionale, nell'ambito di un'indagine promossa dall'INAPP in questo settore, gli autori del capitolo – Federica De Luca, Sergio Ferri e Pasquale di Padova – si sono chiesti se investire sulla dimensione della cittadinanza attiva dei giovani possa servire a migliorarne anche i livelli di occupabilità. In altre parole, è plausibile che una maggiore occupabilità sia figlia anche di una cittadinanza attiva più o meno consapevole? C'è una relazione fra la dimensione della cittadinanza attiva e la dimensione dell'occupabilità? Come è possibile misurarle e che impatto esse hanno sulla probabilità di essere occupati? Gli autori si interrogano, dunque, sul paradigma dominante delle politiche attive del lavoro, che ha visto nella formazione l'unico vero strumento per intervenire sull'occupabilità della forza lavoro, ipotizzando che quest'ultimo vada arricchito di un'ulteriore dimensione, fino a oggi trascurata, qual è quella della cittadinanza attiva. Nel capitolo gli autori valutano se la dimensione della cittadinanza attiva possa essere una variabile da considerare nel processo di employability, e più in generale di inclusione sociale, dei giovani. Ci presentano la costruzione di due indici innovativi: un indice di cittadinanza attiva e un indice di occupabilità; ne descrivono le procedure di costruzione e i risultati che essi consentono di far emergere, nella consapevolezza del fatto che si tratta di due strumenti riadattabili e replicabili anche in contesti d'indagine differenti».

Quali competenze, oltre a quelle 'di base', dovrebbero essere promosse da un sistema scolastico nazionale di qualità? Quali opportunità e limiti odierni per promuovere il benessere individuale nella scuola italiana?

«Investire nelle persone, in particolare nei giovani, è una priorità assoluta in Europa: la qualità dell'istruzione è decisiva per le prospettive dei giovani e le loro possibilità di successo nella vita. Un'istruzione di buona qualità è la base di una società inclusiva e resiliente. È il punto di partenza per una carriera professionale di successo e la migliore protezione contro la disoccupazione e la povertà. Le scuole svolgono un ruolo fondamentale nell'apprendimento permanente e pertanto è necessaria un'azione efficace per migliorare la qualità e le prestazioni dell'istruzione scolastica. Nell'Unione Europea esiste una grande varietà di istituzioni formative e di sistemi di istruzione. Al contempo, quasi tutti gli Stati membri dell'UE si trovano ad affrontare una serie di importanti sfide. Esistono carenze per quanto riguarda lo sviluppo delle competenze a livello dell'istruzione scolastica. Gli ultimi risultati dell'indagine PISA dell'OCSE mostrano, ad esempio, che un alunno su cinque ha serie difficoltà nello sviluppare sufficienti capacità di lettura e competenze matematiche e scientifiche. Di conseguenza, questi giovani hanno maggiori probabilità di affrontare ostacoli importanti nell'accesso al mondo del lavoro. Molti giovani non dispongono poi di adeguate competenze digitali, né tanto meno, di qualifiche formali; anche se molti Stati membri hanno compiuto ottimi progressi verso il raggiungimento dell'obiettivo di Europa 2020. In media, nell'UE oltre un terzo dei giovani provenienti da contesti svantaggiati hanno un livello di istruzione basso. Tale quota è di quattro volte maggiore rispetto a quella dei loro coetanei provenienti da contesti non problematici. Il tutto è poi aggravato da altri problemi specifici che gravano sugli alunni provenienti da un contesto migratorio e su quelli di etnia Rom. Lungi dall'arginare l'ineguaglianza sociale, questi divari contribuiscono ad allargarla. Pertanto, l'accesso a un'istruzione e formazione di alta qualità è la chiave per una società più resiliente ed equa. Nei documenti della Commissione Europea si parla diffusamente anche di competenze sociali e civiche. Gli autori del capitolo 13 del nostro volume – Lucia Fortini, Emanuele Madonia, Maria Santoro, Domenico Trezza – ci dicono che tali competenze sono collegate allo sviluppo del benessere individuale e sociale e per questo motivo è necessario attingere al campo della cosiddetta "intelligenza emotiva", tra le cui componenti risultano di fondamentale importanza anche l'empatia e l'abilità sociale».

Il volume prende in analisi anche lo specifico contesto dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti italiani, a partire da alcune esperienze concrete. Quale valore aggiunto possono fornire i CPIA italiani nell'ambito dell'educazione permanente (lifelong e lifewide learning)?

«Gli autori del capitolo dedicato all'analisi delle politiche e delle pratiche didattiche dei CPIA italiani, Amalia Caputo e Luca De Luca Picione partano dalla constatazione che l'Italia è un paese di immigrazione e ci dicono che di fronte a tale evidenza diventa ancora più necessario riflettere sul ruolo e sulla condizione dei cittadini extracomunitari e sull'opportunità per il nostro Paese di farsi promotore di una efficace politica per contrastare l'esclusione sociale e favorire, dunque, l'integrazione nel tessuto economico e sociale. Per quanto non sia semplice definire il livello di integrazione della popolazione immigrata, gli autori hanno identificato quattro principali dimensioni analitiche che entrano in gioco: il capitale umano e sociale, le relazioni con la comunità di origine e con quella di accoglimento, il processo di interazione con l'ambiente di accoglimento e, infine, l'inserimento e la piena realizzazione nel contesto scolastico e in quello lavorativo. Nell'ambito dell'integrazione mediante l'istruzione, i CPIA rappresentano oggi un fattore fondamentale. I CPIA, infatti, sono stati costituiti dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 2012 mediante l'entrata in vigore del [DPR 263/2012](#) e rappresentano un modello di istituzione scolastica statale dal carattere autonomo: in particolare, i CPIA sono dotati di uno specifico assetto organizzativo e didattico la cui finalità è consentire la riqualificazione professionale e l'acquisizione di competenze dei cittadini italiani e, appunto, stranieri al di sopra dei 16 anni. I CPIA, inoltre, sono organizzati in reti più vaste che comprendono anche altre scuole e organizzazioni locali del lavoro e della formazione professionale. La particolarità sta nella progettazione per unità di apprendimento e nella certificazione delle competenze, in altre parole, nella possibilità di differenziare i percorsi, i contenuti e i metodi in base alle competenze di partenza dei singoli. Per queste caratteristiche è possibile considerare il contesto dei CPIA uno degli esempi più innovativi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, di particolare importanza nella formazione degli adulti stranieri».

Azioni a supporto dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA): pubblicato il Rapporto di ricerca INVALSI

È stato pubblicato sul [sito INVALSI](#) [Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi](#), il Rapporto curato dalle ricercatrici INVALSI Donatella Poliandri e Graziana Epifani. Lo studio è frutto del lavoro biennale del gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E (INVALSI), coordinato da Donatella Poliandri, Prima Ricercatrice e Responsabile dell'Area di Ricerca INVALSI "Innovazione e Sviluppo", che ha avviato una collaborazione di ricerca-azione pluriennale con i Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo dei CPIA allo scopo di promuovere l'Autovalutazione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento, nonché su quelle gestionali nel settore dell'istruzione degli adulti. Questa lunga collaborazione ha portato alla elaborazione del format di un Rapporto di Autovalutazione (RAV) specifico per le esigenze e delle peculiarità di questo segmento formativo rappresentato dai Centri provinciali di istruzione per gli adulti (CPIA).

Una sperimentazione nel quadro dell'SNV. La riflessione sui percorsi di autovalutazione dell'istruzione per gli adulti è stata formalmente avviata a partire dal 2018, in coerenza con quanto previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione (SNV).



I principali temi di riflessione del Rapporto tra sociale e povertà educativa. Le riflessioni di fondo all'interno delle quali sono discussi gli esiti del Rapporto che qui illustriamo, sono rappresentate dai traguardi definiti in sede europea e riguardano la possibilità di aumento fino al 40% della partecipazione degli adulti italiani e stranieri residenti sul territorio nazionale ai percorsi di istruzione, l'aumento fino al 15% dei giovani che accedono alle qualifiche dell'istruzione terziaria, l'abbassamento fino a sotto il 10% degli abbandoni prematuri dell'istruzione secondaria. I CPIA sono le prime istituzioni formative coinvolte a livello locale in queste sfide che riguardano l'intero territorio nazionale; per questo motivo la riflessione su cosa debba intendersi con "istruzione su misura" per ciascun allievo (*tailored learning*, come definita in ambito europeo) si rivela tanto più prioritaria per questi Centri di istruzione. Favorire un apprendimento di qualità per gli studenti adulti è un aspetto inerente all'esercizio effettivo della cittadinanza democratica in maniera cruciale e questi Centri di istruzione hanno a che fare con le più urgenti questioni relative alla giustizia sociale, all'uguaglianza e alla povertà educativa: si pensi, ad esempio, al reinserimento sociale dei carcerati, al coinvolgimento dei minori non accompagnati nei percorsi di istruzione, all'avviamento professionale dei giovani adulti. Come il Rapporto mette in evidenza, i CPIA

rappresentano una opportunità di istruzione e di promozione di effettiva cittadinanza spesso misconosciuta non soltanto dall'opinione pubblica, ma talvolta sottovalutata anche dalle stesse istituzioni locali con cui i CPIA dovrebbero primariamente confrontarsi, attivando reti comuni di apprendimento. L'accezione di identità inclusiva che costituisce i CPIA viene analizzata lungo le pagine del Rapporto a partire dalle priorità di cui ogni CPIA è testimone, con i CPIA del Nord Italia principalmente alle prese con la costituzione di reti con il sistema della formazione professionale e dell'inserimento lavorativo di una popolazione per lo più straniera ma stabile e con i CPIA del Sud del Paese dediti all'inclusione delle fasce più svantaggiate e vulnerabili della popolazione, tra cui i minori non accompagnati e i NEET.

Una metodologia ricerca-azione per un dialogo continuativo tra i CPIA e il mondo della ricerca locale/nazionale. Nell'ottica di una "valutazione pluralista", il Rapporto non intende fornire un quadro generale ed esaustivo circa il carattere del sistema di istruzione degli adulti del nostro Paese, quanto piuttosto lavorare su una pluralità di narrazioni, favorendo non soltanto la lettura del quadro normativo, ma anche la sua concreta applicazione nelle pratiche didattiche e gestionali in ciascun contesto locale di appartenenza dei CPIA che si sono dedicati ad instaurare un dialogo continuativo con l'INVALSI. Costruire un Rapporto di Autovalutazione (RAV) appositamente formulato per i CPIA ha significato adottare una metodologia di ricerca-azione tesa a favorire il dialogo tra il mondo della ricerca nazionale e gli attori dei CPIA. La fase sperimentale ha richiesto diversi mesi e ha preso avvio con i primi gruppi di lavoro in cui ricercatori INVALSI, insegnanti, Dirigenti Scolastici si sono dedicati a individuare le aree tematiche oggetto di valutazione nel RAV. Successivamente sono stati definiti gli indicatori e i descrittori, rilevati grazie al Questionario CPIA Valu.E e presenti nel RAV. I Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e sviluppo (CRRS&S) presenti sul territorio nazionale hanno collaborato con l'INVALSI in tutte le fasi previste dalla sperimentazione, in collaborazione con il Gruppo di Consulenza Nazionale costituito da studiosi e accademici del settore e di cui i CRRS&S si avvalgono in modo continuativo per elaborare i propri processi di istruzione. Il processo autovalutativo al quale si è giunti può consentire ai CPIA di acquisire maggiore consapevolezza sul proprio funzionamento, sul modo in cui erogano i propri servizi, facendo emergere elementi sia positivi sia da migliorare che caratterizzano la propria realtà, definendo cosa funziona con efficacia e cosa, invece, meriterebbe di essere cambiato e ulteriormente sviluppato.

Il Rapporto è curato da Donatella Poliandri e Graziana Epifani. I testi, oltreché delle due curatrici, sono di Francesca Fortini, Letizia Giampietro, Elisabetta Prantera, Isabella Quadrelli, Sara Romiti, Stefania Sette. Il documento si apre con una introduzione sul perché è interessante e indispensabile studiare i CPIA; illustra poi in dettaglio, attraverso i vari capitoli che compongono il volume: 1) la sperimentazione dei RAV CPIA avviata con il Progetto PON Valu.E, 2) il contesto, gli studenti e le reti territoriali di servizio, 3) gli spazi (virtuali e condivisi), 4) le risorse professionali, 5) la gestione e la comunicazione, 6) i percorsi di istruzione e la valutazione, 7) l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento, 8) le competenze di base. Il quadro che emerge dal Rapporto, pone in evidenza la miniera di dati a disposizione e contribuisce a creare 'narrazioni' concrete e contestualizzate, offrendo indicazioni specifiche sugli ambienti, sulle strutture, sugli operatori, sugli studenti della rete territoriale di servizio in cui ciascun CPIA opera. La sfida per gli anni a venire è estendere il RAV alle sedi operative di II livello e a quelle carcerarie nonché avviare una indagine al fine di conoscere in modo approfondito chi sceglie di insegnare nei CPIA e chi vi si rivolge, con la speranza di rendere sempre più esigibile un'istruzione qualificata e rispondente alle esigenze della popolazione adulta del nostro Paese.

Alcuni aspetti del Rapporto sono stati presentati in occasione della XXII Edizione del Congresso annuale ICSEI, a cui è dedicata la presente Special Issue di Valu.Enews, attraverso un contributo di ricerca dal titolo "An experimental model of self-evaluation for the Provincial Centres for Adult Education", a cura di Graziana Epifani, Donatella Poliandri, Stefania Sette, Elisabetta Prantera e Francesca Fortini.

Per approfondire:

Il Rapporto *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi* è disponibile in versione integrale cliccando sul seguente link:

[https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO CPIA VALU.E feb20.pdf](https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf)

Si ricorda che sull'attività di ricerca RAV per i CPIA, svolta sotto la supervisione INVALSI, è stato dedicato un numero speciale di Valu.Enews, magazine di ricerca del Progetto PON Valu.E.

Il numero 10 di Valu.Enews è stato pubblicato ad ottobre 2019 ed è consultabile [qui](#).

EDITORIAL

An International Point of View

Data use for accountability and improvement: Both needed in schools

By Kim Schildkamp *

As the President of the International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) it is an honor and pleasure to write this Editorial, [like I did for last year's Valu.Enews \(INVALSI\) Special Issue regarding ICSEI 2019 held at the University of Stavanger.](#)

Dear Valu.Enews' friends, I wrote this Editorial just before the outbreak of Covid-19. Although the content of this editorial is not affected by the pandemic to a great extent, I do want to express my concerns on what is happening. The impact on our society is enormous. For example, around the world, people have to deal with schools closing, and parents working

from home and at the same time taking care of (and the education of) their children. We are currently facing several new challenges and risks for educational effectiveness, improvement, quality and equity. It is likely that this pandemic will impact unequally on people in our society, and we are especially worried for people that are already vulnerable. Policy makers, practitioners, and researchers around the world need to work together to mitigate these risks. Before moving on to the content of this editorial, I want to wish you all the best in these difficult times. Please take care of your health, your loved ones and those around you.

Just before the outbreak of the pandemic, in January 2020 we had our annual meeting in Morocco. This was the first time in the 33 years of our existence that we were in Africa. It is our mission to improve the quality and equity of education around the world, and this is one of the reasons this conference meant a lot to our organization, and to me personally as well: to achieve our mission, in fact, we need to connect (to) people around the world.

To realize this mission, collaboration between different stakeholders (e.g., policy makers, practitioners, and researchers) is crucial. At our annual conference in Morocco existing networks were rekindled, and new networks were forged, consisting of different stakeholders, who can learn from and with each other. It was fabulous to see how passionate the conference attendees all were about improving the quality of education in their own countries, but also across borders. Many policies, practices, and research results were shared. Interestingly, these did not only pertain to successes, but also pertained to failures. It is important to learn from successes, although simply trying to replicate these successes in another contexts does not work. However, it is just as important to learn from failures. Often things do not go as planned, and it is important to investigate why.

As the founder and former Chair of the ICSEI data use network it was also great to see that the use of data to improve education continues to be an important topic. Together with my colleague from the University of Twente, Cindy Poortman, I provided a data team intervention Masterclass at the pre-conference, which was well attended by people from around the world. In this Masterclass we talked about how every day, school leaders and teachers are faced with decisions concerning the quality of



education. However, decisions may sometimes be taken too quickly based mostly on anecdotal information and assumptions instead of data from investigation. When data, such as performance data, but also classroom observation data and student voice data, are used in the decision making process of school leaders and teachers, this can lead to improved student achievement. To support schools in the use of data, we developed a so called “data team” procedure. During the Masterclass participants go to experience working in a data teams, and we shared our research on the effects of working in data teams.

What I also noticed at our conferences (and at other conferences and in the media) that several misconceptions exist around the use of data. A colleague from the US and myself just published an Open Access paper on these misconceptions (Mandinach & Schildkamp, 2020). Below, I will summarize several of these misconceptions, based on our paper.

Misconception : Data use is only for accountability purposes

Several people think that data use has only or mostly accountability purposes. Data use with a sole focus on accountability focuses on achievement (often in only specific topics such as reading and math) and not on learning in all subjects. Some even argue that this restricts teacher creativity, response, and dialogue, and provides a limited view of data to address short-term goals (Datnow et al., 2018). Also, accountability pressure can lead to misuse and abuse of data, for example when data lead to undue attention on students just below the threshold in order to increase their proficiency scores. It can also lead to gaming the system, cheating on tests to reach a certain benchmark or accountability indicators, teaching to the test, excluding certain (weaker) students from a test, and even for marginalization and encouraging low performing students to drop out (Booher-Jennings, 2005). However, we are not arguing that data use should not be used for accountability purposes. Accountability is needed as it makes education more transparent, and data can reveal aspects that need improvement (Tulowitzki, 2016). Data use for accountability and data use for school improvement are both needed. Based on this misconception, Ellen Mandinach and I came up with the following recommendations (p. 4):

- balance the use of data for accountability and continuous improvement;
- assume an asset-based model for data use rather than a punitive, deficit approach that is based solely on accountability that tends to further marginalize the most challenged students;
- an increase of student achievement is an important goal for data use, but also focus on other important educational goals, such as well-being and equity; and
- evaluate the data sources available in the schools and school systems: Are all data sources still valuable, is there anything missing?

Misconception: Data equal test results

Several people associate data with test scores, such as standardized assessments and interim assessments. In our paper, we argue that data must be diverse and both qualitative and quantitative, including socio-emotional, attitudes, behavior, and more. Educators need to be able to triangulate different forms of data, and need to be aware of the advantages and disadvantages of the different types of data. It is important to use multiple measures with a formative perspective, for the goal of addressing the whole child, to improve instruction and learning in the classroom based on data. We formulated the following recommendations (p. 6):

- acknowledge that data are diverse and that it is important to look beyond traditional indices;
- use a combination of formal and informal data in the decision-making process; and
- align different types of data to the different kinds of decisions that need to be made to make actionable decisions to inform practice.

Misconception: Technologies to support data use are inadequate

There are several technologies out there to support data use, ranging from sophisticated data warehouses to apps on mobile devices. However, sometimes these technologies are not aligned with educational objectives, some technologies lead to overly simplified representations (let's think about red, yellow, and green categories that indicate which students are failing, borderline, or passing), and some technologies provide ill-conceived interpretations that are misleading (Wayman et al., 2010). However, some of the simple representations these technologies provide may be used as a starting point for further analysis. Moreover, new technological opportunities arise almost every day. Systems and tools are improving and becoming more sophisticated in collecting and storing (real time) data, and in visualizing and analyzing these data (e.g., data warehouses, dashboards, data lockers, data analytics, data mining tools, artificial intelligence, machine learning) to support teaching and learning in schools. Recommendation for technology (p. 7) include:

- Use technology to support the data use process, but also engage in further in-depth analysis;
- Invest in (connecting different types of) systems and tools that match with the needs of the users; and
- Engage in educational studies to design, develop, implement, and evaluate systems and tools that can support teaching and learning in schools.

There are several other misconceptions in the field as well, and it is importance to start unraveling these misconceptions, to make sure that educational systems around the world are able to use a variety of data, supported by technology, not just for accountability purposes, but also for improvement purposes. One final note: This is not to say that we are disregarding educator experience and professional judgment. These are crucial factors as well, but must be used in conjunction with data. As stated in our paper (p. 7) that “one of the strengths of Data Based Decision Making, if done effectively, appropriately, and responsibly, is for data use to enable educators to make more culturally sensitive and equitable decisions based on their knowledge of their students and the contextual factors that may impact them on a daily basis.”

References

- Booher-Jennings, J. (2005). *Below the bubble: “Educational triage” and the Texas Accountability System*. *American Educational Research Journal*, 42(2), 231–268.
- Datnow, A., Park, V., & Choi, B. (2018). “*Everyone’s responsibility*”: *Effective team collaboration and data use*. In N. Barnes, & H. Fives (Eds.). *Cases of teachers’ data use* (pp. 145–161). New York, NY: Routledge.
- Mandinach, E.B. & Schildkamp, K. (2020). *Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature*. *Studies in Educational Evaluation*. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Tulowitzki, P. (2016). *Educational accountability around the globe. Challenges and possibilities for school leadership*. In J. Easley, & P. Tulowitzki (Eds.). *Educational accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (pp. 233–238). London: Routledge.
- Wayman, J. C., Cho, V., & Richards, M. (2010). *Student data systems and their use for educational improvement*. In B. McGaw, P. Peterson, & E. Baker (Vol. Eds.), *The international encyclopedia of education: Vol. 8*, (pp. 14–20). London: Elsevier

* Kim Schildkamp is an Associate Professor at the Faculty of Behavioural, Management, and Social Sciences of the University of Twente (NL). She has been elected as the President of ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement) during the Congress held in Stavanger, Norway in January 2019.

SPECIAL INTERVIEW

The Point of View of ICSEI's Former President

Michael Schratz: a conversation on school leadership and school visits

*In collaboration with Michael Schratz **

In the light of the key educational issues discussed at ICSEI's 2020 Conference held in Marrakech, Valu.Enews Editorial Board has met Professor [Michael Schratz](#), Professor of Education at the University of Innsbruck and former President of ICSEI.

Leadership and learning are among the primary fields of expertise of Professor Schratz. As a Professor at the Department of Teacher Education and School Research he has published numerous books and articles, both in German and in English, some of them translated in several other languages. He was invited to give keynotes at international academic conferences, in events of the European Commission and European Union or reform activities of state and province ministries.



As the founding Dean of the School of Education at Innsbruck University he was deeply engaged in the reform of teacher education. In his function as academic director of the [Austrian Leadership Academy](#) he prepared in an innovative way more than 3000 educational leaders. As President of ICSEI he received international acknowledgment and was awarded by Past President Andy Hargreaves the Life Membership (Singapore, 2018) for his engaged work with schools and education systems.

Professor Schratz, after the first ICSEI Conference in Africa, can you sum up the path of ICSEI to foster a real worldwide participation to ICSEI meetings?

«It has been a concern for the ICSEI Board to attract more participants from the Global South, for example, by offering scholarships and reductions or waivers of fees. Such interventions have been made in the light of ICSEI's priorities in order to promote inclusion. Already during our shared leadership as Presidents, for instance, Andy Hargreaves and I conducted interviews with 20 ICSEI members across the globe about their perceptions and experiences of ICSEI and their recommendations for improvement. The report of the findings lead to intensive discussions among Board members, who formed working groups to come up with future oriented solutions. One of them, consisting of 16 ICSEI members from nine countries, dealt with equity, social justice and diversity, whose mission was to

assess the current state of ICSEI to develop ideas to make it more inclusive. The working group was concerned with how a global organization like ICSEI can do justice to and reflect as inclusively as possible the diversity of peoples in the world. One of its aims was to assess to what extent people who want to get to the yearly Congress get the chance to do so. It was also concerned with how the Congress itself is modelled in terms of equity and diversity, for example in its selection of speakers and formats (including languages of communication and translation facilities) in order to present papers and give speeches. After a snowballing interview activity to reach more ICSEI members the group's findings were summarized and clustered by means of a SWOT (strengths, weaknesses, opportunities and risks) analysis. Among the different recommendations presented to the ICSEI Board, we can remember: the requirement of keynote speakers to come from diverse backgrounds; the promotion of diversity with regard to conference presentations, for example by limiting everybody to one presentation, by offering mentoring partnerships or dedicated, prestigious conference spaces to groups currently underrepresented; to be more vocal about ICSEI's commitment to diversity; the reaching out to members of groups currently underrepresented to make ICSEI more known and to share experiences with new subjects; the acquirement of sponsors to offer grants for participants from low-income countries; the necessity of lowering the conference registration fee for participants from low-income countries; the necessity to host the conferences in low-income countries; and the promotion of avenues of publications linked to the conference.»

***Why do you think school visits during ICSEI are important for Conference's participants?
Which common traits characterise effective schools?***

«School visits and visits to other educational institutions are not only an add-on activity for most conference participants, but are an essential experience for them to understand more about the socio-cultural, political and educational context of the country which hosts the conference. Whereas conference presentations and workshops give multi-perspective insights into innovative whole system school improvement approaches of a country or region (often represented by its Ministers of Education), effective and lasting educational reform remains a challenge that is often answered best locally, at each individual school and by the leaders that spearhead change. These school visits, then, offer multiple perspectives on how policies are enacted not only by observing teaching in various classrooms but also by exchanging views with the local actors. In many cases such visits also lead to cross-fertilizing discussions through vivid exchanges among the visitors, who themselves come from different countries and educational backgrounds. In my long-time experience visiting schools during ICSEI in many countries and several continents, the exchanges between policy makers, researchers and practitioners about the experiences in local schools have been just as rewarding and (in)formative as the multitude of conference presentations. Looking back on the immersive experiences during those visits I can summarise some of the most common traits in successful schools which could enhance quality in discussions across educational systems. Let's say: successful schools...

...act through their organizational energy independently of top-down pressure;
...build on collaborative leadership teams;
...work closely together with partners: with other schools, with their community, with research institutions as well as enterprises and cultural organization;
...use evaluation and professional learning to self-reflect and to set new goals for continuous improvement;
...involve all stakeholders in school improvement processes by establishing opportunities for collaboration and transparency in decision-making;
...have a clear focus on improving the quality of education and learning.»

Can you help us in defining, or at least describing, school leadership?

«Let's give a look to the article's figure: it is the representation of Hinterhuber's theoretical model that we use in our [Austrian Leadership Academy](#). I think this model is interesting and helpful, in attributing differentiating attitudes, mindsets, and actions to Management and Leadership, modelling them along the fascinating Eastern concept of Yin-Yang. According to the Yin-Yang metaphor, there is no clear-cut division between management and leadership, yet their features are distinct. There is no *either/or* but an *as well as*. Management carries elements of leadership and vice versa. Management is more a state of behaviour referring to norms; leadership is more a (moral) attitude of influence. Behaving (managing) without a moral attitude is just as problematic as leading without acting according to (given) norms. Competency in management is easier to acquire than the capability of leadership, not the least because leadership is never a solo act. Rather it is a social activity, which should enable others to rise to their individual challenges and meet them with the necessary measures. It is school leaders who are in contact with many different stakeholders (not just within the school but in society at large: the community, politicians, the public, etc.) and they are also the ones to register their differing – and at times conflicting – interests.»



How educational theories can actually apply to concrete and everyday contexts?

«The map is not the real territory: learning theories – many of which, it could be argued, are actually teaching theories – inevitably fail to predetermine the actual experiences of teaching and learning in the classroom. To gain an understanding of what it means to actually teach in real life in real time, teaching cannot be dealt with abstractly, but rather must be brought onto the same plane with the unique lived experiences of individual teachers and students in the moment of actual doing. In a grant-funded project to evaluate the effects of school reform on student learning, we developed a research approach gaining

closer access to students' learning experiences in the classroom as they occur rather than measuring learning by its outcome. To do so, research must attend to what happens “lernseits” (“beyond instruction”), which calls us to recognise the uniqueness of each experience in instructional settings, where teaching and learning occur in an interdependent dynamic. This responsive understanding is at the heart of what it means to go beyond one's teaching to others' learning. To grasp such experiential moments we used Geertz' concept of “thick description”, which reveals the pathic qualities of a tangible moment perceived by the researcher. As such, it captures the experience of an experience as sensed by the researchers in medias res. Researchers are mindful that the selection of these moments is an act of signification, but this may also be driven by other data (conversations, photographs, protocols) and by his or her own directed attention, which often changes while working with the data. They provide experiential information which can be explored in an attempt to understand the experience. When crafting vignettes, as we call the texts, we apply recursive writing processes in several cycles of drafting, revising, and polishing. As a first step, research participants (students in particular, but also teachers) are invited to respond to a “raw vignette” in its first draft, a procedure aimed at communicatively validating them. The ensuing process in the research team is vital to access the essence of the experience of the experience. In groups of at least three, the researcher reads aloud a raw vignette and notes resonance from the group members, who engage in a delicate process of probing the use of words and phrases to intersubjectively capture the experience as exactly, vividly and thoroughly as possible.»

** Michael Schratz is a Professor of Education at the Department of Teacher Education and School Research at the University of Innsbruck and former President of ICSEI.*

ROUND TABLE

Educationists speak out loud

Chairing Conferences on Global Dialogue in Education. Stavanger and Marrakech face to face

Valu.Enews Editorial Board met at Marrakech's ICSEI Congress the local Chair of Conference Professor Mohammed Elmeski and Professor Elaine Munthe who chaired the ICSEI Congress 2019 held at the Stavanger University (Norway).

On this occasion, Valu.Enews Editorial Board proposed them to take part in a so-called "double interview" on school efficacy and improvement issues in the light of the North-South common dialogue on education.



Professor Mohammed Elmeski holds a doctorate in comparative and international development education. He is currently a Clinical Associate Professor at Mary Lou Fulton Teachers College at Arizona State University. In that capacity, he is acting as the field director of a USAID funded activity centred on improving pre-service primary teacher undergraduate training programs in Morocco. Professor Elmeski has a passion for organizational leadership and the improvement of educational systems in developing countries. He has led projects on evaluation and technical support for educational programs in Africa, Central America, the Middle East, and South East Asia. In addition to his work responsibilities and continued research agenda, Elmeski is a volunteer for the Moroccan Center for Civic Education, building networks to create stronger communities and global citizenship, particularly amongst youth in marginalized countries

Professor of Education Elaine Munthe is the Dean of the Faculty of Arts and Education at the University of Stavanger in Norway. The faculty is responsible for the university's teacher education programs, courses in the humanities (Nordic studies, English, religion and sport disciplines). She works closely with local and regional communities, and she has been involved in different international projects. She also promotes university collaborations with kindergartens, schools, municipalities and county municipalities on education and research. She is interested in practical research that contributes to the necessary knowledge development and change. She has been Chair, among others, of the Panel appointed to evaluate Danish teacher education and Chair of the Board for Evaluation of curriculum reform in Norway.

Professor Elmeski, let's start from your point of view on this double interview. Please would you like to explain to Italian and International English-speaking audiences what you think the International Conference ICSEI 2020 held in Marrakech brought to the fore in the scientific educational community?

«ICSEI in Marrakesh was held under the theme of *Education, Youth Empowerment, and Sustainable Development: Collaboration between the Global North and South to Improve Education Quality*. I think this was an unprecedented opportunity to involve more than 400 colleagues from developing countries in exchange with colleagues from the Global North about the centrality of quality education to youth empowerment and sustainable development. This exchange brought to the fore voices of students, K-12 teachers, refugee camp teachers, young entrepreneurs, university researchers, policy-makers, and senior education officials who co-presented with colleagues from the Global South and North, and were able to share perspectives on school improvement on such an international platform. These voices would have remained unnoticed had it not been for ICSEI 2020.»

A really international and global Congress indeed, isn't it, Professor Munthe?

«Yes, of course. In fact, ICSEI Marrakech marked for the very first time that ICSEI was held on the African continent. This was extremely important and valuable for all of us who attended because it truly brought the world closer together. There are so many issues in education that are both general and very specific, and at ICSEI Marrakech we could discuss both, learning from varied perspectives. ICSEI is an international Congress striving for educational attainment and educational quality worldwide, so it really was about time the congress was held on the African continent as well.»

Professor Elmeski, what is your view on the importance of the North-South dialogue on issues related to research in educational efficacy and improvement?

«The importance of North-South dialogue is paramount. We are living in an increasingly interconnected world. The old paradigm of the Global North thinking for the Global South is obsolescent. Youth in both the Global North and South are more mobile, more globally minded, more technologically savvy, and more concerned about our shared prosperity and environmental viability as citizens of the earth. They are also more stressed, more likely to function as netizens who thrive in virtual social environments, than traditional person to person interactions. In this regard, dialogue will expand the communities of researchers and practitioners, it will promote better understanding of common challenges, and promote the sharing of good practices that benefit the Global North and South. This dialogue will build the capacity of Global South researchers to investigate their context specific enablers and inhibitors of school change, and will bring them to a community of peers who will help them improve their research skills and academic knowledge, and by so doing, North-South dialogue will help nurture a more equitable global knowledge producing community that has the skills, knowledge, methodology, critical mass, and intellectual diversity to improve educational efficacy all over the world.»

How can we actively face together new challenges emerging in the context of education and evaluation, Professor Munthe?

«I may refer to a concrete example: in the context of the Conference, I arranged a symposium with colleagues from the Zambian Open Community School organization (ZOCS) and colleagues from Norwegian municipalities and university. There is no doubt in my mind that we have a lot to learn from each other in how we think about common issues and priorities, as well as about possible solutions we come up with to test, and how we think about and work on collecting data – the kinds of questions we ask. We need time to work more closely together, to understand in deeper ways. There are obvious differences in some of the challenges we face, but I think we all may bring valuable perspectives to the table.»

Professor Elmeski, according to you what can Southern-countries' educational research give to Northern-countries research and vice-versa? Which kinds of projects and best practices could be exchanged, according to your opinion?

«Global South can give context. It is a brain trust of motivated students and researchers. Global South Educational research provides a nuanced understanding of how local cultures mediate/moderate learning, how they implement other models and culture specific paradigms of school improvement. South countries education research shines the light on factors affecting school improvement in almost two thirds of the world's countries. The Global North can be more involved in sharing expertise about research methodology. It can work with the Global South to bring it to the standard of rigor that will generate funding and build credibility. The Global North also has access to an extensive resource of materials, knowledge, methodological know-how, rich libraries, and a community of peers that provides honest and checks and balances, resulting in better governance of research, and hence more valid reliable data that benefit development.»

The ICSEI Conference, with the presence of many different researchers and policy-makers coming from the Global South, proved a clear role in giving a qualified research contribution on these aspects, is this right Professor Munthe?

«Yes, indeed, especially because of the different occasions of dialogue that the Conference promoted. I think, for instance, that I have become more aware of how South-countries can contribute to issues we are dealing with in the North than opposite. One of the areas I find particularly interesting is “student voice”. This also includes gender perspectives and education for girls. There are so many interesting initiatives going on to improve education for children of all genders, and to truly listen to children. The “bottom-up” and more democratic way of doing research seems to me to be more apparent, and is something that we can learn from in the North.»

Professor Munthe, another question for you: educational and school effectiveness policies seem very different from country to country in the world, where do you think common traits can be found? What is the importance of local and global dialogue in education?

«There are lots of common issues concerning school improvement policies and practices. I would like to give a few examples: how do we recruit teachers and whom do we recruit? How do we qualify teachers and ensure life-long professional learning? The role of leadership? Students' voice in school improvement? Equity in education? The role of autonomy in higher education and in schools? These are all questions that will never have just one answer. Answers, in fact, will continually evolve in changing contexts and times, but thinking about them together and gaining access to research from a diverse world might make some of our decisions wiser.»

Local and global dialogue in education is then crucial, because the educational community has to face different problems: cultural diversity, for example, is already present in all our classrooms worldwide. Do you agree Professor Elmeski?

«Local and global dialogue in education is paramount because it embodies the fact that in our deeply intertwined world, the wellbeing of every child is an outcome that the dividend of which are just as real as the proverbial quote of chaos theory that claims that the flutter of a butterfly's wing can cause a typhoon halfway around the world, it's just that the dividend in the effective education example is constructive, not destructive. Local school features should not be hidden from the global debate on school. Same as teaching/learning practices in Singapore, Vietnam, Finland, and Canada are becoming references for scholars of school improvement, local schooling in the Global South should be studied and shared with the same attention to detail. It will shine the light on how some teachers, principals, community members, and students learn and thrive in spite of often resource challenged working conditions. It will also shine the light on the specific cultural practices that drive or impede improvement and learn from them. It goes without saying that the world is becoming increasingly diverse, and that the public Global North classrooms are increasingly epitomizing global diversity. Making sure that local

school features are studied, discussed, and shared helps teachers in both the global North and South learn about the children they have in the classrooms, and what instructional beliefs and practices have shaped them or had informed their parents' expectations of what counts as quality education.»

Another common concern is how to co-build education that empowers and strengthens youth within their community, can you give us a comment on this priority, Professor Munthe?

«I believe this is what education is all about, but I would add that we need to strengthen and empower youth for a global world, not just their own community. Children need to know that they are part of a global society and we influence each other's possibilities and lives in substantial ways. Children learn that the plastic they throw away today can end up in a completely different part of the world ten years from now. It's important that children experience a sense of purpose without having all the weight of the world on their shoulders. But how do we instill a sense of purpose and how do children experience that their thinking, that they as people matter in math education? In Arts education? It's all the little minutes of a day that add up and can make or break a child's belief and agency. It is important that the research community keeps an eye on how we teach and how we qualify for teaching and continually develop learning possibilities that build a child's sense of being and mattering.»

Professor Elmeski, can we say that today the whole community should focus on school priorities?

«The active participation of the community at large in promoting school systems quality is based on the assumption that education is not simply about learning how to read and do arithmetic. It is a value laden process that requires close collaboration with the community members to ensure their full involvement in supporting this process. Schools should be intentional about community and parent engagement. Educational authorities, school principals, and teachers should be intentional about opening spaces for parents and community members to participate in school activities as resources, coaches, and members of the school boards. In one of Casablanca's poorest neighborhoods, the school principal's intentionality about involving community members and parents in after school activities, especially in the evenings and weekends created a space for children to play, learn, and thrive in a neighborhood where there were no other spaces to do that. This made the school an asset for the community that everyone strove to protect and support it.»

Distributed Evaluation in Schools: Expanding the Self in Self-evaluation

*By Jan Vanhoof, Jerich Faddar &
Martin Brown**

Schools are in a constant dialogue with their surrounding environment, which has different questions and expectations regarding school systems. Ultimately, a school is there for its students, their parents and society as a whole. This means that these parties of the broad school community have strong ideas about the responsibilities of schools and how these should be realized. Quality-oriented schools are aware that they cannot ignore these expectations and they are committed to respond to them as adequately as possible. This relationship with (external) parties that belong to the school community is also a central element in quality assurance activities in education such as school self-evaluation (SSE). We consider school self-evaluations as a systematic process in which school leaders and teachers describe and judge aspects of their own functioning with the aim to achieve school and class development.

Although different practices of school self-evaluation (SSE) are found across the different education systems, SSE is generally considered as a major strategic leverage for increasing the quality of provided education (Eurydice, 2015; OECD, 2013). While SSE has traditionally focused on school leaders and teachers, we are currently witnessing a growing tendency to involve other stakeholders as well. Nowadays, in fact, SSE is also advocated as a decisive approach within school policy-making processes because it seems able to involve the local context in which a school operates. As a consequence, SSEs are nowadays expected to demonstrate a sensitivity to external impulses which was less the case previous SSE's conceptualisations: this means, among others, that it should be reconsidered who is evaluating in SSE activities. In other words, the 'self' in school self-evaluation needs to be expanded. In education, many stakeholders can be thought of as possible partners, yet students and parents are frequently conceived as primary stakeholders. Like student voice, parent voice is often championed as an empowering factor to improve educational standards. Empowerment refers to the stakeholders' role in exercising influence within a school, typically through decision-making forums, and usually by recognising to parents some degree of authority and power: if this is the case, then, a 'distributed' approach to evaluation is in place. Such an involvement of stakeholders in evaluation and planning processes is seen as a key, indicating that the distribution of



power and agency within an organisation is an important driver for improvement (Hargreaves & Fink, 2012).

SSE enables gathering different perspectives on the functioning of the school. In order to obtain these different perspectives, stakeholders of the broader school community can be actively involved throughout an SSE cycle, on the initiative of the school itself. A school can, for instance, explicitly decide to carefully select those participants who are supposed to be part of the SSE process for their specific points of view or expertises that the school considers useful. Furthermore, this growing attention for the contribution of both students and parents to SSE in classroom as well as at the general school level can be understood from various angles. First of all, teachers and school leaders themselves feel that a better use of the views and experiences of others involved at the core of classes and of school itself can be particularly beneficial in decision-making processes. The plea for distributed evaluation in schools is also consistent with findings from school effectiveness research. In a broad sense, setting up initiatives that appeal to the available social capital in the community appears to show a positive impact on school effectiveness. In particular, the potential of pupil participation and student feedback is well documented. The added value then lies, among other things, in the possibilities of external parties to approach the usual from a different perspective. In this way, "fresh eyes" can uncover insights that otherwise would remain hidden or for which one would remain blind without other external 'glasses'.

By expanding the self in school self-evaluation, what educational professionals would like to keep hidden about themselves – e.g. sensitive information, doubts and uncertainties - can also become part of a shared knowledge. This also means that the learning process is not a one-way story. Teachers and school managers may learn from and with different stakeholders.

However, this is not an easy process. The unknown attracts us as teachers and principals, but also makes us reserved, even suspicious. We profess that showing openness creates opportunities to learn about others and ourselves, however, showing this openness and curiosity is not self-evident. Sometimes the belief that efforts will pay off is not strong enough. Or there is a fear that what others see will make us and our organizations vulnerable. Sometimes there is a lack of courage, other times instruments and good examples are missing in order to guide this learning process. The literature on stakeholders involvement in education has already identified several challenges that are faced in practical realities. At an organisational level, for instance, it has been reported by teachers that they lack the appropriate resources to engage thoroughly with parents (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009). Student voice has by no means become an entirely accepted feature of school life, particularly among teachers. Issues concerning the reliability and validity of student inputs are widely reported. Also at the individual level, principals might fear criticism, and they could even have fears over a potential decrease in professional status and wellbeing (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008). Furthermore, in cases where teachers are indeed willing, and try to increase parents' voice, there may be other barriers (Brown et al., 2020). Parents and teachers may also have conflicting conceptions of what their involvement could be. Teachers are found to have a narrower view with regard to parental involvement, and think of it rather as a home-school contact, while parents consider attending and participating in school activities - that may also include teachers' evaluation - as part of their involvement. Furthermore, stakeholders such as parents and students are not always considered to have sufficient knowledge about what it means to be a teacher, the class environment, the organisational culture or the school itself (Dozza & Cavrini, 2012).

In short, the strong belief in the potential of distributed evaluation in schools still has to overcome quite a few practical complications. These complications include but are not limited to the absence of transparent and consensus-based approaches to school evaluation and the acknowledgement that parents, students and indeed teachers need further education and support to meaningfully engage in Distributed Evaluation and Planning in Schools (DEAPS).

This is exactly what the current [DEAPS Project](#) aims to tackle. DEAPS is an Erasmus+ Project which has the objective to study this phenomenon, to develop innovative strategies able to enhance the current practices in the field. Such distributed and participatory approaches to SSE should support schools in finding innovative ways to improve their teaching and learning by actively involving all staff, parents and students in the process.

References

- Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). *School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools*. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.006>
- Brown, M., McNamara, G., O'Brien, S., Skerritt, C., O'Hara, J., Faddar, J., Cinqir, S., Vanhoof, J., Figueiredo, M., Kurum, G. (2020). *Parent and student voice in evaluation and planning in schools*. *Improving Schools*, 23(1), 85–102. <https://doi.org/10.1177/1365480219895167>
- Dozza, L., & Cavrini, G. (2012). *Perceptions of Competence: How Parents View Teachers*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4050-4055. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.195>
- Eurydice. (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Retrieved from Luxembourg:
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2012). *Sustainable leadership* (Vol. 6). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment Retrieved from Paris*.

* Jan Vanhoof (in the picture) and Jerich Faddar, Antwerp University, Belgium. Research group Edubron. Martin Brown Dublin City University, Ireland. The Centre for Evaluation Quality and Inspection.

Moroccan Education System: An Overview

The Moroccan education system has gone through different stages and has changed over the decades. The article attached entitled "[Moroccan Education System: An Overview](#)" has been written by Moroccan colleagues Yamina El Kirat El Allame and Nour-eddine Laouini of the University of Rabat. Different periods of the history of the country could be associated with specific types of education systems. The aim of this paper is to give an overview of the Moroccan educational system and its evolution. It distinguishes between three main historical periods, namely (i) the pre-colonial and colonial era, (ii) the post-colonial era and (iii) the modern era. The paper also presents and describes the main levels of education starting from pre-primary school to the university level and highlights the major reforms undertaken during the modern era. A rich Bibliography drawn up together by Moroccan researchers Yamina El Kirat El Allame, Nour-eddine Laouini and Italian researcher Monica Perazzolo (INVALSI) will be found at the end of the [attached article](#) (pp. 9-10).



COLOPHON

Redazione

Valu.Enews

La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E

Numero 12 – Maggio 2020

Special Issue su ICSEI International Congress for School Effectiveness and Improvement 2020 (Marrakech), Marocco a cura di Donatella Poliandri, Mattia Baglieri, Roberta Cristallo e Monica Perazzolo.



Responsabile del Progetto di Ricerca: Donatella Poliandri (Primo Ricercatore INVALSI)

Coordinamento editoriale: Mattia Baglieri

In redazione: Mattia Baglieri, Roberta Cristallo, Nicoletta Di Bello, Monica Perazzolo

Si ringraziano per la gentile collaborazione a questo numero Rita Bigiani (Liceo L. Da Vinci, Casalecchio di Reno), Martin Brown (Dublin City University), Mohammed Elmeski (Arizona State University), Letizia Giampietro (INVALSI), Lorenzo Mancini (INVALSI), Elaine Munthe (Università di Stavanger), Sara Romiti (INVALSI), Barbara Saracino (Università di Bologna), Jerich Faddar (Università di Anversa), Kim Schildkamp (Università di Twente), Michael Schratz (Università di Innsbruck), Jan Vanhoof (Università di Anversa).

Errata Corrige: In occasione dell'Edizione precedente, n. 11/2020 del Febbraio scorso, la Redazione di Valu.Enews ha dimenticato di attribuire alla Professoressa Sebastiana Fiscaro il Coordinamento del Comitato Tecnico-Scientifico dell'attività di ricerca "Form/Azione" affidata, sotto supervisione dell'INVALSI, al partner progettuale Know K. per il sostegno all'autovalutazione delle scuole nel Sud del nostro Paese (Progetto PON Valu.E). Ci scusiamo per il disguido.

Valu.Enews è un periodico edito dall'INVALSI – Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

Indirizzo e-mail della redazione: valuenews@INVALSI.it

Valu.Enews è un periodico registrato, riconosciuto dal **Centro Italiano ISSN** del **Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR)** con il Codice ISSN 2532-8794.