



INDICE DEL NUMERO 13 – Settembre 2020

EDITORIALE

La scuola ai tempi dell'emergenza: le nuove sfide per la valutazione e l'autovalutazione pagina 2

CHIAVI DI LETTURA

Reti di formazione professionale: opportunità di miglioramento sostenibile per la scuola pagina 6

OVERVIEW

Valu.E for Schools: un viaggio virtuale in Italia per sostenere l'autovalutazione delle scuole pagina 11

FOCUS

Valu.E for Schools e il Progetto FADING: le scuole partecipanti del Nord Italia alla prova dell'autovalutazione pagina 13

Valu.E for Schools e il Progetto TAM: un racconto dai Webinar per le scuole del Centro Italia pagina 17

La scuola che cambia. Riflessioni dal Sud e dalla Sardegna nei webinar proposti da Know K. per Valu.E for Schools pagina 20

ESPERIENZE E TENDENZE IN ATTO

Tra Open Access e Open Science: verso un repository della ricerca PON Valu.E pagina 23

I NETWORK NAZIONALI E INTERNAZIONALI DI VALU.E

Educazione inclusiva e qualità dell'insegnamento: la ricerca INVALSI per l'ECER 2020 pagina 26

PAGINE

L'OCSE PISA e la comunicazione delle testate online italiane pagina 29

INTERNATIONAL

Professional Learning Networks: promises and challenges for sustainable school improvement pagina 32

A focus on methodology in Italian educational research pagina 36

COLOPHON

Redazione pagina 41

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

La scuola ai tempi dell'emergenza: le nuove sfide per la valutazione e l'autovalutazione



Durante uno dei tanti webinar cui mi è capitato di partecipare durante il recente periodo del lockdown, dovuto all'emergenza pandemica del virus Covid-19, mi ha colpito la testimonianza di un'insegnante che riportava il commento di un suo alunno lasciato sul blog di classe: "La scuola ci manca troppissimo!". Si tratta di un'affermazione per tanti versi interessante, al di là del... superlativo avverbiale.

Anzitutto essa certifica un curioso e insospettabile paradosso. Tutto ci si aspetterebbe tranne che la scuola possa mancare a un bambino. Probabilmente la sorpresa diminuisce se si prova a dare contenuto al termine "scuola". Non manca il dispositivo di scuola, non mancano i compiti, non mancano i voti. Manca la socialità, mancano gli amici, mancano le routines. È uno spazio di vita di cui i bambini sono stati privati, ritrovandosi con una socialità alterata, con tempi da riempire diversamente, con una giornata che ha perso i piccoli riti che servono a scandirla e a renderla vivibile.

Inoltre, questa frase, ratifica quello che ormai a mesi di distanza abbiamo capito molto bene e cioè che quel che abbiamo continuato a chiamare scuola al tempo della DAD probabilmente era altro, almeno nel vissuto dei bambini. Questo significa che tutto quello che è mancato "troppissimo" è proprio ciò che non si è stati in grado di surrogare, non per colpa della tecnologia, ma per un difetto di comprensione del suo significato profondo e, di conseguenza, di progettazione.

Infine, quella frase consegna a tutti noi, ricercatori e insegnanti, un compito per il futuro. Si tratta di capire quali siano gli indicatori che fanno della scuola un'esperienza così importante, tanto da far dire a un bambino che gli manca in modo esagerato. Qui la riflessione sulla tecnologia non basta. Occorre tornare a riflettere sulle proprie pratiche di scuola, sul modo in cui i processi vengono progettati e condotti, in una parola occorre tornare a mettere nel mirino l'autovalutazione come dispositivo grazie al quale avere il polso in tempo reale di quel che siamo e di quanto e come riusciamo a colmare quel "bisogno di scuola" così simpaticamente espresso da quel bambino con il suo post.

La progettazione, prima di tutto

Un primo fattore è costituito dalla progettazione. Quando si intende allestire un sistema di apprendimento a distanza occorre capire che non serve reduplicare, ma occorre riprogettare. E riprogettare significa tenere in conto una serie di fattori.

Anzitutto va ricostruita la situazione d'aula, con i suoi spazi e i suoi tempi. Lo aveva capito molto bene un'insegnante di scuola dell'infanzia "incontrata" durante un webinar nello scorso mese di marzo. Aveva allestito un *Padlet* (che è una sorta di bacheca virtuale utile per appuntarsi idee e condividere materiali) in cui ogni bambino poteva disporre del proprio casellario e in cui erano stati riprodotti gli spazi tipici di una sezione. Allo stesso modo vanno ricostruite le routines tipiche dell'aula: i rituali di ingresso, di benvenuto, e quelli di commiato.

Lo studente on line è uno studente atipico. Occorre mettersi nei suoi panni, calcolare le sue ore effettive di lavoro, non esagerare con i carichi didattici e cognitivi. Partecipare a una lezione a distanza mette a dura prova l'attenzione, ancor più di quanto non succeda in classe. Ed è più difficile pianificare il lavoro, organizzarsi. Vengono meno per lo studente distanziato gli orologi quotidiani e settimanali: sta a lui darsi ritmi e pause di lavoro, un lavoro non facile, che richiede applicazione e metodo. L'insegnante deve essere attento a queste dinamiche e chiedersi come possa in qualche modo essere di aiuto per i suoi studenti su questo piano.

Ancora, una cura particolare merita la preparazione dei materiali. Quando si lavora on line non si può improvvisare, serve la progettazione esplicita dei singoli passaggi. Questo comporta riflettere sul formato e la durata dei contenuti. Lavorare a distanza richiede di adottare tecniche di *microlearning*, ovvero: ridurre il minutaggio delle clip video, contenere la lunghezza dei testi scritti, parametrare tutto sull'economia dell'attenzione che si può immaginare appartenga allo studente che segue da casa il lavoro didattico.

Infine, chiare devono essere le consegne e l'insegnante non deve dimenticarsi di accompagnare il lavoro dello studente con dei cosiddetti *job aids*, ovverosia schede operative che scandiscono passo dopo passo le attività da svolgere. Si tratta di uno strumento importante, sia perché serve a sostenere e sviluppare l'autonomia cognitiva dello studente, sia perché consente di non richiedere al genitore un lavoro eccessivo di affiancamento del figlio.

Far lezione, valutare

Far lezione e valutare, quando si fa didattica a distanza, sono attività ancor più prossime di quanto normalmente non succeda in classe. O meglio: dovrebbe essere così per evitare problemi.

Valutare a distanza è sicuramente difficile, forse impossibile, se:

- 1) si riduce tutto alla valutazione sommativa, espletata attraverso test e prove oggettive;
- 2) la misurazione è l'unica preoccupazione a discapito degli altri due momenti costitutivi dell'atto valutativo, ovvero l'apprezzare e il conoscere (Hadji, 1992).

In questa situazione – quella di un insegnante che ricorra a prove sommativa e sia preso esclusivamente dal problema della misurazione – logicamente l'esigenza del controllo diviene preponderante, per non dire quasi esclusiva: ci si preoccupa che le prove siano valide, che gli studenti non copino, che non si facciano suggerire le risposte. Il risultato è che la regolarità fa perdere di vista completamente gli apprendimenti. Questa in effetti è stata la cosa che più mi ha sorpreso nei dibattiti sulla valutazione durante l'emergenza: che nessuno si preoccupasse di come capire se e come gli studenti stessero apprendendo.

Un'alternativa a questa prospettiva esiste se ci si colloca dal punto di vista di una valutazione autentica e formatrice. Questo accade se agire didattico e valutazione, come accennavamo sopra, coincidono,

cosicché ogni microattività dello studente sia contestualmente un elemento valutabile per l'insegnante. È quel che la Earl (2012) chiama *assessment as learning*.

Il far lezione, come si capisce, ne risulta modificato. Ancora una volta è il *microlearning* la logica più adatta. Esso chiede all'insegnante di segmentare la sessione di lavoro in microfasi, di prevedere tra una fase e l'altra delle piccole pause attive (*spaced learning*), di verbalizzare ogni passaggio accompagnando l'azione dello studente, dandogli la parola, stimolandone gli interventi. Ogni fase di lavoro deve prevedere la produzione di piccoli artefatti; allo stesso modo vanno create le condizioni perché le microprestazioni dello studente (domande, interventi, commenti, ecc.) siano registrate e documentate. Sono queste produzioni materiali e verbali di cui l'attività didattica risulta disseminata a consentire la valutazione diffusa.

Chiaramente nella classe va costruita una cultura della valutazione adatta alla prospettiva che stiamo descrivendo: gli studenti devono sapere di essere valutabili sempre e vanno accompagnati a scaricare emotivamente il momento della prestazione rivalutando l'errore come opportunità di apprendimento.

A supporto di tutto questo può tornare di grande utilità l'adozione di un *e-portfolio* in cui lo studente possa raccogliere, documentare e corredare di commenti metacognitivi le sue produzioni.

L'importanza dell'autovalutazione

Come si anticipava all'inizio, mettere a fuoco quanto siamo venuti argomentando – sul piano della progettazione, del far lezione, della valutazione – dipende dalla consapevolezza sviluppata nei confronti della tecnologia, dei suoi usi, della sua integrazione nel processo di insegnamento e apprendimento. Si tratta, insomma, di una consapevolezza che deriva dalla capacità dei professionisti della scuola di riflettere sulle loro pratiche dopo averle isolate e documentate.

È questo uno degli obiettivi dell'azione Valu.E for Schools coordinata dall'INVALSI nell'ambito del Progetto PON Valu.E. L'INVALSI, infatti, con il contributo delle Università Cattolica di Milano, di Bologna, di Torino, dell'Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti (OPPI) e dell'operatore specializzato Know K, partner dell'azione, ha elaborato un piano di interventi per l'aggiornamento professionale degli educatori sulle competenze autovalutative in ambito scolastico. Le attività di ricerca/azione che in questi mesi hanno coinvolto oltre quattrocento fra dirigenti scolastici, insegnanti e ricercatori sono presentate negli articoli che compongono questo numero di Valu.Enews . Il risultato principale che il Progetto ha l'ambizione di raggiungere con le scuole delle 9 regioni italiane coinvolte (Piemonte, Lombardia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Lazio, Puglia, Campania e Sardegna) è quello di accompagnarle in un percorso di consapevolezza autovalutativa sui processi gestionali, didattici e, in senso ampio, formativi.

La metodologia di lavoro adottata si avvale delle nuove tecnologie informatiche, prevedendo sia incontri a distanza sia momenti di interscambio diretto, con l'intervento tanto dei professionisti del mondo scolastico quanto dei ricercatori universitari e dell'INVALSI, consentendo alle numerose scuole coinvolte di confrontarsi e di lavorare insieme. Uno dei focus sarà proprio sulle nuove tecnologie che del progetto rappresentano, per così dire, uno degli assi portanti, almeno per tre ordini di motivi.

In primo luogo, le nuove tecnologie hanno rappresentato sinora il principale spazio di interscambio durante e dopo il periodo del lockdown e le piattaforme informatiche continueranno a offrire un prezioso luogo di incontro virtuale.

In secondo luogo, la tecnologia è anche uno degli oggetti del progetto. Il digitale, il suo impatto sull'organizzazione e sulla didattica, è inevitabilmente oggi uno dei punti di assoluto interesse del processo di autovalutazione di una scuola. Dalla consapevolezza su questi aspetti, come abbiamo visto in questo Editoriale, dipende in larga parte la possibilità per la scuola di attendere ai suoi compiti in questa delicata congiuntura storica e culturale.

Infine, la tecnologia costituisce anche uno dei principali strumenti per documentare, archiviare e rendere diffuse su più larga scala le pratiche di ricerca/azione introdotte e inaugurate dal Progetto Valu.E. In tal senso la possibilità di videodocumentare, nonché quella di pubblicare newsletter tematiche online dedicate alle competenze di autovalutazione per il mondo della scuola offriranno ai ricercatori e agli educatori utili spazi di condivisione delle idee e delle riflessioni emerse: i partecipanti al Progetto auspicano di raccogliere mediante gli strumenti informatici un corredo simbolico e di approfondimento interessante, utile a riconoscere e rimuovere stereotipi sulla valutazione e l'autovalutazione a scuola, ma soprattutto a individuare spunti generativi.

Pier Cesare Rivoltella

*Professore ordinario di Didattica e Tecnologie dell'istruzione presso l'Università Cattolica di Milano
Direttore del CREMIT – Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, l'Innovazione, la Tecnologia*

Per approfondire:

Earl, L. (2012). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. London: Corwin.

Hadji, C. (1992). *La valutazione delle azioni educative*. Tr. it. ELS, Brescia 2017.

CHIAVI DI LETTURA

Policy brief, note e proposte dal mondo Valu.E

Reti di formazione professionale: opportunità di miglioramento sostenibile per la scuola

La Redazione di Valu.Enews ha incontrato il professor Chris Brown e la professoressa Cindy Poortman durante gli ultimi due Congressi internazionali per l'efficacia e il miglioramento della scuola (ICSEI) tenutisi a Stavanger nel 2019 e a Marrakech nel 2020. Alla luce di quell'insieme di diverse riflessioni sulla sfida decisiva di garantire un'istruzione di



qualità per tutti, che Valu.Enews ha promosso nella Special Issue dedicata alle attività di ricerca dell'ICSEI e pubblicata nel maggio scorso, abbiamo allargato il discorso sino a concentrarci sull'apprendimento professionale del personale scolastico, in occasione del numero di settembre dedicato a Valu.E for School, l'attività di ricerca del Progetto PON Valu.E che si concentra sullo sviluppo delle competenze valutative dei docenti e dei dirigenti scolastici italiani.

Chris Brown è professore di educazione alla School of Education dell'Università inglese di Durham. Brown si occupa prevalentemente di approfondire il concetto di reti di apprendimento professionale (o Professional Learning Network in lingua inglese) come mezzo per promuovere l'apprendimento collaborativo degli insegnanti.

Cindy Poortman è Professoressa aggregata presso l'Università di Twente nei Paesi Bassi. Nell'ambito della ricerca e della didattica, si occupa di sviluppo professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici mediato da reti di apprendimento professionale.

Brown e Poortman sono i co-fondatori e coordinatori della rete "[Professional Learning Networks](#)" nell'ambito delle attività di ricerca del Congresso internazionale per l'efficacia e il miglioramento della scuola (ICSEI). Essi hanno curato congiuntamente il volume [Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement](#) (Routledge Londra 2018).

L'apprendimento cooperativo degli educatori

In un sistema educativo, l'equità dei risultati dipende sempre dalla qualità degli insegnanti, un elemento che potremmo definire come 'variabile'. Essa, in particolare, rappresenta un elemento migliorabile attraverso una crescita professionale di alto livello. Se adeguatamente strutturata, la crescita professionale del personale docente può determinare il cambiamento delle conoscenze e dei processi didattici degli insegnanti e, parallelamente, anche dei risultati conseguiti dagli studenti.

Una crescita professionale di alto profilo può favorire tanto la qualità quanto l'equità dell'istruzione (che si possono considerare due facce della stessa medaglia). L'apprendimento attivo e collaborativo è uno degli elementi-chiave per un'efficace formazione professionale del personale docente. Da ciò deriva l'attenzione crescente verso l'apprendimento collaborativo degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e degli altri attori coinvolti nella didattica, preferibilmente con il coinvolgimento di ricercatori e/o decisori politici.

A tal riguardo, il nostro lavoro si concentra sulle reti di formazione professionale (*Professional Learning Networks* in lingua inglese), definite come gruppi di educatori (per esempio insegnanti e dirigenti scolastici, preferibilmente in collaborazione con ricercatori e/o policy-maker) che collaborano tra loro al di fuori del proprio ambiente di lavoro di tutti i giorni allo scopo di favorire una formazione collaborativa utile per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento da parte degli studenti. Un esempio in questo senso sono le reti di ricerca e formazione, i gruppi di docenti per la programmazione didattica, i gruppi di raccolta dati, le reti di formazione mista, e le comunità di ricerca interdistrettuali.

Le reti di formazione professionale, in particolare, sono considerate uno strumento ricco di potenzialità perché possono aiutare gli insegnanti a cambiare i processi didattici e migliorare i risultati degli studenti. La ricerca su casi di studio ha spesso evidenziato come i partecipanti accolgano favorevolmente il proprio coinvolgimento in una rete che offra la possibilità di sviluppare anche conoscenze e competenze legate ad uno specifico tema. Ad esempio, i partecipanti acquisiscono maggiore consapevolezza sulle modalità di apprendimento dei loro studenti e sono quindi in grado di modulare al meglio la propria offerta didattica. Tuttavia, il raggiungimento di risultati concreti, che vadano oltre la soddisfazione personale e le opportunità di formazione, rappresenta una sfida cruciale. Le ricerche evidenziano la complessità dell'impegno necessario sia nell'ambito delle attività della rete stessa (per esempio, concordando un modello condiviso tra i partecipanti della rete sulla formazione degli studenti, oppure dedicandosi alla riflessività sulla propria attività professionale) sia nell'ambito delle scuole partecipanti (sostegno della dirigenza scolastica, modelli diffusi di leadership). Anche coinvolgere altri colleghi nelle scuole partecipanti può rivelarsi un'azione difficoltosa e che richiede un impegno proattivo fin dall'inizio. Anche il contesto delle politiche educative svolge un ruolo importante. Sono infatti numerosi gli esempi in cui le Reti di Formazione Professionale hanno consentito di migliorare la coerenza dei programmi educativi e della valutazione formativa, migliorando il supporto didattico e l'apprendimento da parte degli studenti. Per confermare le evidenze raccolte, saranno necessarie ulteriori ricerche quasi-sperimentali e di maggior durata.

Le reti di formazione professionale in contesti problematici

Sebbene si prestino al conseguimento di numerosi obiettivi in svariati contesti, le reti di formazione professionale si rivelano particolarmente utili per migliorare i risultati didattici nei contesti più svantaggiati. Gli approcci usati da tali reti, nella fattispecie, hanno permesso di rispondere efficacemente alle diverse e numerose esigenze che caratterizzano tali contesti. Ad esempio garantendo a tutti gli studenti, indipendentemente dal contesto di provenienza, quelle conoscenze minime necessarie per fronteggiare con successo le sfide della società moderna, contribuendo alla transizione degli studenti dall'ambiente scolastico a quello lavorativo o rispondendo a problemi sociali quali l'obesità infantile o il benessere e la salute mentale dei bambini. Tra le reti internazionali dedicate al tema della formazione

professionale che mirano a migliorare i risultati degli studenti più svantaggiati o che vivono in contesti problematici possiamo elencare:

[Challenge Partners](#), una rete sempre più ampia che comprende oltre 430 scuole primarie, secondarie e speciali, e istituti di formazione alternativa in Inghilterra. Fondata circa 20 anni fa, la rete si pone l'obiettivo di affrontare il problema della disparità educativa e di migliorare le opportunità di vita dei bambini, specialmente quelli che vivono in contesti svantaggiati. Le scuole di questa rete sono organizzate in poli locali che collaborano per apportare un fattivo miglioramento rispetto alle questioni più urgenti di volta in volta identificate. Tali poli locali operano anche con altri attori sul territorio nazionale per favorire una maggiore condivisione delle conoscenze tra diversi istituti scolastici.

Il [Knowledge Network for Applied Education Research \(KNAER\)](#), promosso dal Ministero dell'Istruzione canadese dell'Ontario, l'Università di Toronto e la Western University, mira a mobilitare la ricerca e la conoscenza per migliorare i processi didattici e i risultati degli studenti. Il KNAER contribuisce alla visione del Ministero canadese di conseguire l'eccellenza attraverso quattro reti tematiche: matematica, benessere dello studente, equità e istruzione delle popolazioni native. La rete ha lo scopo di collegare le scuole e le università al fine di: 1) promuovere l'utilizzo di approcci didattici nell'insegnamento della matematica basati sulla ricerca e sulla condivisione di conoscenze attendibili (*evidence-informed*) per migliorare i risultati degli studenti; 2) eliminare le barriere all'eccellenza educativa per bambini e giovani emarginati; 3) promuovere il benessere e la salute mentale nell'istruzione; 4) sostenere l'istruzione delle popolazioni native.

La rete tedesca [One Square Kilometre of Education](#), intende unire gli sforzi di varie organizzazioni locali in ambito formativo per creare una vera e propria "alleanza" educativa. I membri della rete si assumono la responsabilità congiunta dell'istruzione di tutti i bambini e i ragazzi che vivono nell'area per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. Oltre alle scuole, la rete coinvolge anche agenzie di pianificazione e sviluppo urbano, aziende sanitarie e altre associazioni locali. Il presupposto su cui si basa la rete è che nessuna istituzione o persona sia in grado di assolvere da sola al complesso compito di colmare il divario educativo di bambini e giovani. Occorre quindi creare una vera e propria *catena* di sostegno educativo nell'ambito di ciascuna specifica comunità: in questo caso, si tratta di una catena ininterrotta che si estende per un periodo di dieci anni durante i quali i bambini e i ragazzi vengono seguiti nei loro studi.

Sostenibilità nell'innovazione didattica

Garantire la sostenibilità di qualsiasi tipo di innovazione didattica rappresenta sempre una sfida. Lo stesso vale per le reti di formazione professionale. Di certo arriverà un momento in cui le modalità e l'opportunità stessa di proseguire le attività saranno messe in discussione. Innanzitutto, non è facile definire il concetto di sostenibilità. A tal fine riteniamo utile descriverlo come *quel processo d'integrazione e adeguamento degli aspetti principali dell'intervento nei processi organizzativi relativi alle attività in corso* (cf. Prenger et al., cit. p. 35). Ciò significa che al termine dell'intervento, gli aspetti ritenuti strategici per favorire e radicare l'innovazione dovrebbero entrare a far parte dei processi organizzativi delle scuole. Allo stesso tempo, è essenziale valutare la loro adattabilità a livello locale.

Dedicarsi a identificare quali siano gli aspetti strategici per favorire e radicare l'innovazione rappresenta un'operazione di fondamentale importanza anche per le stesse attività delle reti di formazione professionale: in particolare, si tratta di un modo di collaborare, e spesso di unire gli sforzi per la ricerca e lo sviluppo, elementi che sarebbe utile integrare nei processi didattici della scuola. In questo modo, la partecipazione a una Rete può diventare parte integrante delle normali attività d'insegnamento e formazione che ci si aspetta dalla scuola e dal personale docente. La tentazione di creare una Rete di Formazione Professionale per risolvere problemi immediati o per raggiungere obiettivi a breve termine è molto forte. Per garantire la sostenibilità, tuttavia, è importante allineare l'attività della rete alla visione educativa a lungo termine della scuola e degli attori in essa coinvolti. Questo vale per l'approccio

condiviso sull'apprendimento degli studenti, per la dirigenza (sia della rete sia delle scuole partecipanti), ma anche per quanto attiene alle politiche educative.

In un nostro studio sul ruolo della dirigenza scolastica nella promozione della sostenibilità dei gruppi di raccolta dati, abbiamo utilizzato un Questionario mirato a identificare e indagare i fattori che maggiormente influiscono sulla sostenibilità. Dallo studio è emerso che i fattori organizzativi della scuola, di cui la dirigenza risulta una componente fondamentale, tendono a essere i più significativi. Un'innovazione che comporti la collaborazione con delle reti per la raccolta di dati deve essere allineata alla visione e agli obiettivi della scuola, che devono essere comunicati in maniera interattiva. Il grado di coinvolgimento dei docenti e l'efficacia dell'innovazione, inoltre, rappresentano componenti altrettanto essenziali. Spesso, i partecipanti a una rete, e in generale i propri colleghi, indicano nella "mancanza di tempo" uno dei fattori principali che ostacolano le attività della rete stessa e, di conseguenza, anche la stessa sostenibilità. La leadership, però, non può limitarsi a facilitare un processo (per esempio, in termini di tempo e risorse), ma deve garantire altresì sostegno, consapevolezza e una visione chiara. La distribuzione delle competenze e la coerenza delle attività della dirigenza rappresentano un altro fattore decisivo. Chiedendo ai docenti come mai un'innovazione non abbia adeguatamente funzionato, quasi sempre essi indicheranno la mancanza di tempo come il fattore principale, o tra i fattori principali. Di contro, al netto del fattore-tempo di cui abbiamo parlato, altri ostacoli principali sembrano essere la mancanza di una visione, oppure l'assenza di sostegno, o altri fattori analoghi. Sulla base di questo studio, abbiamo sviluppato alcuni strumenti-pilota per aiutare gli educatori (a partire dai dirigenti scolastici, a livello formale e informale) a prendere in considerazione gli elementi utili per garantire la sostenibilità prima ancora di avviare la costituzione di una rete. Creare e sviluppare delle reti di formazione professionale per il miglioramento sostenibile della scuola non dovrebbe, infatti, rappresentare solo un *momento* nella fase della ricerca di nuove pratiche, ma un vero e proprio processo che ha inizio ancor prima della creazione delle reti stesse.

Per approfondire:

Brown, C. (2020) *The Networked School Leader: How to improve teaching and student outcomes using learning networks* (London, Emerald).

Brown, C. and Flood, J. (2019) *Formalise, Prioritise and Mobilise: How school leaders secure the benefits of Professional Learning Networks* (London, Emerald).

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from: <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.

Datnow, A., & Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. New York: Routledge.

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2011). *Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness*. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(4), 237-254.

Van den Boom-Muilenburg, S. N., Poortman, C. L., Schildkamp, K., De Vries, S., & Van Veen, K. (2020). *The Enactment of Integrated School Leadership for Sustainable School Improvement with Data Teams*. Paper presented at the 33rd International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Marrakech, Morocco.

Poortman, C.L., Brown, C. & Schildkamp, K. (submitted). *Professional Learning Network processes and the link to student outcomes: a conceptual model of impact and research opportunities*.

Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2016). *Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers*. *Teaching and teacher education*, 60, 425-433.

Prenger, R., Tappel, A.P.M., Schildkamp, K. & Poortman, C.L. (submitted). *How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature.*

Schnellert, L. (2020). Exploring the Potential of Professional Learning Networks. *In Professional Learning Networks: Facilitating Transformation in Diverse Contexts with Equity-seeking Communities.* Emerald Publishing Limited.

Tappel, A., Poortman, C.L., Schildkamp, K. & Visscher, A.J. (2020). *Factors influencing the sustainability of a data use intervention.* Paper presented at the 33rd International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Marrakech, Morocco.

Per ulteriori informazioni sulle attività e le pubblicazioni della nostra Rete, invitiamo a consultare:

- [ICSEI network of Professional Learning Networks.](#)
- [Emerald Professional Learning Networks series.](#)
- Per coloro che già collaborino con una Rete e desiderino presentare una pubblicazione, invitiamo a consultare [il sito della collana di studi sulle reti di apprendimento professionale in ambito educativo](#), diretto congiuntamente dai Proff. Chris Brown e Cindy Poortman.

OVERVIEW

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

Valu.E for Schools: un viaggio virtuale in Italia per sostenere l'autovalutazione delle scuole

Nove regioni impegnate, 45 scuole coinvolte, quattrocento partecipanti in qualità di dirigenti scolastici, insegnanti e personale componente i Nuclei Interni di Valutazione delle scuole. E ancora: 11 componenti del Gruppo di ricerca INVALSI, impegnati nel Progetto PON Valu.E a diverso titolo tra ricercatori, consulenti di ricerca e collaboratori tecnici, oltre dieci ricercatori universitari ed esperti di competenze di autovalutazione che hanno operato in partnership con l'Area Innovazione e sviluppo dell'INVALSI tra i partner selezionati con [procedura pubblica](#) dall'INVALSI nel corso del 2019. Sono solo alcuni numeri a significare la portata dell'attività di ricerca a sostegno del miglioramento delle competenze di autovalutazione nelle scuole del nostro Paese messa in moto dai ricercatori del Progetto PON Valu.E, nonostante le sfide poste dall'emergenza pandemica COVID 19 in corso.

Come ha messo in luce anche un [articolo pubblicato sul Corriere della Sera per la rubrica scolastica](#) lo scorso 22 giugno, l'Istituto Nazionale ha promosso la realizzazione di incontri online di presentazione del programma di aggiornamento professionale per l'autovalutazione scolastica. Molto ampia la partecipazione da parte delle scuole dei territori più colpiti dall'emergenza Covid, quali quelle lombarde, emiliane e piemontesi, quasi a rappresentare plasticamente la necessità di un impegno per la qualità del sistema educativo mai venuto meno. Le scuole coinvolte, non a caso, hanno espresso a più riprese l'interesse a voler cogliere con questa attività di ricerca una opportunità per una migliore progettazione delle proprie competenze valutative in ambito formativo e organizzativo, elementi tanto più importanti in un momento di limite e difficoltà su scala globale come questo.

Nel corso del mese di maggio, infatti, l'Area di ricerca Innovazione e sviluppo dell'INVALSI ha coordinato una serie di webinar online organizzati dai tre partner dell'attività di ricerca Valu.E for Schools, selezionati dall'INVALSI nelle tre macroaree regionali del Nord, Centro e Sud e Isole, a cui l'Istituto nazionale ha affidato l'espletamento di attività di supporto e formazione per le scuole sui temi



dell'Autovalutazione, a partire da tre [Linee di Azione Formative \(LAF\)](#) elaborate sul fronte metodologico dal Gruppo di ricerca del Progetto [PON Valu.E](#).

Obiettivo di questo ciclo di incontri è stato quello di approfondire i tratti salienti del Progetto, ponendo al centro del dibattito le aspettative, le necessità e gli specifici bisogni formativi delle scuole, nell'ottica dell'autovalutazione di sistema. Il 5 maggio è stato il turno del Nord Italia che ha dato avvio al ciclo, registrando una partecipazione complessiva di 90 aderenti provenienti dalle regioni Piemonte, Lombardia e Emilia Romagna; il 6 maggio è partito invece il primo dei 3 incontri previsti per il Centro Italia, iniziando con il Lazio con oltre 60 partecipanti; il 7 maggio, Valu.E for Schools si è poi spostato virtualmente in Puglia, con oltre 50 partecipanti, anche in questo caso con un incontro di apertura per il Sud Italia e le Isole a cui hanno fatto seguito altri due appuntamenti per questa area geografica; l'11 maggio è stata quindi la volta della Toscana con 31 partecipanti; il 12 maggio dell'Umbria con 50 partecipanti; il 13 maggio della Campania con 60 partecipanti e il 19 maggio, infine, della Sardegna con 59 partecipanti. In 7 incontri sono stati complessivamente coinvolti 400 professionisti del mondo della scuola che hanno altresì cominciato a partecipare attivamente a sessioni di riflessione parallele dedicate ad approfondire, in modo innovativo, le competenze di valutazione in modo diffuso sui diversi ambiti territoriali coinvolti.

I partner dell'INVALSI, cui è affidata l'attività di ricerca, presiedono all'organizzazione logistica in ciascuna delle tre macroaree coinvolte, condividendo sotto supervisione dell'INVALSI l'impianto teorico del Progetto a partire da tre Linee di Azione Formativa.

Per l'INVALSI hanno supervisionato le sette giornate di lavoro con le diverse scuole del Paese la Responsabile dell'Area di ricerca Innovazione e Sviluppo e del Progetto PON Valu.E Donatella Poliandri, la ricercatrice e Referente dell'attività di ricerca Valu.E for Schools Letizia Giampietro e il consulente di ricerca Filippo Gomez Paloma, dell'Università di Macerata.

Le tre proposte di ricerca:

FADING – Formare all'Autovalutazione Dirigenti e Insegnanti: Networking e Gestione di processo, la proposta di ricerca e azione condotta in collaborazione dalle Università di Torino, Bologna, Cattolica di Milano (mediante i rispettivi Centri di ricerca Cinedumedia, Smail e Cremit) per il sostegno all'autovalutazione scolastica delle scuole del Nord Italia mediante una ricerca/azione in cui i ricercatori, i dirigenti scolastici e gli insegnanti lavorano insieme per migliorare le competenze dei professionisti scolastici.

TAM – Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento, attività seguita dal partner OPPI che intende dare sostegno alle attività di autovalutazione delle scuole, consentendo a ciascuna istituzione scolastica del Centro Italia, compresa nel campione, di agire consapevolmente nell'ambito dei processi di analisi e miglioramento, nonché di assumere una visione di sistema, migliorando la propria capacità di lettura e analisi dei dati. La proposta di ricerca è mirata anche a sostenere nuove azioni e relazioni capaci di connettere processi e esiti, risorse e variabili, con il proposito di innescare un cambiamento scolastico positivo.

Form/Azione, perché solo in azione il pensiero produce cambiamento, percorso formativo seguito dal partner Know K. per una ricerca-azione partecipata nelle scuole del Sud Italia e della Sardegna, con il costante accompagnamento di tecnologie informatiche tra le più all'avanguardia. L'attività intende corroborare la consapevolezza circa l'utilità dell'autovalutazione scolastica al fine di rendere tutti i soggetti della scuola attori sempre più competenti e attivi.

Valu.E for Schools sul research magazine divulgativo Valu.Enews:

Gli aggiornamenti inerenti l'attività di ricerca Valu.E for Schools sono stati pubblicati su [Valu.Enews numero 11 del febbraio 2020](#), all'interno di un Focus specifico.

FOCUS

Valu.E for Schools: i percorsi di formazione e sostegno per l'autovalutazione delle scuole

Valu.E for Schools e il Progetto FADING: le scuole partecipanti del Nord Italia alla prova dell'autovalutazione

Si è tenuto il 5 maggio scorso, alla presenza di oltre 90 professionisti del mondo scolastico e di sei ricercatori dell'Area di ricerca Innovazione e sviluppo INVALSI, l'incontro di presentazione dell'attività progettuale [FADING](#) (*Formare all'Autovalutazione Dirigenti e Insegnanti: Networking e Gestione di processo*) coordinata dalle Università di Torino, Bologna e Cattolica di Milano con la supervisione del Gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E.



L'incontro, organizzato sulla piattaforma di e-learning **Blackboard Collaborate** dell'Università Cattolica di Milano, è stato introdotto dalla Prima ricercatrice INVALSI **Donatella Poliandri**, Responsabile dell'Area Innovazione e sviluppo dell'Istituto Nazionale e del Progetto PON Valu.E. Tra i relatori dell'incontro sono intervenuti **Pier Cesare Rivoltella**, Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università Cattolica di Milano e Presidente del CREMIT – Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia; **Chiara Panciroli**, Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università di Bologna e Coordinatrice del Sistema Integrato di Laboratori Small del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna; **Alberto Parola**, Professore associato di Pedagogia sperimentale all'Università di Torino e Presidente del Centro Interdipartimentale di ricerca Cinedumedia; **Simona Ferrari**, Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università Cattolica di Brescia e Coordinatrice delle attività del CREMIT; e **Filippo Gomez Paloma**, Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università di Macerata e Consulente di ricerca del Progetto PON Valu.E.



Un fotogramma di alcuni istituti comprensivi partecipanti all'attività di formazione e ricerca FADING

L'ampia partecipazione di Dirigenti scolastici, insegnanti, professionisti del mondo della scuola e componenti dei Nuclei interni di valutazione, nell'ambito dei 45 istituti comprensivi partner del Progetto nella macroarea territoriale del Nord Italia, è stata significativa anche a testimonianza della voglia delle scuole di ritorno alla normalità dopo l'emergenza pandemica dovuta al Covid-19, così come messo in luce dagli stessi partecipanti al workshop di ricerca che, a più riprese, hanno messo in luce la necessità di un supporto qualificato da parte della ricerca INVALSI e di quella accademica per migliorare le proprie competenze di analisi autovalutativa sui processi e gli esiti scolastici, soprattutto nel campo della gestione e della didattica. Nonostante le limitazioni imposte dalla situazione emergenziale del Paese – soprattutto nell'Area territoriale di interesse, oggetto di gravi perdite e di una diffusione ad ampio raggio del virus – le scuole sono state chiamate dai Partner del Progetto FADING a produrre dei materiali audiovisivi in cui gli intervenuti hanno messo in luce le potenzialità e le criticità che essi hanno ravvisato, nel corso degli ultimi anni, nell'ambito delle attività di autovalutazione scolastica da loro condotte in prima persona. Sono stati 12 gli istituti comprensivi che hanno raccolto l'invito a condividere via video le proprie esperienze ed è possibile visualizzare tutti questi contenuti sul [Canale Youtube](#) del CREMIT, ove sono presenti anche un video sintetico elaborato dal Gruppo di ricerca a testimonianza delle esperienze più interessanti e una videoripresa dell'intero incontro introduttivo dell'attività progettuale del 5 maggio scorso.

Con riguardo agli interventi di ricerca dell'iniziativa, **Donatella Poliandri** ha sottolineato la rilevanza di un intervento su scala nazionale supervisionato dall'INVALSI a sostegno del miglioramento delle competenze autovalutative in ambito scolastico, nell'ambito dell'Azione 2 del [Progetto PON Valu.E](#) che si qualifica come dimensione di ricerca a supporto dell'implementazione del SNV – Sistema Nazionale di Valutazione del sistema scolastico italiano. Per la prima volta l'INVALSI ha deciso di promuovere un'operazione di ricerca in partenariato con operatori di formazione specialistica diffusi sul territorio nazionale, in network con le scuole di 9 regioni. Il significato che l'attività progettuale riveste si manifesta appieno nella costruzione di un processo partecipativo che preveda il pieno coinvolgimento delle scuole, lungo un continuum orizzontale tra il centro e la periferia del sistema. **Filippo Gomez Paloma** ha messo in luce il rilievo dell'attività progettuale in termini di supporto al miglioramento organizzativo delle scuole. Nella sua prospettiva, il ciclo di formazione potrà consentire la costruzione di un ventaglio di competenze

diffuse sull'autovalutazione, nonché di miglior radicamento di una cultura valutativa da intendersi in senso più condiviso e, di conseguenza, meta-adempimentale. In tal senso, la redazione di una proposta scientifica configurata mediante alcune [Linee di Azione Formativa \(o LAF\)](#) ha rappresentato la base teorico-metodologica che ha dato origine ai momenti di interscambio con i diversi partner progettuali. Nella propria presentazione, **Pier Cesare Rivoltella** si è anzitutto dedicato alla spiegazione dell'acronimo dell'attività progettuale proposta dal Consorzio interuniversitario partner dell'INVALSI: in particolare, FADING non dovrebbe rimandare soltanto a "Formare all'Autovalutazione Dirigenti e Insegnanti: Networking e Gestione di processo", ma anche all'attività in lingua inglese di "andare in dissolvenza", significato principale del verbo "to fade". In che senso "andare in dissolvenza"? La dissolvenza progressiva quale momento necessario per l'empowerment in cui la figura del formatore diventa via via meno importante per coloro che partecipano a un processo formativo, favorendo, di conseguenza l'acquisizione e il radicamento di modelli di capacity-building e sviluppo professionale. A complemento della riflessione di Gomez Paloma, Rivoltella ha sottolineato come parlare di autovalutazione quale processo meta-adempimentale significhi non porre tanto l'attenzione su una logica di accountability quanto su una cultura fondata sulla riflessività. La scelta del modello di Peer Learning, proposto dalle stesse LAF, conferma ancora una volta il valore della compartecipazione a un processo di apprendimento secondo una logica orizzontale mirata a favorire il confronto costante tra i professionisti, ponendo l'accento sulla *relazione*. Lo sviluppo di una più innovativa capacità di autovalutazione, nella visione promossa da Rivoltella, non dovrebbe quindi consentire soltanto un rafforzamento delle competenze di analisi e redazione dei Rapporti di autovalutazione (RAV) e dei Piani di miglioramento triennali, ma, più in generale, un miglioramento da parte dei professionisti scolastici di interpretare i mutamenti in corso e di "fare i conti" con le diverse manifestazioni cui la contemporaneità scolastica pone di fronte, anche in tempi di emergenza didattica mediata dalle nuove tecnologie (si pensi, in particolare, alla didattica a distanza, al riassetto organizzativo non in presenza, a scuole che in futuro dovranno divenire gioco-forza più flessibili rispetto al tempo-scuola). Altri due acronimi introdotti da Rivoltella riguardano gli aspetti metodologici dell'attività progettuale, declinata all'insegna del cosiddetto sistema BLEC, ovvero *Blended Learning Etivities Coaching*. La formazione di tipo "blended" rappresenta una formazione di carattere misto tesa a favorire sia incontri in presenza (nel momento in cui sarà possibile) sia momenti di messa alla prova individuale e a distanza delle proprie capacità di analisi di contesto. L'ambito delle "etivities" è invece quello che presenta un quadro di attività svolte prevalentemente online e secondo modalità telematica, mentre l'azione del "coaching" chiama in causa il lessico sportivo, proponendo il gruppo di ricerca quale coach, insieme punto di riferimento e figura di accompagnamento. L'acronimo del RAOL presenta invece la modalità informatica di *Ricerca e Azione On Line*: la modalità di ricerca e azione mette in luce l'aspetto paritetico di tutti coloro che partecipano al progetto sia in un'ottica di miglioramento delle proprie competenze sia dal lato del gruppo formatori, in quanto tutti quanti i partecipanti divengono ricercatori in prima linea impegnati in una faticosa messa alla prova delle nuove competenze acquisite, con l'ambizione di annullare la spesso lamentata differenza e divergenza tra personale teorico (accademico) e professionisti sul campo (insegnanti e dirigenti scolastici). Dopo la presentazione dell'attività progettuale da parte di Pier Cesare Rivoltella, **Alberto Parola** ha presentato i video prodotti dalle scuole partecipanti a confronto sui temi auto valutativi, mettendo in luce quanto la produzione di uno strumento innovativo quale quello dei video possa rappresentare il tentativo di parlare e confrontarsi mediante uno strumento tutto sommato "nuovo", amato dai giovani in quanto flessibile e poco rigido rispetto ai tradizionali metodi di apprendimento. Anche **Chiara Pancioli** ha sottolineato quanto la produzione di materiale video da parte delle scuole sui temi in oggetto rappresenterebbe appieno un patrimonio di idee capace di andar oltre qualsiasi attività di ricerca, divenendo materiale utile per l'intera comunità scolastica. Oggetto mediale, rigoroso ma meno paludato rispetto alle più tradizionali forme di condivisione del sapere, nell'ottica di Parola e Pancioli il video finisce per rivelarsi uno strumento di comunicazione capace di arricchire e contribuire a meglio definire l'identità di ogni singola scuola. Alla fine delle presentazioni delle attività progettuali, la Coordinatrice del CREMIT Simona Ferrari ha moderato un primo *Focus* di scambio di riflessioni inerente la percezione sull'autovalutazione scolastica, a partire dall'importanza della stessa, potenzialità e criticità riscontrate specialmente nell'ambito di attività dei Nuclei di autovalutazione delle scuole.

Tra le più interessanti riflessioni del personale scolastico coinvolto, è stato messo in luce che l'attività autovalutativa potrebbe essere considerata alla stregua di uno specchio attraverso cui cercare di

analizzare la propria attività in una prospettiva differente da quella quotidianamente messa in atto, proponendosi di uscire dalla propria soggettività al fine di acquisire un altro punto di vista. Tra le criticità emerse, l'esigenza da parte del Nucleo di autovalutazione di rappresentare anche i punti di vista degli insegnanti non direttamente coinvolti nella riflessione autovalutativa. Anche secondo gli insegnanti coinvolti la possibilità di prendere coscienza delle numerose potenzialità dello strumento di indagine autoriflessivo che la valutazione scolastica può fornire significherebbe superare la mera esigenza adempimentale della valutazione stessa. Alcuni punti di vista hanno poi messo in luce la difficoltà di "fotografare" il complesso dei processi scolastici nel solo momento compilativo del RAV. Tra le altre metafore utilizzate dai professionisti della scuola per rappresentare l'autovalutazione delle scuole, oltre a quella dello specchio, sono state presentate anche la metafora della scala elicoidale e quella di una mappa del tesoro. Il Focus si è concluso con una ricca partecipazione via chat e in diretta multimediale da parte dei molti intervenuti alla discussione.

Valu.E for Schools e il Progetto TAM: un racconto dai Webinar per le scuole del Centro Italia

I tre appuntamenti online con le scuole campione di Valu.E for Schools di Lazio, Toscana e Umbria, organizzati a maggio 2020 da [OPPI \(Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti\)](#), hanno registrato una diffusa soddisfazione tra i partecipanti. Gli incontri hanno avuto l'obiettivo di avviare un'azione di connessione e ascolto con le scuole, dando modo di inquadrare l'attività progettuale denominata con l'acronimo [TAM \(Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento\)](#), coordinata per l'appunto da OPPI con la supervisione del Gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E.



Il primo incontro con le scuole del Lazio si è tenuto il 6 maggio, il secondo con le scuole della Toscana l'11 maggio, il terzo e ultimo incontro con le scuole dell'Umbria il 12 maggio, registrando un totale di 140 presenze: 60 per la Regione Lazio; 50 per la Regione Umbria; 30 per la Regione Toscana.

A ciascun incontro hanno preso parte il gruppo di lavoro INVALSI che si occupa di Valu.E for Schools, il gruppo di progetto OPPI e, naturalmente, le istituzioni scolastiche aderenti all'iniziativa, rappresentate dai dirigenti scolastici e dai docenti destinatari della formazione.

Gli incontri sono stati ospitati dalla piattaforma *Zoom Meeting* che ha permesso di operare in modalità sincrona, favorendo una partecipazione agevole che di fatto ha consentito a tutti di connettersi da remoto e di condividere contenuti e file tramite schermo, dando al contempo la possibilità ai partecipanti di interagire prenotando gli interventi e avvalendosi della chat per meglio esplicitare comunicazioni informative o link di approfondimento.

Gli attori dell'autovalutazione



Un fotogramma di Zoom Meeting inerente l'attività di formazione e ricerca TAM trasmessa in occasione delle tre giornate di webinar

Nel corso degli incontri si sono alternati momenti informativi, volti alla comunicazione del progetto Valu.E for Schools, all'esposizione dei ruoli degli attori coinvolti e all'illustrazione della proposta TAM – Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento, con particolare attenzione agli aspetti metodologici legati alla [Linea di Azione Formativa \(LAF\)](#) numero 2: Formazione / Supporto attraverso *peer-learning*, modello formativo che privilegia lo **scambio professionale tra pari e la valorizzazione delle esperienze pregresse e degli apprendimenti**, la cui condivisione, sistematizzazione e capitalizzazione è alla base dello sviluppo della comunità professionale.

Gli interventi in programma sono stati presentati dalla Dott.ssa **Filomena Nocera** di Oppi. L'INVALSI ha proceduto all'inquadramento del progetto, alternandosi nel corso delle giornate con interventi a cura della responsabile del Progetto PON Valu.E e dell'Area Innovazione e Sviluppo dell'Istituto, Dott.ssa **Donatella Poliandri**, e la Ricercatrice e Referente dell'attività Valu.E for Schools, Dott.ssa **Letizia Giampietro**. Poliandri e Giampietro hanno dapprima ringraziato le scuole per la numerosa adesione nonostante il momento di particolare criticità, per poi soffermarsi a inquadrare l'Azione 2 del progetto PON Valu.E, finanziato attraverso i fondi della Comunità Europea, a sostegno e a supporto del Sistema Nazionale di Valutazione.

La sperimentazione avviata con Valu.E for Schools dà così inizio a una ricerca di modelli di formazione situata che permettano anche in futuro ai decisori di individuare e calibrare le diverse scelte da intraprendere per contribuire al miglioramento scolastico a partire dall'autovalutazione. Si tratta di una formazione di prossimità, vicina alle istituzioni scolastiche, e rispetto alla quale INVALSI è osservatore e valutatore dei processi e dell'azione complessiva del progetto.

Anche il Prof. **Filippo Gomez Paloma** dell'Università di Macerata e consulente INVALSI per il Progetto PON Valu.E (e nello specifico per l'attività Valu.E for Schools) ha prospettato un duplice vantaggio per le scuole aderenti che consiste da un lato nell'essere parte di una nuova esperienza formativa e dall'altro di poter trarre giovamento anche in futuro dalle competenze apprese grazie agli approcci metodologici di cooperazione e co-costruzione. Il ruolo di Gomez Paloma è quello di “amico critico”, colui che osserverà e supporterà dall'esterno il processo a livello formativo.

Il Presidente pro-tempore dell'OPPI **Piero Cattaneo** ha poi inquadrato l'attività portata avanti dall'organizzazione che presiede, mentre la Prof.ssa **Marianna Vollono** ha moderato la presentazione delle istituzioni scolastiche, incentivando l'esplicitazione delle motivazioni che hanno portato all'adesione all'iniziativa e delle aspettative legate al progetto. I rappresentanti delle scuole hanno quindi risposto a tre medesimi interrogativi “*siamo qui perché*”, “*ci aspettiamo di*”, “*ce la faremo se*”. È stata

quindi avviata una prima riflessione sul contesto e sui bisogni delle scuole, relativamente ai temi dell'autovalutazione e del miglioramento. Assieme alla Prof.ssa **Fabiana Esposito**, che ha curato l'analisi dei dati di alcuni questionari preliminarmente inviati a dirigenti e docenti, si è proceduto all'avvio di una riflessione congiunta su quanto raccolto relativamente alle informazioni di contesto e bisogni formativi esplicitati. Le sessioni sono state concluse dalla Dott.ssa Filomena Nocera, responsabile scientifico di TAM, con specifico riferimento agli aspetti metodologici, organizzativi e all'architettura del percorso.



Alcuni dei partecipanti al webinar con le scuole del Lazio del 6 maggio

Gli interventi sono stati pianificati con l'intento di conseguire e condividere tra i partecipanti le informazioni generali, rilevare le motivazioni e i bisogni formativi dei singoli partecipanti in ambito autovalutativo, anche in relazione alla situazione emergenziale.

Nella fase di preparazione degli incontri, OPPI si è occupata della raccolta preventiva di informazioni di contesto e dei bisogni formativi invitando le varie istituzioni scolastiche coinvolte a compilare alcune schede. Le riflessioni in seguito esplicitate dalle scuole nel corso degli eventi sono state registrate in diretta in forma di *padlet* e restituite ai partecipanti prima del termine delle sessioni. Dalle interlocuzioni è emersa una forte motivazione a partecipare al progetto, un'**apertura al dialogo, al confronto, alla condivisione** con il fine ultimo di **costruire competenze esperte in tema di autovalutazione e miglioramento**.

Valu.E for Schools intende promuovere la partecipazione ai processi valutativi tramite la costruzione di sinergie utili alla scuola, in equilibrio fra istanze centrali, obiettivi di un programma più complesso (la dimensione di ricerca sul Sistema Nazionale di Valutazione promossa dal Progetto PON Valu.E) e bisogni dei beneficiari (ovverosia le necessità delle scuole a livello locale).

La scuola che cambia. Riflessioni dal Sud e dalla Sardegna nei webinar proposti da Know K. per Valu.E for Schools

L'attività di formazione nell'ambito del progetto di ricerca Valu.E for Schools, oltre al Nord e al Centro Italia, ha interessato anche 15 scuole di tre regioni della Macro Area Sud e Isole (Campania, Puglia e Sardegna) al fine di presentare ai dirigenti scolastici e ai docenti il progetto tramite un webinar itinerante dal titolo "La scuola che cambia. Quale rotta? Quale meta?", proposto dall'operatore economico [Know K.](#), con la supervisione del Gruppo di ricerca INVALSI.

I tre webinar propedeutici si sono tenuti il 7 maggio in Puglia, il 13 maggio in Campania e il 19 maggio in Sardegna, registrando un totale di circa 160 partecipanti fra dirigenti scolastici, insegnanti, personale membro dei nuclei interni di valutazione delle scuole (NIV), oltre naturalmente ai relatori e ai componenti dei team di ricerca.



L'iniziativa si inserisce nell'ambito del Progetto PON Valu.E, coordinato dalla Dott.ssa Donatella Poliandri, Responsabile dell'Area Innovazione e Sviluppo INVALSI, e mira alla sensibilizzazione della cultura valutativa e autovalutativa per il miglioramento della scuola.

Come la Redazione ha avuto modo di ribadire più volte all'interno di questo numero della Newsletter, Valu.E for Schools intende offrire l'opportunità di sperimentare nuove forme di collaborazione, al fine di **coinvolgere e sostenere il personale scolastico** anche nei momenti più delicati come quello che le scuole stanno attualmente vivendo, creando una vera e propria **rete di supporto**. Procedendo in questa direzione, l'obiettivo degli incontri è stato quello di porre al centro del dibattito le aspettative, le necessità, gli specifici bisogni formativi in merito ai **temi autovalutativi** di ciascuna scuola.

Nel corso delle tre giornate, l'operatore Know K. ha presentato alle scuole campione del territorio il percorso di ricerca-azione che le riguarderà a partire dai prossimi mesi, avviando al contempo un dialogo di reciproca conoscenza e confronto. "[Form/Azione, perché solo in azione il pensiero produce cambiamento](#)" è il titolo del percorso formativo proposto da Know K. tramite **ricerca-azione partecipata** con il supporto di **tecnologie innovative**. Il progetto intende corroborare la consapevolezza circa l'utilità dell'autovalutazione scolastica, al fine di rendere tutti i soggetti della scuola degli attori sempre più competenti e attivi.

Nell'ottica della formazione situata ed enattiva, prevista dalle [Linee di Azione Formativa \(LAF\)](#), Know K. propone a ciascuna scuola di studiare i propri dati e informazioni e di usare l'autoriflessione secondo una prospettiva di miglioramento formativo. In particolare i tre webinar sono stati l'occasione per sottolineare i punti salienti che caratterizzeranno la formazione della LAF 3. I moduli formativi che seguiranno i webinar di presentazione (declinati in 6 fasi di formazione/autoformazione, con l'ausilio di piattaforme dedicate), svilupperanno i temi dell'autovalutazione/valutazione nelle scuole e i processi relativi al "clima relazionale", funzionali al lavoro di gruppo delle comunità educanti.

Gli argomenti, trattati durante i webinar sono stati introdotti dalla Dott.ssa **Sebastiana Fiscaro**, Coordinatrice del Comitato tecnico scientifico, cui hanno fatto seguito gli interventi INVALSI della Dott.ssa **Donatella Poliandri** - Responsabile dell'Area Innovazione e sviluppo e del Progetto PON Valu.E –, della Dott.ssa **Letizia Giampietro** – Ricercatrice e Referente dell'azione di Ricerca Valu.E for Schools – e dal Prof. **Filippo Gomez Paloma** – Consulente e Professore Ordinario presso l'Università di Macerata – i quali hanno inquadrato il Progetto, la sua durata, ma soprattutto l'azione di sostegno all'autovalutazione *delle e per* le scuole che sottende all'intera iniziativa richiesta agli operatori economici delle tre macroaree e supervisionata dall'INVALSI. Agli eventi hanno preso parte come uditori anche gli altri membri del Gruppo di ricerca PON Valu.E: **Sara Romiti, Monica Perazzolo, Stefania Sette, Enrico Nerli Ballati e Lorenzo Mancini**, oltre ai consulenti di Ricerca **Mattia Baglieri e Roberta Cristallo**.

La Dott.ssa **Anna Rita Venturino**, Amministratore di Know K., ha presentato le piattaforme digitali per la condivisione e la creazione dei contenuti, mentre la Dott.ssa Fiscaro è intervenuta per entrare nel vivo del progetto elaborato da Know K. *“Form/azione, perché solo in azione il pensiero produce cambiamento”*. La Dott.ssa **Manuela Mauceri**, esperta in formazione e dinamiche di gruppo, ha presentato un intervento dal titolo *“Clima organizzativo: quali gli effetti? Una azione partecipata nella scuola che cambia”*, relazione coadiuvata dall'intervento del Prof. **Orazio Licciardello** dal titolo *“La fiducia: premessa e risultato del cambiamento”* e dall'intervento del Prof. **Franco Favilli** dal titolo *“Dialogo possibile e necessario per un equilibrato sviluppo delle competenze”*.



L'intervento della Dott.ssa Marina Fiscaro, referente scientifico del progetto elaborato da Know K.

Nel corso degli eventi, uno spazio di ascolto è stato dedicato alle scuole coinvolte nell'intervento attraverso un giro di tavolo iniziale e l'invito a esprimere osservazioni a chiusura dei webinar. Le riflessioni dei Dirigenti scolastici sono state importanti e significative, anche per le diversità di argomentazioni che hanno evidenziato alcune richieste e aspettative specifiche e peculiari delle scuole e dei territori. Ai partecipanti è stata anche data la possibilità di prendere parte al dibattito e di interagire tramite chat. Tutte le componenti presenti hanno manifestato interesse, attenzione e grandi aspettative verso il progetto e nei confronti della possibilità di perseguire un percorso di cambiamento tramite esso.

Le aspettative che sono emerse portano a una riflessione sulla **caratterizzazione del contesto regionale** (piccoli centri, provincia) e sulla necessità di una chiave di lettura, che permetta di monitorare le ricadute che dal contesto socio-economico di riferimento si riversano sui risultati e sulle organizzazioni-gestionali delle scuole.

Le considerazioni manifestate durante i webinar, oltre a rappresentare le criticità percepite dai singoli, hanno consentito di focalizzare l'attenzione sui limiti, ma soprattutto sulle opportunità dell'autovalutazione e della valutazione, sostanzialmente sintetizzate in alcuni elementi cardine: **opportunità** di attuare una formazione situata capace di rispondere in maniera corretta ai bisogni della propria scuola e del contesto in cui essa insiste; avvio di **processi di collaborazione virtuosi**, per relazionarsi professionalmente meglio, avendo cura dei rapporti e dell'innovazione, al fine di supportare il **cambiamento metodologico e didattico** in maniera competente.

La *formazione situata* riveste una delle aspettative più sentite dai partecipanti di tutte le scuole coinvolte, le quali hanno manifestato, soprattutto per il tramite dei docenti, la necessità di prendere le distanze da una formazione teorica e spersonalizzante a favore di una formazione laboratoriale.

L'autovalutazione e la cultura della valutazione sono stati i due messaggi ricorrenti e fondamentali che hanno caratterizzato i temi affrontati nei tre webinar regionali. Know K., tramite l'attuazione della LAF 3, intende quindi andare incontro alle aspettative di coloro che, avendo scelto di partecipare alla formazione hanno dichiarato e condiviso l'assunzione di responsabilità personale, per **dare il via al cambiamento**.

ESPERIENZE E TENDENZE IN ATTO

Approfondimenti sui trend internazionali e nazionali in ambiente valutativo

Tra Open Access e Open Science: verso un repository della ricerca PON Valu.E

La possibilità di comunicare e condividere i processi e gli esiti della ricerca a livello internazionale sia con gli altri ricercatori (il collettivo di pari, o *peers* in inglese, che costituiscono la comunità scientifica), sia con i policy maker (che possono utilmente fruire di dati e indicazioni raccolti ed elaborati sul campo) sia con l'opinione pubblica (che può attingere a punti di vista "informati" utili a generare un dibattito pubblico di spessore) è divenuta negli ultimi anni un'azione sempre più strategica.



Open Access significa accesso libero e senza barriere al sapere scientifico, come viene enunciato nella [Berlin Declaration on open access to knowledge in the Sciences and Humanities](#) (2003). Si tratta di un movimento che nasce all'interno del mondo accademico con l'intento di sfruttare le potenzialità del digitale e della rete per disseminare e condividere senza barriere o restrizioni i risultati della ricerca. Il movimento è nato nel corso del primo decennio del Duemila, principalmente, come opportunità per la ricerca che si nutre e progredisce attraverso la condivisione dei saperi, la disseminazione e l'accesso ai risultati. Quell'autore che decide di pubblicare i propri lavori in *Open Access* garantisce a "tutti gli utilizzatori il diritto d'accesso, gratuito, irrevocabile e universale, nonché l'autorizzazione a riprodurlo, utilizzarlo, distribuirlo, trasmetterlo e mostrarlo pubblicamente e a produrre e distribuire lavori da esso derivati in ogni formato digitale per ogni scopo responsabile, soggetto all'attribuzione autentica della paternità intellettuale." (*Berlin Declaration*, trad. it.).

Open Science o *Scienza Aperta* rappresenta invece il movimento che cerca di estendere il principio dell'*Open Access* alle prassi, alle metodologie, agli strumenti e, soprattutto, ai dati della ricerca. Il movimento ha tra i suoi pilastri di riferimento la sostenibilità economica e ambientale, insieme al rigore e alla responsabilità della ricerca. Ancora, esso si basa sui principi di trasparenza, riproducibilità, inclusione, correttezza, equità e collaborazione, ponendosi in via trasformativa rispetto al modo in cui si fa ricerca, alla sua valutazione e ai processi, ad essa legati, di insegnamento e apprendimento. L'approccio *Open Science* mira inoltre a rendere la ricerca più aperta alla partecipazione, alla revisione o alla confutazione, al perfezionamento e al ri-utilizzo, per il beneficio di tutti. La possibilità di pubblicare in formato *Open*, insomma, rappresenta una tendenza che non contrasta – ma anzi si propone di accrescere, mediante lo scambio tra pari – con il rigore scientifico proprio delle modalità sino a ora considerate più tradizionali di pubblicare articoli e saggi scientifici (vale a dire in formato cartaceo o mediante abbonamenti singoli o periodici alle riviste scientifiche): del resto, nella pubblicazione in formato *Open Access* sono conservati i passaggi fondamentali del controllo tra pari (*peer-review*) su cui si basa in via generale l'evoluzione del dibattito scientifico.

Al contrario, rispettare le linee guida proposte dai movimenti dell'*Open Access* e dell'*Open Science* rappresenta uno strumento chiave per il cosiddetto reuse della letteratura, ovverossia la circolazione dei dati, dei materiali (anche protetti da copyright cui ottemperare scrupolosamente) e, spesso, della vision dei ricercatori di riferimento. Inoltre, la possibilità di pubblicare in formato *Open Access* – così come la possibilità di scaricare documentazione di ricerca da archivi specializzati preposti a una diffusione il più capillare possibile delle pubblicazioni – ha il merito di facilitare la più rapida diffusione dei risultati di ricerca, rispetto alla diffusione più lenta dei dati che caratterizza le tradizionali pubblicazioni cartacee o

ad accesso riservato con cospicui costi di abbonamento. L'esigenza di comunicare a una platea più allargata e di incrementare gli indici citazionali dei singoli autori sulle principali piattaforme istituite a tale scopo (tra cui ad esempio Scopus, Researchgate, Web of Science, Google Scholar), superando se possibile una delle tradizionali aporie della ricerca mediata da referaggio – ovverosia la lentezza dei passaggi procedurali –, costituisce, del resto, un passaggio sempre più riconosciuto alla base di una ricerca migliore.

Anche i ricercatori INVALSI afferenti al Gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E – impegnati da anni in una puntuale rendicontazione dei prodotti della ricerca – si sono attivati da tempo per non lasciare sfuggire le opportunità di aggiornamento scientifico rappresentate dalla sfida dell'Open Science, proponendo per la pubblicazione in formato Open Access articoli scientifici, saggi in volumi collettanei e curatele sulle riviste scientifiche e le collane di ricerca con cui essi collaborano, su tutte la collana [INVALSI PER LA RICERCA](#) edita dalla Casa editrice Franco Angeli di Milano sotto supervisione di un Comitato scientifico presieduto dalla Presidente INVALSI Anna Maria Ajello.

Nei mesi recenti, inoltre, essi hanno partecipato insieme con i propri colleghi provenienti da tutt'Italia ai corsi di formazione del [CODIGER](#) (l'associazione che raggruppa gli Enti pubblici di ricerca del nostro Paese), corsi in ampia misura dedicati ad approfondire il portato dell'Open Science e le rispettive metodologie. Da alcune settimane, infine, si stanno dedicando a un confronto sulla progettazione di un repository di ricerca che ordini, secondo i criteri maggiormente riconosciuti in ambito internazionale, il materiale prodotto in questi anni, mettendo particolarmente in risalto le pubblicazioni Open Access e divulgative firmate dal Gruppo di ricerca. Tali azioni si sviluppano in sintonia con la [Strategia di Comunicazione 2014-2020](#) elaborata dal Gruppo di lavoro dei Progetti PON Per la scuola del MIUR, che contempla proprio i “portali Open” tra gli strumenti più rilevanti al fine di favorire una comunicazione informata circa l'evoluzione dei Progetti PON cofinanziati in ambito europeo (cfr. pp. 5-6).

Venendo ai principali contenuti di progettazione del repository scientifico del Progetto PON Valu.E, i ricercatori stanno elaborando una piattaforma di approfondimento che illustri nel dettaglio, attraverso infografiche dedicate, a prendere in esame i principali obiettivi e benefici che si situano alla base degli approcci Open Access e Open Science, principalmente in termini di miglior accesso alla ricerca, di interscambio culturale, di risparmio ambientale, di rendicontazione dei risultati della ricerca in ambito nazionale e sovranazionale, nonché in termini di miglioramento del dialogo tematico tra il lato della ricerca scientifica e quello inerente l'elaborazione delle politiche pubbliche (principalmente, in questo caso, in ambito educativo e valutativo). Per quanto riguarda i criteri di classificazione delle risorse scientifiche e divulgative, esse saranno infatti raggruppate ottemperando agli standard di [Dublin Core](#), il sistema di ordinamento e di accesso alle risorse digitali maggiormente condiviso e utilizzato a livello internazionale dai ricercatori e dagli archivisti di tutto il mondo, sviluppato a Dublin in Ohio a partire dal 1995 sotto l'egida della rete [On Line Computer Library Center](#) e dell'[Internet Engineering Task Force](#).

Questo sistema prevede una serie di quindici indicatori di riferimento che, nel loro complesso, consentono di identificare con certezza una determinata pubblicazione digitale, audiovisiva o cartacea: titolo, autore, soggetto, descrizione, editore, autori di contributi subordinati, data, tipo (natura del documento), formato, identificatore (DOI, ISSN, ISBN o URL), fonte, lingua, relazioni con altre documentazioni disponibili o versioni correlate del lavoro, copertura spaziotemporale o giurisdizionale, gestione del copyright. Sulla base dell'esperienza maturata dai ricercatori del Progetto Valu.E attraverso la consultazione di rilevanti piattaforme internazionali e nazionali, tra cui il Repository istituzionale [Apollo](#) dell'Università di Cambridge o il Repository messo a disposizione per le scuole dagli enti di ricerca italiani durante l'emergenza pandemica in corso, dal titolo [Gli enti di ricerca per studenti, insegnanti e famiglie](#), il repository del Progetto PON Valu.E presenterà materiali organizzati in box grafici dall'immediato impatto visivo e da un breve approfondimento, attraverso i quali sarà direttamente possibile accedere a una determinata risorsa.

Parallelamente, il lettore potrà essere accompagnato da un vero e proprio ‘percorso di lettura’, avendo la possibilità di rintracciare un insieme di risorse di proprio particolare interesse, in una esperienza di lettura e consultazione il più possibile ‘sartoriale’ e dagli esiti differenti in quanto calibrati sull'intreccio di interessi di ciascuno user che decida di navigare nel crocevia del repository del Progetto PON Valu.E. Sono stati, infatti, previsti una serie di filtri di ricerca raggruppati per interesse di ricerca, area tematica e tipologia di documento, spaziando dai temi relativi all'innovazione all'education, dalla cultura della

valutazione alle sue competenze, dall'alternanza scuola lavoro all'istruzione degli adulti, dalle attività delle reti scolastiche alla situazione gravosa della povertà educativa.

Ciascuna risorsa presentata, infine, avrà una propria *webpage*, in cui non verranno soltanto riproposti i criteri di classificazione in Dublin Core a fini di miglior identificazione della risorsa stessa e dei documenti a essa correlati, ma ciascuna risorsa sarà immediatamente riconoscibile anche attraverso la fotografia della propria copertina (nel caso di libri e riviste) o del proprio frontespizio (nel caso di working paper o rapporti di ricerca). Infine sarà offerta la possibilità di condivisione sui principali canali di comunicazione social per quella parte di pubblico del repository del Progetto PON Valu.E che desideri scambiare informazioni e spunti di ricerca mediante l'uso di social network o reti professionali.

Nel [contributo in PDF](#) che è possibile scaricare al [presente link](#) è offerta una panoramica internazionale di buone pratiche scientifico-metodologiche sull'archiviazione in ambito educativo, un documento che ha rappresentato il nucleo di un *framework* di discussione da cui ha preso avvio la progettazione del repository del Progetto PON Valu.E e che ne sta orientando la declinazione pratica che presto verrà presentata al pubblico.

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

Educazione inclusiva e qualità dell'insegnamento: la ricerca INVALSI per l'ECER 2020

L'emergenza COVID ha costretto i ricercatori di tutto il mondo a rinunciare a riunirsi nell'ambito di conferenze nazionali e internazionali previste in presenza. Tuttavia le principali attività scientifiche coordinate dalle associazioni di ricerca internazionali cui afferiscono i ricercatori INVALSI sono proseguite, anche grazie alle piattaforme informatiche che abbiamo imparato a conoscere durante e dopo il periodo del lockdown.

È il caso dell'[EERA \(European Educational Research Association\)](#), associazione di ricerca che – pur vedendosi costretta ad annullare la Conferenza annuale sulla



ricerca educativa europea ECER (European Conference on Educational Research), che si sarebbe dovuta tenere a Glasgow (Scozia) a fine agosto 2020, sul tema *Educational Research Reconnecting Communities* (tr. it.: “La ricerca educativa rimette in connessione le comunità”) – ha promosso comunque occasioni di proficuo interscambio tra i ricercatori di tutto il mondo, in occasione di alcune giornate di *paper session* online cui hanno preso parte anche i ricercatori del Progetto PON Valu.E Donatella Poliandri, Letizia Giampietro, Lorenzo Mancini e Sara Romiti.

In particolare, nell'ambito delle attività del network EERA sull'Inclusive Education, Donatella Poliandri è intervenuta nel corso dell'[Online Meeting del 27 agosto](#) scorso, presentando un contributo di ricerca dal titolo *Inclusive Education: some Evidences Emerging from an Italian Research on Teaching and Learning Processes* (tr. it.: “Educazione inclusiva: alcune evidenze da una ricerca italiana sui processi di insegnamento e apprendimento”), sottoposto a *peer review*, curato dagli autori che, oltre a Donatella Poliandri, sono Letizia Giampietro, Lorenzo Mancini e Sara Romiti.

Come i ricercatori INVALSI hanno messo in luce nel loro studio, il sistema educativo italiano è testimone di una tradizione particolarmente avanzata rispetto alle politiche di integrazione scolastica degli studenti con disabilità, un ambito tutelato espressamente anche dalla Costituzione repubblicana e caratterizzato da una solida tradizione applicativa: dagli anni Settanta, infatti, una serie di interventi normativi ha cercato di promuovere l'attuazione di una sempre migliore inclusione scolastica. Nondimeno, il concetto di inclusione è estremamente complesso e si presta a interpretazioni diverse: nello stesso contesto internazionale, ad esempio, è difficile trovare una definizione univoca degli aspetti legati all'inclusione. In Italia, peraltro, le politiche di inclusione sono spesso confuse con quelle per l'integrazione, la quale non rappresenterebbe altro che una “versione riduttiva” dell'inclusione. L'integrazione è infatti un primo passo verso una piena compartecipazione di tutti gli studenti alla vita scolastica, per quanto occorra vegliare per evitare i rischi di classificazione e divisione tra studenti con diverse caratteristiche che un sistema così fondato potrebbe generare. L'International Bureau of Education dell'UNESCO ha pubblicato nel 2016 un pacchetto di azioni e risorse dal titolo [Training Tools for Curriculum Development](#),

in cui la posizione dell'Agencia internazionale delle Nazioni Unite è estremamente ferma nel ribadire quanto "l'educazione inclusiva [rappresenti] un diritto individuale e un imperativo globale per promuovere una piena partecipazione di tutti gli studenti all'istruzione".

Se molte componenti del sistema educativo italiano parrebbero tuttora essere ricomprese sotto l'egida di un modello fondato sull'integrazione e non su una piena inclusione di tutti gli studenti, il miglioramento dell'insegnamento in aula potrebbe rivelarsi – come i ricercatori INVALSI mettono in evidenza – uno tra i fattori principali per promuovere il passaggio dalla integrazione all'inclusione vera e propria: l'aula rappresenta infatti il primo luogo della scuola in cui poter porre in essere pratiche pienamente inclusive e l'insegnamento dovrebbe tener conto delle esigenze delle politiche di inclusione a livello di programmazione, nonché di sostegno emotivo nei confronti di tutti gli studenti, così come a livello valutativo. Altri fattori da tenere in considerazione dovrebbero essere le tecniche di gestione dei gruppi, l'apprendimento attivo e una piena diffusione delle possibilità di educazione differenziata modellata sulle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali (i cosiddetti "BES"). Con riguardo all'ambiente-classe come luogo di promozione di buone pratiche inclusive, i ricercatori INVALSI hanno passato in rassegna la letteratura internazionale, partendo dai fattori sfavorevoli – tra cui l'emarginazione e la discriminazione nei confronti degli studenti con disabilità – elementi ancora perduranti in molti contesti scolastici italiani. D'altra parte, alcuni studi hanno dimostrato quanto le possibilità di adattare l'insegnamento alle esigenze di una platea differenziata di studenti – avendo ad esempio a disposizione più tempo dedicato all'insegnamento per gli studenti con bisogni educativi speciali, oppure una presenza più costante di insegnanti di sostegno adeguatamente formati per questo compito – rappresentino strumenti preziosi al fine di estendere davvero a tutti gli studenti una formazione di alta qualità.

Il [Progetto PON "Valutazione e miglioramento"](#), coordinato dall'INVALSI, ha messo a disposizione numerosi dati sullo spazio-classe come fattore cruciale per una piena inclusione scolastica; a partire da una metodologia osservativa mirata a indagare le pratiche di insegnamento in classe, la qualità dell'insegnamento è stata osservata e valutata attraverso tre dimensioni: il miglioramento cognitivo, la gestione della classe e le strategie di sostegno nei confronti del gruppo-classe. I ricercatori INVALSI, in particolare, hanno sviluppato e proposto – a partire dalla letteratura internazionale di riferimento – uno strumento di osservazione dedicato all'analisi del contesto italiano. L'analisi è stata condotta in un campione di 207 scuole primarie e secondarie, selezionate mediante una campionatura rigorosamente casuale e non individuate sulla base della partecipazione a precedenti iniziative dell'Istituto; coinvolgendo in totale 830 classi (414 classi di quinta elementare e 416 classi di prima media), con un impegno di 8 insegnanti per istituto comprensivo, scelti direttamente dalle scuole partner tra gli insegnanti di italiano e di matematica. Complessivamente sono stati osservati e coinvolti nel progetto di ricerca oltre 1.626 insegnanti italiani. Ciascuna lezione è stata osservata per due ore consecutive in tre momenti diversi da coppie diverse di osservatori indipendenti qualificati, secondo una modalità "non partecipativa".

Le ore di osservazione in classe sono state 9.317 (per un totale di 17.571 schede di osservazione compilate dagli osservatori esterni, nei diversi momenti della giornata in cui l'osservazione in classe è stata effettuata). Oltre 170 osservatori esperti sono stati selezionati e formati alla compilazione della scheda di compilazione delle osservazioni in classe mediante intervento diretto del Gruppo di ricerca INVALSI. [Questa scheda](#) presenta uno spazio in cui descrivere gli ambienti didattici in cui sono tenute le osservazioni in classe e uno spazio dedicato alla disamina delle pratiche didattiche degli insegnanti in relazione a determinati aspetti considerati rilevanti nell'ambito del Quadro di riferimento. L'analisi degli spazi in cui si tengono le lezioni si concentra, in particolare, sulle modalità di disposizione dei banchi. Le azioni da osservare si sono concentrate, in particolare, sulle strategie di insegnamento, sulla gestione dell'aula, nonché sul sostegno da parte dei docenti nei confronti degli studenti e sul clima di apprendimento.

Queste aree di analisi sono state individuate proprio con l'obiettivo primario di esaminare i processi di inclusione, concentrandosi in particolare sugli studenti con bisogni educativi speciali. I risultati del Progetto hanno messo in luce come la maggior parte degli insegnanti di italiano non sia apparso particolarmente attento a un pieno supporto degli studenti, soprattutto al fine di incentivare un ambiente di apprendimento collaborativo e improntato a favorire il dibattito in aula. Gli insegnanti osservati, infatti, sono sembrati per lo più prediligere un approccio tradizionale alla didattica. Anche dal punto di vista

dell'organizzazione dello spazio-classe, le aule esaminate apparivano per lo più allestite con i banchi disposti su file parallele, e solo una modesta percentuale di aule è parsa favorire modalità più cooperative. Numerosi insegnanti, inoltre, non sono sembrati esercitare particolare flessibilità rispetto alle modalità didattiche, né nell'assegnare compiti in classe e a casa in maniera differenziata a seconda dei bisogni individuali degli studenti. I ricercatori INVALSI hanno evidenziato come un impulso alle strategie di inclusione potrebbe essere favorito dalla formazione di tutto il personale docente a competenze pedagogiche supportive nei confronti dei differenti bisogni individuali degli studenti, nonché mediante lo scambio di buone pratiche didattiche. Per una piena inclusione scolastica, i ricercatori INVALSI, hanno infine osservato l'utilità di un approccio all'insegnamento che tenga conto di relazioni sociali positive per l'insieme degli studenti considerando le caratteristiche di cui ciascuno è portatore un arricchimento a vantaggio dell'intero sistema educativo.

Che cos'è l'EERA?

L'European Educational Research Association – EERA è un'associazione di ricerca fondata nel giugno del 1994 su iniziativa di numerose associazioni nazionali di ricerca educativa e di diversi istituti di ricerca diffusi in tutta Europa: in quell'anno, infatti, essi hanno avvertito la necessità di costituire un'associazione di livello europeo al fine di favorire lo scambio di idee tra i ricercatori europei e elaborare proposte e linee guida da sottoporre ai decisori politici e ai professionisti che operano nei contesti formativi.

La missione dell'EERA è quella di promuovere una ricerca educativa di alta qualità a beneficio dell'istruzione e della società. Una ricerca di alta qualità, nella prospettiva dello [Statuto associativo](#), non è solo quella che si adopera nel proprio contesto nazionale di riferimento, quanto piuttosto quella mirata a basarsi anche sullo scambio di buone pratiche nei contesti internazionali: i diversi sistemi educativi dei Paesi membri, infatti, presentano sicuramente numerose somiglianze fra di loro, ma anche delle differenze, soprattutto sul fronte politico, sociale e culturale.

Le attività dell'Associazione, a partire dalla Conferenza annuale chiamata ECER – European Conference of Educational Research, nonché le Summer e Winter School dedicate al mondo della ricerca e dell'editoria, promuovono un libero scambio scientifico fondato sulla discussione democratica e adottano un approccio globale e interdisciplinare tra teoria, metodologia ed etica della ricerca. L'adesione all'EERA si basa su 35 associazioni di ricerca educativa nazionali e regionali provenienti da tutte le parti d'Europa. La governance associativa comprende un Consiglio scientifico e un Comitato Esecutivo. Il lavoro di ricerca prevede anche l'operatività di diversi network tematici.

L'EERA, associazione senza scopo di lucro, ha avuto sede in Scozia dalla sua fondazione nel 1994 sino al 2008, mentre dal 2008 si è trasferita in Germania. Oltre al lavoro delle diverse organizzazioni locali e nazionali che la costituiscono, l'EERA promuove anche il lavoro di numerose associazioni professionali e di ricerca che hanno sede nei Paesi membri.

Tra i compiti principali che l'EERA riconosce come fondanti per la propria missione figurano:

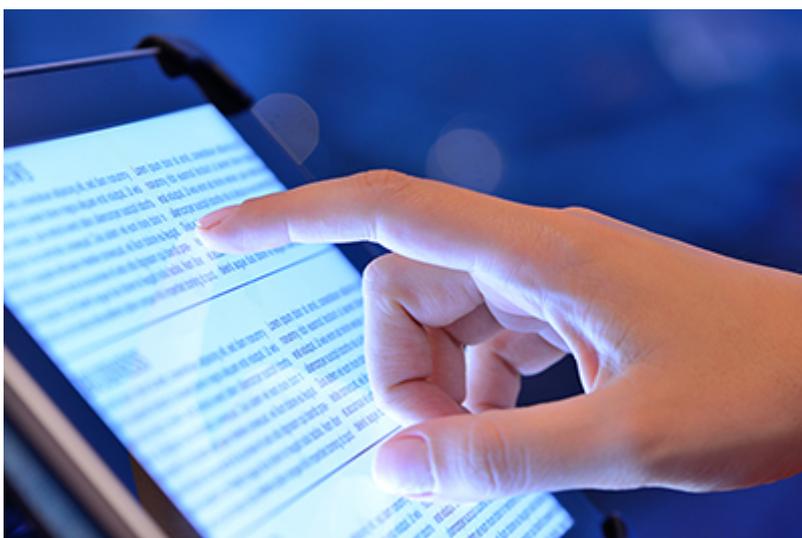
- 1) quello di incoraggiare la collaborazione tra i ricercatori europei che si occupano di politiche educative;
- 2) quello di promuovere la comunicazione tra ricercatori di politiche educative e le organizzazioni governative internazionali tra cui l'UNESCO, l'OCSE, l'UE e il Consiglio d'Europa;
- 3) quello di migliorare la comunicazione tra le associazioni e gli istituti di ricerca educativa in Europa;
- 4) quello di diffondere i risultati della ricerca sulle politiche educative e di mettere in evidenza il loro contributo per la politica e le pratiche didattiche, di insegnamento e di apprendimento.

PAGINE

Interventi di ricerca sulle riviste e nei libri

L'OCSE PISA e la comunicazione delle testate online italiane

All'indomani della pubblicazione del Numero di giugno della rivista internazionale *European Journal of Education Research, Development and Policy* (Vol. 55, N. 3), edita dalla casa editrice newyorkese Wiley, che presenta un articolo di Brunella Fiore e Donatella Poliandri dal titolo [The Programme for International Student Assessment and Google: An analysis of online news in Italy](#), la Redazione di *Valu.Enews* ha incontrato la ricercatrice dell'Università Bicocca di Milano Brunella Fiore per approfondire i principali aspetti legati alla pubblicazione.



Una versione precedente del saggio, in lingua italiana e dal titolo *L'OCSE PISA secondo Google: un'analisi sulle notizie offerte online* è stato pubblicato sul volume *Open Access* curato dalle ricercatrici INVALSI Laura Palmerio ed Elisa Caponera dal titolo [Le indagini internazionali OCSE e IEA del 2015. Contributi di approfondimento](#) (pp. 129-159, Collana INVALSI per la ricerca, Franco Angeli, Milano 2019).

Brunella Fiore è Professoressa aggregata in Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso l'Università di Milano-Bicocca dove insegna Sociologia dell'educazione. Ha conseguito l'Abilitazione Scientifica Nazionale a Professore Associato. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la valutazione dei sistemi di istruzione e il rapporto sociale tra scuole e famiglie. Già Assegnista di ricerca INVALSI nell'ambito del Progetto PON Valu.E nel corso delle annualità 2017-2019, ha pubblicato con Consuela Torelli il Working Paper (INVALSI) [Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei sistemi decentrati](#) (2019). Il suo ultimo libro è [Valutare l'istruzione. Dalla scuola all'università](#) (Carocci, Roma 2018) pubblicato insieme ad Alessandra Decataldo e dedicato a una disamina a tutto tondo dei processi di valutazione educativa nel nostro Paese.

Professoressa Fiore, come mai Lei e Donatella Poliandri avete deciso di dedicare un approfondito studio alle notizie veicolate dal motore di ricerca Google sulla ricerca internazionale OCSE PISA?

Per più motivi: innanzitutto perché PISA rappresenta certamente una delle iniziative di maggior successo nel campo dell'educazione da parte dell'Organizzazione per la cooperazione economica e Sviluppo (OCSE) tra i programmi per la valutazione internazionale degli studenti. L'ampia attenzione ricevuta da questa rilevazione ha portato, per esempio, a un rafforzamento dell'influenza dell'OCSE nelle politiche educative. Tuttavia, se nella prima edizione del 2001, in alcuni paesi, tra cui Germania e Danimarca, si è arrivati a parlare di "shock PISA", in Italia le ricadute degli esiti dell'indagine non hanno provocato reazioni forti. Nelle successive edizioni anche in Italia è cresciuto l'interesse sugli esiti dell'indagine a partire da quei contesti che già si presentavano più sensibili alla cultura della valutazione. Nel tempo, molti autori importanti hanno definito l'influenza dell'indagine OCSE-PISA come una forma

di governo “morbido” in grado di influenzare le politiche educative adottate da vari paesi. L'idea alla base è che i media influenzino, a seconda di come gli articoli sono presentati, le stesse decisioni politiche tra cui quelle legate all'istruzione. Analizzare la relazione tra OCSE-PISA e Google vuol quindi dire, di fatto, potersi fare un'idea anche di come sono recepite da parte della politica le priorità della scuola.

Di cosa parla il vostro contributo?

Il nostro contributo si propone di indagare l'impatto dei media su PISA nel contesto italiano analizzando la revisione delle notizie dal 2006 al 2018. Per la rassegna ci si è affidati a Google ossia uno dei motori di ricerca Internet più frequentemente utilizzati per la selezione di notizie. Particolare attenzione è stata data alle risposte politiche nelle dichiarazioni che commentano i dati PISA e le comunicazioni rese disponibili dagli organismi OCSE che si occupano di PISA. Il contributo offre innanzitutto una breve panoramica sulla storia di PISA, a partire da come è stata recepita l'indagine in Italia e in altri paesi. Successivamente, offriamo un excursus sul modo in cui i media hanno presentato le notizie, come e in che misura i politici hanno ricevuto il messaggio proveniente dagli esiti di PISA e alla fine concludiamo con alcune considerazioni sull'impatto che PISA ha avuto in Italia relativamente alle decisioni di politica scolastica degli ultimi anni.

Quali indicazioni di PISA sono state recepite dalla politica?

La prima riflessione istituzionale in un documento pubblico riportato dai media è del settembre 2007. Nel 2007, con il *Quaderno Bianco sulla scuola*, la Presidenza del Consiglio dei Ministri sottolineava le luci e le molte ombre del sistema di istruzione nazionale e riassumeva la linea politica adottata dall'allora governo Prodi in quel campo. Questo documento ha riportato i risultati relativamente deboli a livello internazionale degli studenti italiani rilevati nell'indagine PISA. Il *Quaderno Bianco sulla scuola*, forse per la prima volta in un documento istituzionale, sollevava già la questione delle differenze di performance tra studenti quindicenni nel nord e nel sud Italia. Gli esiti di PISA sono riportati anche nelle linee guida nazionali per la riforma delle scuole superiori in Italia; in particolare, vi è un riferimento esplicito al quadro teorico della matematica relativo a PISA. Per il resto non abbiamo trovato altre evidenze di iniziative politiche, leggi o regolamenti che riportassero in modo chiaro le indicazioni o le riflessioni prodotte a seguito degli esiti di PISA. Nello specifico, non abbiamo trovato importanti riflessioni critiche proposte dai media relativamente alle metodologie, ai contenuti o ai risultati dello studio PISA.

A quali conclusioni siete arrivate?

I portali di notizie online mostrano una doppia funzione: da un lato, infatti, essi riportano le informazioni sui risultati del sondaggio PISA, mentre dall'altra producono l'informazione stessa del dibattito che può essere stabilito tra i vari attori. Xavier Pons (2011), per esempio, invita a riflettere su come il messaggio è trasmesso dagli stessi promotori di PISA; egli si interroga inoltre su come gli esiti di PISA possano essere utilizzati nell'ottica di avviare possibili riforme. Anche nel nostro Paese, del resto, i quotidiani riportano notizie sui risultati della rilevazione PISA, così come avviene negli altri paesi. Tuttavia, la nostra analisi ha dimostrato che i media italiani si limitano per lo più a riportare le fonti OCSE e, se non in rari casi, le fonti non sono poi analizzate criticamente. La complessità di un'indagine come PISA è inoltre spesso semplificata nelle rappresentazioni dei media. La mancanza di analisi approfondite, ad esempio, si rivela frequentemente sotto forma di titoli di notizie errati o fuorvianti. Il caso italiano, però, sembrerebbe mostrare caratteristiche comuni con la situazione francese e spagnola: in generale, in questi paesi i politici seguono molto l'umore dell'opinione pubblica e raramente le indicazioni della ricerca scientifica.

La politica dunque non accetta gli esiti dell'indagine PISA?

Dalle notizie analizzate, non abbiamo trovato alcun dibattito aperto sugli esiti dell'indagine. A volte, il lavoro della comunità scientifica su questi temi emerge; sporadicamente, quest'ultima è consultata dai

media, ma raramente il dibattito è portato a un livello più complesso e articolato. La mancanza di comunicazione, come evidenziato negli articoli selezionati dal motore di ricerca di Internet, non sembrerebbe, pertanto, contribuire a formare un'opinione per un pubblico informato, alla quale la comunità scientifica, se interrogata, potrebbe offrire spunti e possibili risposte. Gli stessi risultati degli esiti PISA non sono oggetto di una riflessione se non allarmistica. Per questi motivi, riteniamo che in Italia si assista a una situazione in cui i risultati dell'indagine non solo non vengono accettati o rifiutati dai decisori politici ma sono sostanzialmente ignorati o comunque letti senza una rielaborazione critica.

Perché è importante parlare delle modalità con cui si diffondono i risultati?

In molti settori della società si sta formando un dibattito sulla complessa relazione tra i risultati di ricerca scientifica e la diffusione dei risultati sui media e sui cosiddetti "nuovi media": è, infatti, dalle analisi fornite dagli strumenti di comunicazione che i cittadini possono elaborare opinioni informate. Questo dibattito è particolarmente rilevante se pensiamo specificatamente al settore dell'istruzione. L'istruzione e la formazione, infatti, svolgono un ruolo importante nelle società contemporanee dal momento che costituiscono le risorse fondamentali per lo sviluppo dell'individuo e della comunità e le scuole si trovano al centro di un dibattito trasversale e sottoposto all'attenzione delle istituzioni, dei media e dell'opinione pubblica. Comunicare i risultati della ricerca nel campo dell'istruzione è quindi diventata una priorità, in modo che i cittadini e i rappresentanti politici possano conoscere i risultati e utilizzarli per prendere decisioni importanti per la vita di ciascuno di noi.

INTERNATIONAL

Professional Learning Networks: promises and challenges for sustainable school improvement

Valu.Enews' Editorial Board has met Professor Chris Brown and Professor Cindy Poortman during the last two International Congresses for School Effectiveness and Improvement held in Stavanger (2019) and Marrakech (2020). In the light of the reflections on ensuring quality education for all, that Valu.Enews promoted in [May 2020's ICSEI's Special Issue](#), we widened the discussion to the professional learning of school personnel, on the occasion of Valu.Enews' Issue on *Valu.E for Schools*, the research activity of the Valu.E Project which focuses on the development of evaluation competencies of Italian teachers and head teachers.



Chris Brown is Professor in Education at Durham University's School of Education. Chris is seeking to drive forward the notion of Professional Learning Networks (PLNs) as a means to promote the collaborative learning of teachers.

Cindy Poortman is an assistant professor at the University of Twente in the Netherlands. Her research and teaching focus on teacher and school leader professional development in doing research in teams and networks.

Chris and Cindy are co-founders and co-conveners of the International Congress for School Effectiveness and Improvement's network '[Professional Learning Networks](#)'. They edited together the book [Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement](#) (Routledge, London 2018).

Educators learning together

Equitable educational outcomes will always be a function of the quality of teachers in an education system. But the quality of teachers is not fixed – it can be improved through high quality professional development. Well-designed professional development of teachers can lead to changes in teacher knowledge and practice as well as student outcomes. And ultimately high-quality professional development can lead to both high educational quality and equity (which, incidentally, are two sides of the same coin).

Active learning in collaboration is one of the essential features of effective professional educator learning. As a result, there is now an increased focus on the collaborative learning of teachers, school leaders and others involved in education, possibly together with researchers and/or policy-makers. In this respect, focusing on Professional Learning Networks is relevant. We define Professional Learning Networks as: *groups of educators (e.g., teachers, school leaders, possibly in collaboration with researchers, and/or policy-makers) coming together with others outside of their everyday community of practice with the intention to engage in collaborative learning to improve teaching; and their students' learning.* Examples of such PLNs are Research Learning Networks, Teacher Design Teams, Global blended learning networks, Data Teams, and cross-district communities of inquiry.

Professional Learning Networks, in particular, are considered a promising means through which to support teachers in changing their practices and so achieve improved student outcomes. Case study research often shows that participants enjoy being part of a PLN. Moreover, they develop both knowledge and skills related to the subject of the PLN. For example, they become more aware of how their students learn and as a result, how to better develop lessons. Results beyond satisfaction and PLN member learning can be a challenge, however. Research shows how much needs to be in place both as part of the process of the PLN itself (e.g. a shared focus on student learning among PLN participants, reflective professional inquiry), and in their participating schools (e.g. supportive leadership, models of distributed leadership). Involving other colleagues from the participating schools can be difficult, and needs to receive explicit attention from the start. Additionally, the policy context also plays a role. Nonetheless, there are a range of examples where PLNs lead to improved curriculum coherence and (formative) assessment, improved instructional support, and ultimately improved student learning. More long-term and (quasi-) experimental research is needed to further establish evidence in this area.

PLNs in challenging contexts

Although PLNs can be focused on a myriad of goals and in a range of contexts, often these PLNs are focused on improving outcomes in disadvantaged areas. Here such approaches have successfully attended to many different needs such as: ensuring all students, irrespective of background, gain the minimum skills necessary to successfully face the challenges of today's society; support students' transition from school to work; or address current concerns such as childhood obesity, children's wellbeing and children's mental health. Examples of PLNs that explicitly seek to improve outcomes of disadvantaged students/students in disadvantaged areas include:

[Challenge Partners](#): represents a growing network of more than 430 primary, secondary and special schools and alternative provision settings in England. Founded some 20 years ago, the aim of the network is to tackle educational inequality and improve the life chances of children, especially those in disadvantaged areas. Challenge Partner schools are organised into local 'hubs'. These work together to secure improvements in relation to shared priorities. Hubs also link up with others across the country in order to facilitate wider knowledge-sharing between schools.

The [Knowledge Network for Applied Education Research \(KNAER\)](#): an initiative between the Ontario Ministry of Education, the University of Toronto, and Western University, designed to mobilise research and knowledge in order to improve educational practices and student outcomes. KNAER supports the Ministry's vision of Achieving Excellence, through four thematic networks: mathematics, student wellbeing, equity, and Indigenous education. The aim of the networks is to connect schools and universities in order to: 1) support the use of evidence-informed practices for mathematics instruction in order to improve student attainment; 2) break down the barriers to educational excellence for children and youth from marginalised groups; 3) promote wellness and mental health in education; and 4) support indigenous education.

The [One Square Kilometre of Education](#) in Berlin: seeks to marry the efforts of local educational stakeholder organisations in an educational 'alliance'. The members of the network assume joint responsibility for the learning of all children and young people in the area, to ensure that no child is 'lost'. As well as schools, the network also includes urban planning and development agencies, health agencies, and other local associations. The premise behind the network is that no single institution – or indeed person – can alone solve the complex task of closing the educational gap for children and young

people. Furthermore, what is required is an educational support chain within a selected community: in this case, a continuous chain of support extending over a 10 year period, in which children and young people are accompanied through different school levels.

Sustainability in educational innovation

Making any kind of educational innovation sustainable is hard, however. This also applies to PLN work. At some point there is always the question '(How) Do we continue?'. To begin with, it's not easy to define sustainability, although we find it useful to think about it as *the process of integrating and scaling the intervention's core aspects in organizational routines, which are adaptive to ongoing work* (Prenger et al, submitted, p. 35). This means that the core aspects of an innovation should ultimately become part of schools' organizational routines. At the same time, local adaptability is important. This idea of 'core' aspects can also apply to the PLN work itself: it is a way of collaborating and often researching and developing together, that can be very much worthwhile to integrate in the school's routines so that engaging with PLNs is very much something the school and its teachers do and are expected to do as part of the day to day business of teaching and learning.

It is easy to start a PLN with immediate problems and short-term goals in mind, but alignment with the long-term educational vision of the school(s) and leaders involved, is also important if sustainability is to be achieved. This applies to the shared focus on student learning that the PLN is committed to; the leadership, both of the PLN and of the participating school or schools; but also the policy context. Studying the role of school leadership in supporting sustainability of data teams, we used a questionnaire focused on factors influencing sustainability. We found out that school organizational factors tend to be the most important, of which leadership is a key aspect. An innovation such as working with data team PLNs needs to connect to school vision and goals – that should be communicated interactively. Teachers' commitment and innovation effectiveness are also crucial. PLN participants and colleagues in general often mention 'lack of time' as an important factor hindering PLN work and consequently sustainability. Leadership is not only about facilitation, e.g., time and resources, however, but also about support, knowledgeable school leaders, and vision. Distributed leadership and coherence of leadership activities is essential. If you ask teachers why an innovation wasn't successful, time is nearly always mentioned as the most or one of the most important factors. If you ask teachers to imagine they had all the time in the world, however, lack of vision, support, and the like often turn out to be the actual obstacles. Based on our research, we have developed pilot tools to help educators (both formal and informal school leaders) think about factors essential for sustainability before they start with establishing PLNs. Establishing and developing PLNs for sustainable school improvement is not a moment in the final phase of developing changed practice, but a process that starts even before PLNs are established.

References

Brown, C. (2020) *The Networked School Leader: How to improve teaching and student outcomes using learning networks* (London, Emerald).

Brown, C. and Flood, J. (2019) *Formalise, Prioritise and Mobilise: How school leaders secure the benefits of Professional Learning Networks* (London, Emerald).

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). [*Effective Teacher Professional Development*](#). Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Datnow, A., & Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. New York: Routledge.

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2011). *Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness*. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 16(4), 237-254.

Van den Boom-Muilenburg, S. N., Poortman, C. L., Schildkamp, K., De Vries, S., & Van Veen, K. (2020). *The Enactment of Integrated School Leadership for Sustainable School Improvement with Data Teams*. Paper presented at the 33rd International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Marrakech, Morocco.

Poortman, C.L., Brown, C. & Schildkamp, K. (submitted). *Professional Learning Network processes and the link to student outcomes: a conceptual model of impact and research opportunities*.

Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2016). *Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers*. Teaching and teacher education, 60, 425-433.

Prenger, R., Tappel, A.P.M., Schildkamp, K. & Poortman, C.L. (submitted). *How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature*.

Schnellert, L. (2020). *Exploring the Potential of Professional Learning Networks*. In *Professional Learning Networks: Facilitating Transformation in Diverse Contexts with Equity-seeking Communities*. Emerald Publishing Limited.

Tappel, A., Poortman, C.L., Schildkamp, K. & Visscher, A.J. (2020). *Factors influencing the sustainability of a data use intervention*. Paper presented at the 33rd International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Marrakech, Morocco.

Interested in our network activities and publications? Please see:

- [ICSEI network of Professional Learning Networks](#)
- [Emerald Professional Learning Networks series](#)
- Working with or in a network and interested in proposing a book for the series? [Get in touch with us!](#)

Chris Brown and Cindy Poortman

new methods for analysing communication. Prior to that, she was a Post-doctoral Research Fellow at the Gran Sasso Science Institute in L'Aquila. Her research interests include: social research methodology, new analytical perspectives and the challenges introduced by new data; social policies and welfare regimes in relation to social inclusion, territorial cohesion and community integration.

Barbara Saracino, PhD in Social Sciences Methodology, has been a researcher in Sociology at the Department of Political and Social Sciences at the University of Bologna since 2019. She is interested in the methodology and sociology of science. She is an expert in investigation techniques and both quantitative and qualitative data analysis. She is a member of the board of research of the Italian Osservatorio Scienza Tecnologia e Società (tr. eng.: Observatory on Science, Technology and Society).

Valu.Enews' Editorial Board met with Dr Saracino from the University of Bologna to examine the main aspects of the recent volume.

Doctor Saracino, what research tools does your book suggest as useful in order to analyse the main contemporary trends in educational research? What contribution to this topic has been made by the large group of scholars involved in your project?

«The book stems from the desire to publicly disseminate the essays presented and discussed in the sessions coordinated by us as part of the 11th ESPAnet ITALIA Conference, held in Florence in September 2018. The diversity of the contributions in terms of origin (from universities, as well as different Italian research institutions such as: [INDIRE](#), [INVALSI](#), [INAPP](#), [IFEL](#), etc.) fostered an interesting moment of debate and exchange between the various institutions that deal with issues related to education and vocational training. Preserving this precious diversity, therefore, became the main objective around which this text was organised, to allow scholars who for various reasons conducted studies in this area, to openly communicate on different topics including: educational planning and design (analysing practical processes and mechanisms through which programmes and projects take shape); the assessment and monitoring of the implemented programmes; the impact that the programmes have on local areas or final recipients. This is an open dialogue that also aims to suggest possible analytical extensions to projects other than those studied in the specific cases presented here. In any event, these analytical extensions are centred on the tools and issues that have developed around the most urgent problems regarding education and vocational training in the fight against early school leaving, as well as social and work exclusion.»

Moving on to the main aspects of research covered in the book, why is the fight against early school leaving and social exclusion a relevant topic both for educational policies and for the social system as a whole? What tools are the most suitable to detect whether or not these issues are being dealt with effectively in the institutional assessment of schools?

«With the issuing of the *Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione* (tr. eng.: *Regulation for the National Assessment System for Education and Training*) ([Presidential Decree no. 80/2013](#)) and the consequent launch of the National Evaluation System (known with the acronym SNV in Italy), educational institutions have started to reflect on how and if the inclusion and differentiation activities they have promoted are successful, within a larger framework of reference regarding school quality, developed by INVALSI. As the three INVALSI's researchers who collaborated on our volume Michela Freddano, Letizia Giampietro and Donatella Poliandri contributed to highlighting, in particular, the Schools Self-Evaluation Report (better known in Italy with the acronym RAV), in the section on the processes related to educational and didactic practices, contains a specific area dedicated to the theme of inclusion and differentiation on which each educational institution is called to evaluate itself. Moreover, external evaluators have also been tasked with expressing their points of view

on this same area, after having had the opportunity to explore the different school life's aspects. After having developed both the self-evaluation tools for the schools themselves and the external evaluation tools for external evaluators, INVALSI began then a process of reflection aimed at studying the quality of evaluation processes implemented by schools, given the importance these reports have in public policy development, since they are viewed as levers of internal change and to support the improvement of the system as a whole. In Chapter 5, the three INVALSI researchers present the results of an interesting secondary analysis conducted on the results of both the self-evaluation and the external evaluation rubrics, to compare the results schools gave themselves with the points of view expressed by external evaluators. They also discuss the results of a survey taken by external evaluators who conducted school visits, to find out about the perceived usefulness of the indicators present in the RAV in the economy of external evaluation itself. The results presented by the authors contribute to our understanding of how the indicators support the evaluation of all aspects relating to the area of inclusion and differentiation outlined in both the self and the external evaluation framework and whether or not they are considered useful and exhaustive by the people in charge of conducting the evaluation. The entire process related to the evaluation of school inclusion proposed by the INVALSI researchers takes into account the framework made available by [Legislative Decree no. 66/2017](#), on *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità* (tr. eng.: *Regulations for the promotion of school inclusion for students with disabilities*), a ruling that encourages INVALSI to define increasingly more precise indicators to assess the quality of school inclusion.»

What about universities? How can we promote full inclusion for people with disabilities and specific learning disorders in higher education?

«Full inclusion for people with disabilities and those with specific learning disorders in education at all levels is now a widely recognised right by the laws of various countries, including Italy. However, to guarantee an effective power for these kind of rights, it is necessary to implement diversified strategies through measures aimed at encouraging students in disadvantaged conditions to keep on with their studies and help them achieve academic success – peer tutoring, for example, is one of such tool. The contribution by Claudio Torrigiani from the University of Genoa, in particular, presents some results of an evaluation research project that analysed the peer tutoring service aimed at students with disabilities or SLDs enrolled at the University of Genoa, to clarify the implementation process, identify the crucial steps for effective implementation as well as a suitable set of indicators to evaluate it, with particular reference to the characteristics of the peer tutor that were considered most important by the various parties involved. Results from this study suggest, for example, that the role of the tutor is burdened by strong expectations from all the different stakeholders involved, which makes necessary a significant investment in training and education. Other universities, in contrast to the University of Genoa, have opted for a service provided by professionals, but the author believes that while, on the one hand, this choice may guarantee a higher quality service, on the other, it can lead to asymmetry in the tutor-student relationship, which can also show a negative effect on a student's inclination to request the service or on how easily they relate to their tutor. Another aspect that should not be overlooked concerns the relational dynamics between these students and their fellow students enrolled in the same course: it is not uncommon, for example, to find cases of distasteful behaviour that arises from a tendency towards individualism and competition rather than collaboration and solidarity. The author highlights how a cultural issue arises which underlies all these dynamics, beyond the jurisdiction of inclusive education, concerning the attitude, of teachers and other students towards the inclusion of students with disabilities or SLDs. As the data reported in this contribution show, among other things, the presence of the students with disabilities or SLDs in university institutions has grown considerably in recent years. This fact, which in itself is undoubtedly positive, however, represents only the starting point to achieving full inclusion at university level for these students, and this process calls all parties involved in this challenge to action.»

How can education help to promote the importance of active citizenship?

«In 2001, the [National Civil Service](#) (in Italian: Servizio Civile Nazionale) was established. In this context, starting from the assumption that the key skill of “active citizenship” is a fundamental educational tenet of all National Civil Service projects, as part of an investigation promoted by INAPP in this sector, the authors of the chapter dedicated to this topic – Federica De Luca, Sergio Ferri and Pasquale di Padova – wondered if investing in the active citizenship of young people could improve their level of employability. In other words, is it plausible that a higher level of employability could be the result of more conscious active citizenship? Is there a relationship between active citizenship and employability? How is it possible to measure these aspects and what impact do they have on the probability of being employed? Therefore, the authors examine the dominant active labour policy paradigm, which considers education and training as the only real tool that can be used to intervene on the employability of the workforce, and they hypothesise that this approach should be enriched with an additional aspect, which has thus far been overlooked, i.e. active citizenship. In this chapter, the authors evaluate whether active citizenship should be a variable to be considered in the employability process – and more generally in the social inclusion process – of young people. They used their results to create two innovative indices, which they present in the chapter: an active citizenship index and employability index. They describe how they created these indices and the results that can be gleaned from them, while acknowledging the fact that these two tools can be adapted to and replicated in other research contexts.»

Apart from the ‘basic’ skills, what other skills should be promoted by a high-quality national school system? What opportunities and limits can be found today when it comes to promoting individual well-being in Italian schools?

«Investing in people, especially in young people, is a top priority in Europe: the quality of their education is a key aspect for the prospects of young people and their chances of a successful life. A good quality education is hence the basis of an inclusive and resilient society. It is the starting point for a successful professional career and the best protection against unemployment and poverty. Schools play a key role in lifelong learning and therefore affirmative action is needed to improve the quality and performance of second-level education. In the European Union, there is a great variety of educational institutions and education systems. At the same time, almost all EU Member States face a number of important challenges. Shortcomings exist regarding the development of skills at second-level education. The latest results of the [OECD PISA survey](#) show, for example, that one pupil out of five has serious difficulties in developing sufficient reading, mathematics and scientific skills. As a result, these young people are more likely to face major obstacles in accessing the world of work. Many young people do not have adequate digital skills, let alone formal qualifications, although many EU Member States have made excellent progress towards achieving the Europe 2020 target. On average, over a third of young people from disadvantaged backgrounds in the EU have a low level of education. This percentage is four times higher than that of their peers from non-disadvantaged backgrounds. This is then further aggravated by other specific problems that weigh on pupils from an immigrant background or those of Romani ethnicity. Far from curbing social inequality, these differences help to widen it. Therefore, access to high-quality education and vocational training is the key to a more resilient and equitable society. A number of European Commission documents also focus on social and civic skills. The authors of Chapter 13 of our book – Lucia Fortini, Emanuele Madonia, Maria Santoro and Domenico Trezza – tell us that these skills are linked to the development of individual and social well-being and therefore it is necessary to draw on the field of so-called “emotional intelligence”, from which the elements of empathy and social skills are of fundamental importance.»

The volume also analyses the specific context of Italian Provincial Centres for Adult Education (in Italy known under the acronym CPIAs) in Italy, taking its cue from a number of real-life experiences. What added value can Italian Provincial Centres provide in the area of lifelong and life wide learning?

«The authors of the chapter dedicated to the analysis of the teaching policies and practices of Italian CPIAs, Amalia Caputo and Luca De Luca Picione, start from the observation that Italy is a country of

immigration and they tell us that, in light of this evidence, it is even more necessary to reflect on the role and condition of non-EU citizens and on the opportunity for Italy to promote an effective policy to prevent social exclusion and therefore promote integration in the economic and social context of the country. While it is not easy to define the level of integration of the immigrant population, the authors have identified four main analytical aspects that come into play: human and social capital, relations with the community of origin and with the host community, the interaction process with a welcoming environment and, finally, insertion and complete integration in the school and work context. In the context of integration through education, CPIAs play, then, as key actors. CPIAs were established by the Ministry of Education in 2012 with the implementation of [Presidential Decree no. 263/2012](#) and they are a form of state educational institution with autonomous features. More specifically, CPIAs have a specific organisational and educational structure that focuses on providing access to professional requalification and the acquisition of skills to Italian citizens and foreigners alike, who are over the age of 16. Moreover, CPIAs are organised within larger networks that also include other local schools and organisations involved in workplace, professional and vocational training. Other distinctive features of CPIAs lie in the way they structure their educational programmes, based on learning units or modules, and in the certification of skills: in other words, it makes it possible to tailor study programmes, their contents and methods according to the different students' starting-level. Because of these aspects, CPIAs can be considered one of the most innovative examples of lifelong learning, of particular importance in the education and vocational training of foreign adults.»

COLOPHON

Redazione

Valu.Enews

La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E

Numero 13 - Settembre 2020

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

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



Si ringraziano per la gentile collaborazione a questo numero Chris Brown (Durham University), Brunella Fiore (Università di Milano Bicocca), Letizia Giampietro (INVALSI), Filippo Gomez Paloma (Università di Macerata e Consulente di ricerca INVALSI), Cindy Poortman (University of Twente), Pier Cesare Rivoltella (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Barbara Saracino (Università di Bologna).

© Immagini: Progetto PON Valu.E & iStock by Getty Images

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.