



## INDICE DEL NUMERO 2/2017

### EDITORIALE

Scuola e lavoro: apprendere in alternanza. I contributi della psicologia socio-culturale di Anna Maria Ajello [pagina 2](#)

### OVERVIEW

Alternanza scuola-lavoro: un confronto a più voci [pagina 6](#)

### CHIAVI DI LETTURA

Cambiamento a scuola: un tentativo di definizione di Donatella Poliandri [pagina 11](#)

### ESPERIENZE E TENDENZE IN ATTO

La partecipazione dei genitori alla vita scolastica: l'INVALSI alla Conferenza ESA 2017 di Atene [pagina 13](#)

Al via a Roma i Seminari per gli esperti di valutazione esterna delle scuole selezionati da INVALSI [pagina 15](#)

### INTERNATIONAL

Parental participation and school life: INVALSI at Athens' ESA Conference 2017 [pagina 17](#)

### PAGINE

Valutazione & Miglioramento: il progetto "prototipale" antesignano di Valu.E [pagina 19](#)

### COLOPHON

Redazione [pagina 23](#)

## Scuola e lavoro: apprendere in alternanza. I contributi della psicologia socio-culturale



Il nuovo periodico Valu.Enews. La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E si apre, in questo suo Numero Due di Novembre 2017, con un resoconto sul recente seminario “Alternanza scuola-lavoro: riflessioni, pratiche e prospettive di ricerca” promosso dalle associazioni AIV e Paideia all'Università Sapienza di Roma, cui hanno preso parte le ricercatrici dell'Istituto Michela Freddano, Donatella Poliandri e Sara Romiti.

Il tema dell'alternanza tra i sistemi formativi e il mondo del lavoro torna oggi all'ordine del giorno, in seguito dell'introduzione da parte della Legge 107 del 2015 dell'obbligatorietà dei percorsi di orientamento al lavoro e alternanza tra scuola e lavoro che viene prevista dal legislatore per le scuole del secondo ciclo d'istruzione. Proprio alla luce delle recenti modifiche normative, anche il quadro di riferimento del Sistema Nazionale di Valutazione ha deciso di volgere il proprio sguardo alle iniziative di collegamento tra scuola e lavoro sia nell'ambito dei percorsi scolastici di autovalutazione (a partire dal RAV) sia nell'ambito delle visite di valutazione esterna delle scuole, informate all'analisi di questo settore di apertura del sistema formativo al mondo esterno. In tal senso, abbiamo oggi la possibilità di cominciare a confrontare i dati nazionali relativi all'alternanza scuola-lavoro tra il periodo precedente e quello successivo all'entrata in vigore dell'obbligatorietà dell'alternanza. Ad una prima analisi di questo tipo, si sono dedicate Poliandri e Romiti nel loro contributo su I dati INVALSI sull'alternanza scuola-lavoro, presentato alla Sapienza proprio nell'ambito del Seminario AIV-Paideia del 5 ottobre scorso.

Alle politiche pubbliche, e in particolare a quelle formative, spetta il compito, prendendo atto della distanza tra scuola e lavoro in termini di competenze (skills mismatch), di avanzare proposte per invertire tale tendenza. Promuovere una proficua collaborazione tra il mondo della scuola e i tanti stakeholder del mondo del lavoro è perciò un compito di grande rilievo; più specificamente si tratta in tal modo di favorire l'occupazione dei giovani, che oltre a costituire uno dei più critici problemi sociali del nostro Paese, può rappresentare anche una delle leve più importanti per lo sviluppo economico complessivo.

Come non si stancava di ripetere Tullio De Mauro, sarebbe opportuno ritrovare un equilibrio tra cultura intellettuale e cultura manuale, in anni in cui in Italia la separazione tra queste due componenti del capitale culturale e sociale è andata, purtroppo, sempre più sedimentandosi.

I percorsi di collegamento tra il mondo della scuola e quello del lavoro sono molteplici e talvolta si assiste a una parziale sovrapposizione delle caratteristiche tra le esperienze che si realizzano durante il percorso formativo a scuola e la fine degli studi superiori con l'ingresso nel mondo del lavoro per quegli studenti che si fermano alla fine del secondo ciclo d'istruzione. Così ad esempio, gli stage si propongono generalmente quali esperienze finalizzate all'acquisizione di competenze professionali condotte in ambiente lavorativo, ma caratterizzate dalla breve durata e dal fatto che sono inseriti in percorsi scolastici più ampi. I tirocini invece, sono attività previste come fase finale dei corsi di studio e di primo avviamento ad una professione. Le forme di apprendistato inoltre, – in Europa diffuse a macchia di leopardo con alcuni paesi come la Germania e la Danimarca che investono molto in queste tipologie di contratto e altri invece, come la Spagna, in cui questa forma contrattuale è assai poco sviluppata – prevedono una modalità di apprendimento “alternata” sia sul luogo di lavoro, sia in attività formative a scuola. Tutte queste forme di ingresso nel mondo del lavoro si fondano infine, sulla responsabilità di una figura di riferimento, il tutor, cui è affidato un compito di supervisione e promozione dell'apprendimento di un soggetto in formazione.

Benché sia molto apprezzabile lo sforzo che si sta realizzando nel ridurre lo iato tra mondo della scuola e mondo del lavoro, anche se sul piano internazionale si ritiene che sia necessario un periodo di quattro/cinque anni per valutare l'andamento di queste innovazioni (Salatin, 2017), c'è da segnalare tuttavia che la visione monolitica del mondo del lavoro, complessivamente inteso, non corrisponde alla realtà lavorativa attuale. Negli ultimi anni infatti, si sono realizzate e diffuse nei Paesi occidentali, nuove forme contrattuali quali i contratti di lavoro a progetto che hanno loro proprie peculiarità: temporaneità dell'incarico di lavoro, discontinuità delle prestazioni richieste, decentramento e articolazione spaziale delle prestazioni lavorative e così via. Queste caratteristiche hanno notevoli implicazioni per i giovani che si stanno formando al mondo del lavoro, al suo linguaggio e alle competenze che richiede; in quest'ottica sono cambiate le relazioni interpersonali legate al lavoro, alle collaborazioni e ai gruppi di lavoro eterogenei e connotati dal loro carattere temporaneo.

Per comprendere e meglio focalizzare questi temi contributi importanti provengono dagli studi della psicologia socio-culturale che hanno approfondito aspetti che in modo diverso hanno a che fare con i processi che si realizzano nella cognizione quotidiana e nelle pratiche di lavoro. In tal senso le ricerche pionieristiche di Sylvia Scribner e Jean Lave, di Jean Lave e Etienne Wenger quelle successive di Barbara Rogoff, di Tertu Tuomi Grohn e Yrjo Engestrom, per fare solo alcuni esempi, sono illuminanti per riconoscere i fenomeni cognitivi, identitari e relazionali che si realizzano nel mondo di lavoro; sono stati così messi a punto costrutti importanti quali quello di “apprendistato cognitivo” e “partecipazione periferica legittimata”, di “transfer di sviluppo” e così via.

Un ulteriore contributo, molto rilevante per i temi che stiamo trattando è rappresentato dal saggio di Paul Hager e John Halliday sull'apprendimento informale. In ciò che segue indicherò sinteticamente le caratteristiche di questi diversi costrutti in riferimento all'interesse che rivestono per l'alternanza scuola-lavoro.

La nozione di apprendistato cognitivo è stata messa a punto per alludere all'apprendere che si realizza quotidianamente in tutti gli esseri umani quando sono inseriti in attività che hanno senso per loro. Così se ci si incammina in un quartiere nuovo alla ricerca magari di un certo negozio si finisce per imparare la dislocazione delle strade, la posizione del verde pubblico, la presenza di monumenti e così via. In altre parole l'apprendimento è coesistente al vivere proprio perché si svolgono azioni che rivestono un significato.

Questo avviene anche nell'educazione informale, vale a dire quella che si realizza senza una precisa intenzionalità, ma che risulta potente ed efficace perché si nutre di una quotidianità e di esempi di comportamento realizzati che fungono da fonte per l'assunzione di ruoli e di identità, anche di genere, per l'acquisizione di procedure, di abilità e di competenze, avendo a disposizione diversi modelli, da quelli rappresentati dagli adulti a quelli di pari più grandi e un po' più competenti. Sono parte attiva per queste acquisizioni anche i sensi e la loro percezione, il corpo cioè come strumento che cattura altri aspetti che caratterizzano le esperienze e complessivamente le caratteristiche dei contesti in cui queste si realizzano.

Questo modo di apprendere risulta profondamente diverso da quello che osserviamo nelle nostre classi in cui l'apprendimento si rivela sotto certi profili “depotenziato”, giacché, ad esempio, sono limitate le attività tese a imparare sul campo, a usare le mani, a imparare in movimento, mentre sono favorite le attività che prevedano l'uso della memoria e della voce.

Il riferimento all'apprendistato cognitivo può offrire utili spunti anche nell'ambito dei percorsi di collegamento tra scuola e lavoro, soprattutto se si tengono a mente le due sue caratteristiche fondamentali, ovvero la necessità di coinvolgere i giovani in "attività sensate" e la responsabilità da assegnarsi a delle figure che possano fungere da "modelli" per favorire una corretta acquisizione delle competenze richieste nel nuovo ambiente in cui i giovani vengono inseriti. Favorire una situazione "sensata" significa, per esempio, prevedere percorsi e compiti adeguati a coloro che imparano, facendo sentire utili coloro che per la prima volta si confrontano con delle nuove attività, come avviene ad esempio nei laboratori artigiani o in diverse forme di apprendistato di un mestiere dove non è previsto un osservare senza coinvolgimento, perché si richiede al novizio di fare comunque qualcosa che sia funzionale all'attività, anche se non direttamente centrale rispetto allo svolgimento della performance del mestiere.

C'è in quest'ultima caratteristica una fondamentale differenza con la scuola dove la "funzione dell'errore" dovrebbe rivestire una grande importanza come momento di massima autenticità nel comportamento di uno studente e su cui vale la pena di soffermarsi per capirne le origini e superarlo. Nel mondo del lavoro invece, dove vigono altre regole occorre ad esempio essere puntuali, non "sprecare materiale", interagire in modo collaborativo, svolgere il proprio compito, rispettare le gerarchie e così via, al novizio viene offerta una modalità di apprendimento che si articola nel tempo contribuendo tra l'altro a formarne l'identità personale e rispondendo così ad un compito evolutivo fondamentale per gli adolescenti.

Nell'ambito dell'apprendistato cognitivo e delle modalità di realizzazione in ambito lavorativo Jean Lave ed Etienne Wenger, hanno introdotto anche la nozione di "partecipazione periferica legittimata", per alludere alla natura progressiva e graduale nell'acquisizione di specifiche competenze sempre più articolate e complesse come un ideale percorso che muove "dalla periferia" per arrivare al centro, quando la competenza viene pienamente acquisita. Anche questa prospettiva può risultare utile quando si progettano esperienze formative rivolte a giovani delle cui abilità iniziali e competenze in ingresso va attentamente immaginato l'incremento.

Da un altro versante, risulta interessante il saggio di Paul Hager e John Halliday *Recovering Informal Learning* (2009) per la focalizzazione proposta in merito all'apprendimento informale di cui analizzano le caratteristiche riconducendolo al modo quotidiano di imparare e alla sua centralità rispetto al caso specifico della "schooling", vale dire al processo di scolarizzazione che si è affermato nelle società occidentali. In altre parole, i due autori sottolineano che il processo di apprendimento che si è realizzato nei secoli, anche per competenze altamente specialistiche, è stato un processo di apprendistato, avvenuto in "botteghe" e ambienti diffusi in cui sono stati acquisiti i rudimenti delle diverse arti sino a produrre, per così dire, esperti che ricordiamo ancora oggi. Da questo punto di vista, porre al centro della riflessione l'apprendimento quotidiano, anche pensando a società senza scuole, induce il capovolgimento di quella prospettiva per cui l'apprendimento in senso proprio è quello di tipo formale che avviene in istituzioni deputate per fare spazio ad un diverso rapporto tra la scolarizzazione e tutte le altre occasioni in cui gli esseri umani apprendono.

Se vogliamo tradurre questa diversa concezione in una analogia è come se si proponesse da parte di Hager e Halliday una sorta di "rivoluzione copernicana" per cui si mette al centro l'apprendimento quotidiano e informale ("everyday cognition and informal learning"), e in modo satellitare gli altri modi di imparare, di cui la scuola è uno dei possibili con una sua orbita diversa da quelli di altri satelliti per continuare la metafora costituiti dal lavoro, dalle attività del tempo libero, dagli sport e dagli hobby di ciascuno di noi.

Con il tema dell'alternanza tra la scuola e il mondo del lavoro ha a che fare anche il contributo di Tuomi-Grohn e da Yrjö Engeström nel testo tradotto in italiano dal titolo *Tra scuola e lavoro. Studi sul transfer e attraversamento di confini*. A partire dal concetto di transfer gli autori, che raccolgono i contributi di autori colleghi in una ricerca internazionale, mettono a fuoco le diverse realizzazioni del rapporto tra la scuola e il lavoro, sia con riferimento a specifiche attività di tirocinio di insegnanti, infermieri, carpentieri, sia approfondendo le questioni teoriche di che cosa "si trasferisce" in quel passaggio. Sono così esaminati i modi di considerare il transfer rispetto a elementi comuni di compiti, di contesti ed in riferimento alla costruzione identitaria che avviene nell'acquisire una competenza professionale. In tal modo si evidenzia come il costrutto di transfer sia utile per considerare più analiticamente i percorsi di collegamento e di interazione tra il mondo della scuola e il mondo produttivo.

La riflessione che si propone perciò non rimane confinata ai compiti che si richiedono ai discenti, ma diviene una via di promozione di un percorso di formazione dell'individuo che trasferisce situazioni e insieme modella il proprio carattere cercando di imparare modalità di comportamento adeguate ai contesti in cui si opera. E ancora, il transfer non riguarda soltanto la vita individuale, ma diviene un modello di sviluppo foriero di relazioni umane e interpersonali ricche di significato, capace di favorire la partecipazione sociale e collettiva in organizzazioni differenti e mutevoli. Il transfer si fa dunque modalità di attraversamento dei confini, dei linguaggi, degli ambienti e delle discipline, ma anche fonte per modellare l'identità personale, con la prerogativa di una caratteristica di "ricontestualizzazione".

Con tale termine si intende la capacità dell'individuo di confrontarsi con contesti diversi servendosi degli strumenti che ha imparato a usare e a mettere in pratica e ogni volta riadeguandoli alla specifica situazione in cui si trova a operare. La ricontestualizzazione pertanto, non richiede all'individuo di astrarre e di decontestualizzare - come spesso si intendono le acquisizioni più generali - rispetto ad un ambiente che egli ancora non conosce a fondo, piuttosto delinea una modalità di intervento che coglie le specificità e adatta i propri strumenti per intervenire con maggiore efficacia.

Costruire innovativi percorsi di collegamento e alternanza tra scuola e lavoro, anche sulla base delle prospettive psicologiche a cui si è sinteticamente fatto riferimento, significa favorire progettualità comuni capaci di coinvolgere adulti responsabili e di far partecipare soggetti diversi in un impegno condiviso per l'acquisizione di una gamma articolata di competenze. La vera sfida, infine, non è soltanto quella di attivare e rendere efficaci tali percorsi di alternanza, ma soprattutto quella di rendere queste esperienze il più possibile riconoscibili, documentate e spendibili in contesti diversi.

*Anna Maria Ajello*

*Presidente INVALSI*

*Professoressa Ordinaria di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*

*Università Sapienza di Roma*

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

# Alternanza scuola-lavoro: un confronto a più voci

Alla luce dei recenti cambiamenti normativi previsti dalla Legge 107/2015 che ha introdotto l'obbligatorietà dei percorsi di alternanza scuola-lavoro per le scuole del secondo ciclo, lo scorso anno INVALSI ha introdotto alcune modifiche al Rapporto di Autovalutazione (RAV) con l'intento di conoscere il numero delle convenzioni attivate dalle scuole con il mondo del lavoro al fine di predisporre percorsi di alternanza. L'obiettivo è quello di favorire un'analisi sulla concreta integrazione dei percorsi di collegamento tra scuola e lavoro con l'offerta formativa delle scuole, nonché un monitoraggio nel tempo dei progetti di alternanza.



L'Area di ricerca Valutazione delle scuole dell'Istituto Nazionale ha recentemente partecipato al Seminario di studio organizzato all'Università Sapienza dalle associazioni AIV e Paideia per presentare alcuni fra i più recenti dati nazionali sull'alternanza tra scuola e lavoro, che oggi offrono la possibilità di un confronto tra il periodo precedente all'entrata in vigore dell'obbligatorietà ed il periodo successivo all'entrata in vigore della stessa.

Il dibattito relativo all'alternanza scuola-lavoro è stato, infatti, al centro del Seminario Alternanza scuola-lavoro: riflessioni, buone pratiche e prospettive di ricerca, organizzato il 5 ottobre all'Università di Roma Sapienza dall'Associazione Paideia. Alta formazione nelle scienze umane e dai gruppi tematici di Valutazione, Comunicazione e Digital Literacy e Istruzione e istituzioni formative dell'Associazione Italiana di Valutazione (AIV).

Michela Freddano, ricercatrice dell'Area Valutazione delle scuole e del Progetto PON Valu.E dell'INVALSI ha contribuito all'organizzazione della giornata di studi insieme a Veronica Lo Presti e Fabrizio Martire, ricercatori dell'Università Sapienza. Al convegno, che ha ottenuto il patrocinio del Dipartimento di Comunicazione e ricerca sociale della stessa Università Sapienza, sono state chiamate a relazionare anche la ricercatrice Catia Cantini dell'INDIRE e le ricercatrici INVALSI Donatella Poliandri e Sara Romiti, anch'esse dell'Area Valutazione delle scuole e del Progetto Valu.E.



### **Un momento dei lavori della mattinata del Seminario AIV-Paideia sull'Alternanza Scuola-Lavoro**

I lavori della giornata di studi sono stati aperti da Antonio Fasanella, Vice Direttore del Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale dell'Università Sapienza, da Paolo Parra Saiani, Vice Direttore di Paideia e ricercatore dell'Università di Genova, da Carla Galdino della Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del MIUR e da Michela Freddano che ha portato i saluti della Presidente dell'Associazione Italiana di Valutazione Erica Melloni. Alla sessione della mattinata su Riflessioni e pratiche, coordinata dalla Segretaria dell'AIV Veronica Lo Presti, oltre a Catia Cantini e Sara Romiti, sono intervenute anche, in ordine di presentazione, Gavina Cappai della Rete dei Licei Economico Sociali dell'Università Sapienza, Tiziana Pascucci in qualità di Prorettore al Diritto allo studio e alla Qualità della ricerca della Sapienza, e Marco Giovine dell'Università di Genova.

Alla tavola rotonda pomeridiana su Dati, prospettive di ricerca e valutazione, invece, dopo una relazione di Gildo De Angelis, Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio, si sono confrontati, moderati da Fabrizio Martire dell'Università Sapienza, Guido Benvenuto dell'Università Sapienza, Ida Cortoni dell'Università Sapienza, Carla Galdino del MIUR, Orazio Giancola dell'Università Sapienza e Anna Grimaldi dell'INAPP.

Nell'intervento di apertura dei lavori, Michela Freddano ha sottolineato il grande rilievo e l'interesse crescente che il tema dell'alternanza scuola-lavoro sta via via assumendo sia in ambito scolastico sia in ambito accademico, in un momento storico in cui nel nostro paese si rivela sempre più importante favorire la transizione dal sistema educativo al mondo del lavoro, al fine di maturare competenze professionali poi spendibili sul mercato del lavoro. Scuola, università e mondo del lavoro sono, del resto, istituzioni sempre più interconnesse anche alla luce del rispetto normativo del dettato della Legge 107/2015 che prevede sia l'obbligatorietà dei percorsi di alternanza tra scuola e lavoro sia l'allargamento della platea degli enti ospitanti i percorsi di alternanza degli studenti.

Il Convegno ha avuto il merito di mettere a confronto i dati riguardanti l'alternanza scuola-lavoro con le esperienze di alcune realtà scolastiche italiane, così come di realtà imprenditoriali che hanno presentato esperienze di alternanza scuole-lavoro nella quotidianità. Altro obiettivo dell'evento è stato quello di favorire l'interscambio tra riflessione teorica e dimensione operativa. La sfida principale è quella di costruire un processo che orienti lo studente in un percorso partecipato dalle diverse istituzioni formative, dalle famiglie, dalle associazioni, dagli enti e dalle aziende del territorio che possano operare in modo sinergico e integrato. In tale prospettiva, il seminario ha quindi presentato alcune esperienze concrete di scuole, associazioni e imprese impegnate in questi anni sul fronte dell'alternanza scuola-lavoro.

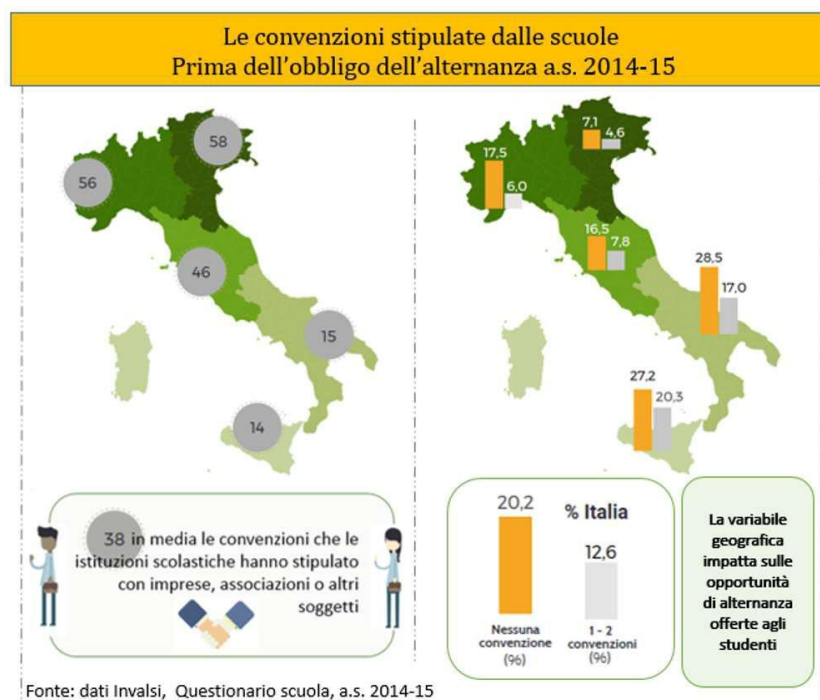
Tra le esperienze delle scuole che sono intervenute alla discussione, in particolare, sono state presentate le convenzioni sviluppate nell'ambito della meccatronica dall'I.S.I.S. Malignani di Udine finalizzate a far acquisire agli studenti esperienza sul campo e competenze polispecialistiche nel settore in cui essi conducono i propri studi. Il Liceo Scientifico, Linguistico e Musicale di Santa Marinella (Roma) ha presentato le attività di promozione culturale e artistica sviluppate dalla scuola nell'area archeologica laziale dell'antica Castrum Novum e promosse in collaborazione con il Museo Archeologico Nazionale di Civitavecchia per cui gli studenti stessi si sono trasformati in guide culturali per la promozione turistica del patrimonio museale e territoriale. L'Istituto superiore Marco Tullio Cicerone di Sala Consilina ha presentato l'impegno della scuola per favorire molteplici convenzioni e percorsi di alternanza con i piccoli imprenditori del proprio territorio e le novità introdotte al fine di favorire l'acquisizione di professionalità digitali e tecnologiche da parte degli studenti, inserendosi in un percorso per la creazione di un FabLab. Laboratorio delle idee, favorito dal Governo, dalla Regione Campania e dalla Città Valle di Diano nell'ambito della cosiddetta Strategia Aree Interne patrocinata dall'Unesco per lo sviluppo dei territori più periferici del nostro paese. Nel pomeriggio, infine, sono state presentate le esperienze di alternanza promosse dal Liceo Democrito di Roma e dall'Istituto di Istruzione Superiore Blaise Pascal di Reggio Emilia.

Nella propria relazione alla sessione di lavoro della mattinata, Catia Cantini, ricercatrice dell'INDIRE, ha messo in risalto lo sviluppo di nuovi metodi didattici della scuola italiana finalizzati a superare una visione tradizionalista dell'orientamento professionale fondata in larga misura intorno alle lezioni frontali, laddove oggi altre modalità, più innovative, quali tirocini formativi e stage sono ormai a pieno titolo entrate a far parte delle attività annualmente promosse dalle scuole. Anche il metodo dell'osservazione diretta da parte degli studenti delle attività professionali e del processo produttivo con il supporto di un tutor dedicato rappresenta una metodologia che si sta sempre più consolidando nei percorsi esterni favoriti dagli istituti scolastici. Un dato significativo del monitoraggio che l'INDIRE sta attualmente conducendo rispetto all'alternanza scuola-lavoro è quello secondo cui oggi la maggioranza delle scuole italiane (87%) ha superato una visione meramente adempimentale dei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Durante i lavori della mattinata, dopo avere presentato le principali attività istituzionali afferenti all'Area che per l'INVALSI si occupa di Valutazione delle scuole, Sara Romiti ha presentato una relazione elaborata con Donatella Poliandri dal titolo I dati INVALSI sull'alternanza scuola-lavoro. In questo lavoro, le due ricercatrici mettono in evidenza l'importanza dell'introduzione di un indicatore finalizzato a considerare i processi di alternanza tra scuola e lavoro sia nell'ambito dell'autovalutazione delle scuole (e nel supporto metodologico offerto dall'INVALSI agli istituti scolastici attraverso l'elaborazione di linee guida per l'autovalutazione), sia nell'ambito delle visite di valutazione esterna da parte del team di esperti valutatori e Dirigenti tecnici che collaborano con l'INVALSI stesso.

Nell'ambito del percorso di autovalutazione condotto da ogni singola scuola, la nuova guida all'autovalutazione predisposta dall'INVALSI fornisce ai nuclei interni di valutazione alcune domande-stimolo tese a verificare il numero e la tipologia di soggetti esterni (imprese, reti, associazioni) con cui le scuole stipulano convenzioni, così come la verifica del monitoraggio dell'andamento dei percorsi di alternanza e le eventuali certificazioni finali di cui gli studenti possano godere alla fine del percorso di alternanza. In modo non dissimile, durante le visite esterne di valutazione, i nuclei esterni di valutazione si confrontano nel corso di interviste individuali e collettive con il Dirigente scolastico, con i docenti titolari della responsabilità di orientamento, con alcuni studenti della scuola e con i rappresentanti della componente studenti all'interno del Consiglio di Istituto al fine di approfondire rispetto in primo luogo alla presenza e, soprattutto, all'utilità percepita da parte della scuola rispetto ai percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Proprio per l'esperienza dell'INVALSI nell'esame delle pratiche di espletamento dei progetti di alternanza scuola-lavoro, diviene particolarmente interessante guardare i dati secondo una prospettiva diacronica. Nel corso dell'anno scolastico 2014-2015, ad esempio, all'interno del Questionario Scuola, l'INVALSI aveva già determinato il numero di studenti coinvolti nel processo di alternanza scuola-lavoro nonché il numero di convenzioni attivate con realtà produttive esterne alla scuola, verificando una relazione tra le scuole e il proprio contesto territoriale, sociale e produttivo di appartenenza che influenza le effettive opportunità di alternanza offerte agli studenti italiani: se la media nazionale delle convenzioni attivate dagli istituti scolastici era di 38 convenzioni stipulate tra scuole e imprese, associazioni ed altre realtà produttive, tre anni fa era ancora il Sud della penisola il fanalino di coda rispetto alle convenzioni attivate. Infatti, quasi la metà delle scuole del Sud e delle Isole (47,5%) aveva attivato al massimo una o due convenzioni per percorsi di collegamento tra scuola e mondo del lavoro, rispetto al 24,3% delle scuole del Centro e al 18% delle scuole del Nord Italia con nessuna o pochissime convenzioni all'attivo. Particolarmente interessante, al contrario, la situazione del Nord Est dove soltanto il 7% delle scuole – compresi i licei – non aveva attivato percorsi di collegamento esterno già ben prima dell'introduzione dell'obbligatorietà di alternanza scuola lavoro.

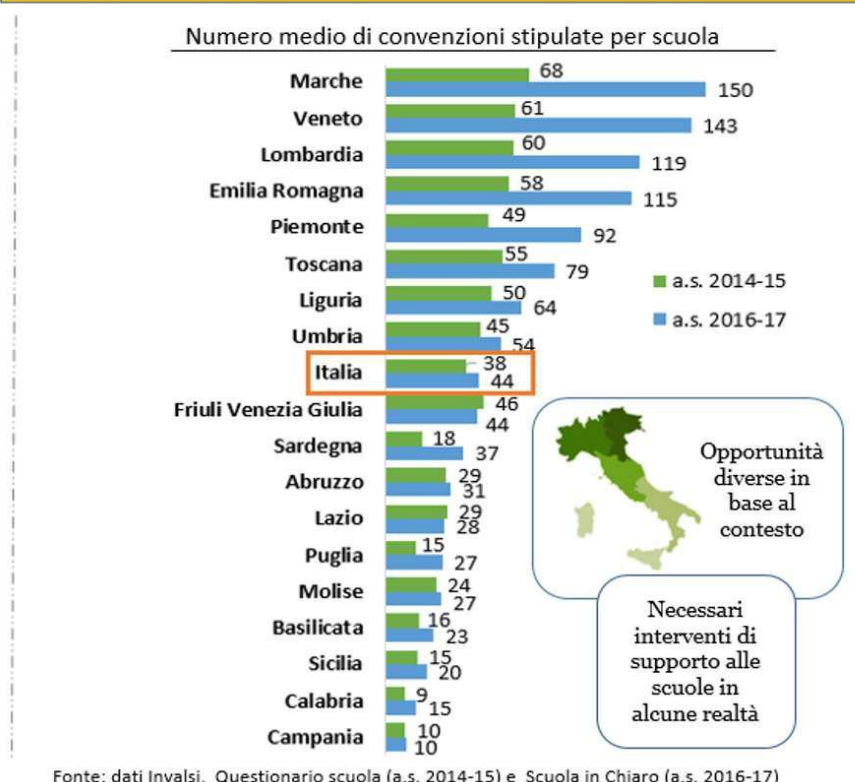


### Alternanza scuola-lavoro: la situazione italiana prima dell'introduzione dell'obbligo dell'alternanza

Ma anche in seguito all'entrata in vigore dell'obbligatorietà, ovverosia nello scorso anno scolastico 2016-2017, Romiti e Poliandri nel loro contributo non hanno potuto che rimarcare ancora una volta la peculiare disposizione a macchia di leopardo rispetto alla ricettività dei diversi contesti geografici e dei tessuti produttivi in cui le scuole si trovano calate. Con riguardo all'incremento percentuale nel numero delle convenzioni stipulate in seguito all'entrata in vigore della Legge 107/2015 che prevede l'obbligatorietà dei percorsi di alternanza scuola-lavoro, un vero e proprio boom di nuove convenzioni attivate si è registrato in Veneto (incremento del 134% con 143 convenzioni attivate rispetto alle 61 di due anni fa), nelle Marche (incremento del 121% con 150 convenzioni attivate a fronte delle 68 di due anni fa) e in Sardegna (incremento del 106% anche se la regione si ferma a sole 37 nuove convenzioni rispetto alle 18 attivate due anni fa); le regioni che registrano un minor incremento nel numero di convenzioni attivate sono invece la Campania (con lo stesso numero di convenzioni di due anni fa, ossia solo 10) e il Lazio e il Friuli che vedono addirittura diminuire il numero di convenzioni attivate rispetto al periodo precedente l'entrata in vigore dell'obbligatorietà: il Lazio è infatti passato dalle 29 convenzioni di due anni fa alle 28 attivate lo scorso anno, mentre il Friuli è passato dalle 46 convenzioni attivate due anni fa alle 44 stipulate lo scorso anno.

Poliandri e Romiti hanno inoltre messo l'accento nel proprio contributo sull'utilità di raccordare tutti i dati ufficiali disponibili riguardanti l'alternanza scuola-lavoro (a partire da quelli del MIUR, passando per quelli di INDIRE e INVALSI, fino a quelli delle Camere di Commercio e delle reti associative territoriali e di categoria). Un ultimo punto su cui le due ricercatrici si sono soffermate riguarda infine la necessità futura di sviluppare un'analisi più dettagliata rispetto alle molteplici competenze che i percorsi di alternanza possono ingenerare nella platea studentesca, diversificando tra competenze di base, competenze specialistiche e competenze trasversali.

## Le convenzioni stipulate dalle scuole Prima e dopo l'obbligo dell'alternanza a.s. 2014-15



**Alternanza scuola-lavoro: un confronto tra le regioni italiane prima e dopo l'introduzione dell'obbligatorietà**

# Cambiamento a scuola: un tentativo di definizione

Il modello di valutazione proposto dallo Schema di Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), così come normato dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 80/2013, si colloca all'interno di un approccio che considera la valutazione come il punto di partenza per una continua azione di miglioramento interpretato come quell'insieme di processi, sia organizzativi sia legati all'azione didattica, che è possibile implementare a scuola in modo partecipato con tutti i soggetti coinvolti e che, si auspica, possano avere un impatto positivo sui progressi e sui risultati degli studenti.

Secondo questa prospettiva, gli esiti della valutazione interna ed esterna, così come il quadro di riferimento a essa sotteso, sono considerati come risorse a disposizione delle scuole per migliorare la propria efficacia come comunità di apprendimento.



Il SNV pone al centro l'integrazione e il raccordo fra l'autovalutazione e la valutazione esterna delle scuole in una prospettiva di confronto, finalizzata a fornire elementi conoscitivi utili per innescare i processi interni di cambiamento.

La relazione fra cosa e come si apprende e cosa e come si cambia nelle scuole rappresenta la vera sfida che il SNV pone sia a coloro che sono chiamati a elaborare i percorsi di valutazione, come ad esempio i ricercatori INVALSI, sia a coloro che sono coinvolti attivamente in questi percorsi, ossia gli insegnanti, gli studenti, le comunità scolastiche tutte.

Come ha messo in evidenza Nicoletta Stame, una delle funzioni della valutazione è quella dell'apprendimento; questo è normalmente visto come un processo lineare: conoscendo se un programma ha più o meno funzionato si apprende a programmare meglio nuove azioni. In questa prospettiva i discenti – le scuole - sono ritenuti dei soggetti passivi dato che, per essere poi indotti al cambiamento, dovranno ricevere determinati stimoli dal centro che invece, conoscendo gli esiti della valutazione, è in grado di proporli. In questo senso il rischio di una deriva burocratica e compilativa è dietro l'angolo per qualunque valutazione, con tutti gli effetti negativi che si può portare dietro, come i comportamenti conformisti o opportunistici o veri e propri imbrogli. Sembra però che la teoria dell'apprendimento che dovrebbe scaturire dalla valutazione e sottesa al SNV, proponendo alle scuole di partire da un processo di autovalutazione ove porre in luce, responsabilmente, i propri punti di forza e quelli da migliorare per fare dei primi le leve per recuperare i secondi, sia differente e molto meno lineare. Molti studiosi si sono contrapposti, infatti, a questa 'ingegneria dell'apprendimento'. Chris Argyris, Donald Schon e David Ellerman, solo per fare il nome di alcuni, hanno sottolineato per esempio che per operare un significativo cambiamento non basta proporgli o decretarlo grazie ad una conoscenza acquisita a seguito di una valutazione, ma è necessario coinvolgere gli attori in un nuovo modo di pensare già durante l'azione valutativa, un vero e proprio cambio di mentalità: si tratta di sostenere gli individui nell'"imparare ad imparare", attraverso forme di riflessione orientate all'azione. In sintesi, si apprende veramente solo ciò che aumenta la nostra capacità di padroneggiare un cambiamento.

La valutazione assume un ruolo cruciale; infatti, come sostiene Bradley Cousins, la ricerca valutativa è una struttura di sostegno organizzativo che ha il potenziale di promuovere l'apprendimento organizzativo nella direzione appena descritta. La valutazione è quindi una sorta di istruttoria del cambiamento: è una ricerca legata ad una azione pianificata per un obiettivo di cambiamento e finalizzata al miglioramento di quell'azione, come ci ricorda ancora una volta Nicoletta Stame. E in questo senso può rappresentare un'occasione per le nostre scuole, dato che, come direbbe Michael Patton, tale valutazione vale in sé per il processo di apprendimento che mette in atto tra coloro che la stanno svolgendo, facendosi strumento di democrazia deliberativa. Infatti la valutazione non pretende di offrire la ricetta del cambiamento, non può imporre una particolare modifica, piuttosto può apportare una conoscenza che, tenendo conto di un insieme complesso di aspetti, può contribuire alla ridefinizione di un quadro concettuale utile ad una possibile riprogrammazione. Ma poi, come è noto, non sono i programmi che funzionano, ma sono le persone che cooperano e scelgono di farli funzionare. Sono quindi le comunità e i soggetti a 'disporre' del cambiamento, all'interno di un processo di valutazione che, avendo questo come obiettivo, riesce a massimizzarne l'utilità per tutti: strumento di gestione, crescita personale e professionale dei partecipanti (empowerment), elemento di comunicazione con l'opinione pubblica. Sono dunque le nostre scuole che con questo approccio possono pianificare gli esiti attesi, le attività da sviluppare per raggiungerli e analizzare i fattori di contesto che possono rappresentare i vincoli e/o le opportunità per tutto il percorso del proprio cambiamento.

*Donatella Poliandri*

*Primo Ricercatore INVALSI*

*Responsabile Progetto PON Valu.E*

# La partecipazione dei genitori alla vita scolastica: l'INVALSI alla Conferenza ESA 2017 di Atene

Le ricercatrici dell'INVALSI Francesca Fortini, Michela Freddano e Emanuela Vinci del Progetto PON Valu.E hanno partecipato con un intervento dal titolo *Parents' Involvement in School Life. Evidences from the National Evaluation System of Italian Schools* alla XIII Conferenza dell'European Sociological Association (ESA), “(Un)Making Europe: Capitalism, Solidarity, Subjectivity” che si è tenuta dal 29 agosto al 1 settembre 2017 ad Atene, presso la Panteion University of Social and Political Sciences e la Harokopio University.



Europa, globalizzazione, solidarietà e soggettività sono stati i temi al centro dell'evento: oltre 850 sessioni di lavoro e 37 incontri internazionali dei network di ricerca dell'ESA hanno animato quattro giornate di lavoro (dal 29 agosto al 1 settembre) alla presenza di alcuni tra i più importanti studiosi del mondo come Margaret Abraham (Hofstra University, New York e Presidente dell'Associazione Internazionale di Sociologia), Donatella Della Porta (Scuola Normale Superiore, Pisa), David Harvey (City University, New York) e Michel Wieviorka (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Parigi).

Il paper delle ricercatrici INVALSI è stato presentato da Michela Freddano in una sessione della RN10 – Sociology of Education, dal titolo “Parents Involvement in Schooling”, presieduta da Mieke Van Houtte, Professoressa di Sociologia dell'educazione presso l'Università di Gand (Belgio) e coordinatrice della RN10 per il triennio 2017-2019.

La redazione di Valu.Enews ha incontrato le tre ricercatrici alla fine della Conferenza internazionale, rivolgendole alcune domande.

**Michela Freddano, che cosa ne pensa della Conferenza dell'ESA tenutasi ad Atene alla fine di agosto?**

«La Conferenza annuale organizzata dall'ESA rappresenta un'occasione di confronto importante tra colleghi provenienti dai diversi paesi d'Europa secondo un'idea di Europa non soltanto politica, quanto piuttosto intesa nell'accezione di comunità, in cui la ricerca si fa strumento di unione e dialogo. Ecco perché alle Conferenze dell'ESA sono sempre presenti colleghi non soltanto provenienti dai paesi membri dell'Unione Europea, ma anche da Stati come la Russia, la Turchia e la Gran Bretagna. All'interno dell'ESA, l'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI, di cui io faccio parte, si inserisce in un network di ricerca tra i più numerosi, quello di Sociologia dell'educazione. Quest'anno, in particolare, abbiamo avuto l'opportunità di confrontarci con i ricercatori europei sui temi prioritari a livello internazionale, come la professionalizzazione degli insegnanti, la relazione tra formazione e disuguaglianza sociali, l'abbandono scolastico e la partecipazione dei genitori alla vita scolastica. Quest'ultimo aspetto è il focus della relazione che ho preparato con le colleghe Fortini e Vinci».

## **Perché avete deciso di dedicare la vostra attenzione al tema del coinvolgimento dei genitori in ambito scolastico?**

«Il tema della partecipazione dei genitori alla vita scolastica è sempre più attuale a livello internazionale. Esso rappresenta, infatti, un tassello fondamentale soprattutto in quei sistemi educativi in cui vige la school choice in cui la reputazione delle scuole si fonda anche sul giudizio che su di esse hanno i genitori. Tuttavia anche in un sistema come quello italiano, che si basa non tanto sulla competizione tra le scuole, ma sulle pari opportunità di accesso all'istruzione, negli ultimi anni si è assistito a un notevole aumento dell'interesse rispetto alla partecipazione dei genitori alla vita scolastica, sia a livello internazionale sia a livello nazionale. Per esempio, la recente pubblicazione dell'OCSE Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies (2012), a cura di Francesca Borgonovi e Guillermo Montt, evidenzia il ruolo fondamentale del coinvolgimento delle famiglie a scuola e nei processi di apprendimento degli studenti. Inoltre, in questa pubblicazione gli autori si soffermano sui principali studi internazionali che sottolineano i benefici del coinvolgimento attivo dei genitori e soprattutto i modi in cui, nei diversi sistemi educativi, vengono coinvolti i genitori nelle attività scolastiche. Sul piano nazionale, con l'avvio nel 2015 del Sistema Nazionale di Valutazione, l'INVALSI ha proposto un Questionario Scuola rivolto a tutte le istituzioni scolastiche italiane, finalizzato a raccogliere dati utili per l'autovalutazione delle scuole, nel quale sono previste anche domande orientate a conoscere che tipo di rapporto le scuole abbiano instaurato con le famiglie di appartenenza dei propri allievi. Il coinvolgimento e la partecipazione dei genitori alla vita scolastica rappresenta, infatti, un'area di "processo" importante per la valutazione interna ed esterna delle scuole italiane e per questo motivo presente nel Quadro teorico di riferimento del Sistema Nazionale di Valutazione. L'alto tasso di rispondenza al Questionario Scuola rivolto alle scuole pubbliche, sia del primo sia del secondo ciclo (rispettivamente del 99% e del 98%) e alle scuole paritarie (88% per il primo ciclo e 80% per il secondo), ci ha permesso di disporre di una ricchezza di dati tale da poter restituire una fotografia sulla situazione italiana relativamente alla partecipazione dei genitori alla vita scolastica. Ecco perché abbiamo deciso di occuparci proprio di questo tema».

## **Quali dati avete utilizzato e presentato?**

«Come già detto, il Questionario Scuola è stato somministrato dall'INVALSI nell'anno scolastico 2014-2015 a tutte le scuole italiane del primo e secondo ciclo sia statali sia paritarie. Dunque, il carattere della rilevazione è stato di tipo censuario. La partecipazione dei genitori alla vita scolastica si differenzia in attività formali (come la partecipazione dei genitori negli organi collegiali), non formali (come la partecipazione a eventi e manifestazioni organizzati dalle scuole), e informali (come la comunicazione tra scuola e famiglie). Nel questionario rivolto alle scuole ci sono domande finalizzate a conoscere la percentuale di genitori che vota alle elezioni degli organi collegiali; la percentuale dei genitori che partecipa alle attività della scuola (dai colloqui con gli insegnanti, alla collaborazione con la scuola e alla partecipazione agli eventi scolastici); la compartecipazione finanziaria dei genitori. Con il nostro intervento abbiamo voluto fornire una descrizione sulla partecipazione dei genitori alla vita scolastica nelle diverse aree geografiche del paese, sottolineando le differenze rispetto al tipo di scuola – primo e secondo ciclo; pubblica o paritaria – e rispetto alle loro condizioni socio-economiche e culturali».

## **Francesca Fortini e Emanuela Vinci potete parlarci dei principali risultati emersi nella vostra analisi?**

«In generale, tra le attività che i genitori svolgono con maggiore interesse vi sono i colloqui con gli insegnanti e la partecipazione agli eventi e alle manifestazioni scolastiche, mentre in Italia resta bassa la collaborazione attiva da parte dei genitori alla realizzazione delle attività scolastiche. Mediamente la partecipazione dei genitori è superiore nelle scuole del primo ciclo rispetto a quella presente nelle scuole del secondo ciclo. Ad esempio, pur rimanendo superiore al 50%, la partecipazione dei genitori ai colloqui con gli insegnanti dei propri figli è minore alle superiori. Le differenze riscontrate tra i due cicli d'istruzione sono probabilmente imputabili ad una diversa percezione delle responsabilità educative da parte dei genitori, in relazione all'aumentata autonomia dei figli nel gestire gli impegni scolastici e le relazioni ad essi connesse. Ciò sembra essere confermato dalla partecipazione dei genitori degli studenti delle scuole del secondo ciclo al versamento di un contributo economico volontario per lo svolgimento delle attività scolastiche. Nello specifico, si rilevano significative differenze tra le diverse aree territoriali, sia rispetto al livello di partecipazione al versamento dei contributi, sia in relazione all'entità degli importi versati: il rapporto tra l'ammontare totale del contributo economico volontario e il numero degli studenti è maggiore al Nord (in media 81 euro), rispetto al Centro (53 euro) e al Sud (33 euro)».

# Via a Roma i Seminari per gli esperti di valutazione esterna delle scuole selezionati da INVALSI

La valutazione esterna delle scuole. Corso di formazione per esperti in valutazione. È questo il tema del ciclo di seminari organizzati dall'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI a Roma, presso il Centro Congressi dell'Hotel Ergife. I seminari sono dedicati alla formazione di circa 600 esperti in valutazione esterna delle scuole che sono stati selezionati con procedura pubblica di selezione dall'INVALSI nel corso di quest'anno e che andranno a costituire per i prossimi anni i Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) che visiteranno un significativo campione delle scuole italiane su tutto il territorio nazionale nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) tramite le visite di valutazione esterna delle scuole.



La terza e la quinta settimana di novembre e la terza settimana di dicembre vedranno infatti impegnata l'intera area di ricerca Valutazione delle scuole dell'INVALSI, le ricercatrici e i ricercatori del Progetto PON Valu.E, oltre ai rappresentanti della Conferenza nazionale per il coordinamento del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) che accoglieranno a Roma i partecipanti e li coinvolgeranno in numerose sessioni di formazione e gruppi di lavoro sulle principali sfide in capo alla valutazione esterna delle scuole italiane e sulle novità introdotte negli ultimi anni al protocollo di valutazione esterna, elaborato da INVALSI e adottato dalla Conferenza SNV.



**La Presidente INVALSI Anna Maria Ajello, il Dirigente dell'Ufficio IX del MIUR Damiano Previtali e il Primo Ricercatore INVALSI Donatella Poliandri in un momento di confronto sulla valutazione esterna delle scuole**

Tra i temi oggetto dei Seminari nazionali, infatti, figurano lo stato dell'arte sui lavori del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), l'analisi del protocollo per la valutazione esterna, la mappa degli indicatori elaborati dall'INVALSI e dal MIUR per la conduzione delle visite di valutazione esterna, le potenzialità del cosiddetto "cruscotto" del MIUR per le visite di valutazione esterna, la cornice normativa utile per la valutazione delle scuole e per il funzionamento del sistema scolastico italiano, la modalità di conduzione delle visite individuali e di gruppo nell'ambito delle visite di valutazione esterna, il quadro teorico di una valutazione orientata al miglioramento e il percorso successivo alla valutazione esterna delle scuole. Il servizio web dell'INVALSI sarà coinvolto nel presentare il funzionamento della piattaforma riservata ai componenti dei nuclei di valutazione esterna chiamata "Atrio". Ciascuna giornata di lavoro, oltre ad assemblee plenarie su questi temi, prevederà almeno due esercitazioni in piccoli gruppi di lavoro coordinati dalle ricercatrici e dai ricercatori INVALSI. Alla fine del percorso formativo gli esperti di valutazione esterna saranno chiamati a sostenere una prova finale su tutti gli argomenti affrontati nel Corso di formazione.

Tra gli interventi previsti alle tredici giornate di lavoro, ripartite su tre settimane, figurano quelli di Anna Maria Ajello (Presidente INVALSI), di Giovanni Biondi (Presidente INDIRE), di Paolo Mazzoli (Direttore Generale INVALSI), di Ettore Acerra (per il Contingente ispettivo del MIUR), di Roberto Ricci (Dirigente di ricerca e Responsabile dell'Area Prove di INVALSI), di Patrizia Falzetti (Dirigente tecnologo INVALSI e Responsabile del Servizio Statistico), di Gianna Barbieri (Direttore generale per i contratti, gli acquisti, i sistemi informativi e la statistica del MIUR), di Damiano Previtali (Dirigente Ufficio IX sulla Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione del MIUR), di Stefano Famiglietti (Responsabile del Settore Web dell'INVALSI).

La direzione e la supervisione delle attività formative sono affidate alla Prima Ricercatrice INVALSI Donatella Poliandri, il coordinamento programmatico a Sara Romiti (Ricercatrice INVALSI). I gruppi di lavoro saranno condotti dal gruppo di ricerca dell'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI costituita da Paola Bianco, Graziana Epifani, Ughetta Favazzi, Francesca Fortini, Michela Freddano, Letizia Giampietro, Lorenzo Mancini, Sara Manganelli, Flora Morelli, Monica Perazzolo, Elisabetta Pranterà, Stefania Sette, Consuela Torelli, Emanuela Vinci. La gestione degli aspetti logistici e organizzativi dei Seminari nazionali è infine affidata a Nicoletta Di Bello, Daniela Marinelli e Mattia Baglieri.

# Parental participation and school life: INVALSI at Athens' ESA Conference 2017

INVALSI's researchers Francesca Fortini, Michela Freddano and Emanuela Vinci of the PON Valu.E Project took part in the Thirteen International Conference of the European Sociological Association (ESA), held in Athens last August, presenting a research contribution on Parents' Involvement in Schools Life: Evidences from the Italian National Evaluation System of Italian Schools. ESA Conference this year was entitled "(Un)Making Europe. Capitalism, Solidarity, Subjectivity" and was held from 29 August to 1 September at both the Panteion University of Social and Political Sciences and at Harokopio University.



A focus on globalization, solidarities and subjectivities was at the core of the international conference with more than 850 working sessions and 37 meetings organized by ESA research networks in the presence of some of the world's most leading sociologists such as Margaret Abraham (Hofstra University, New York and President of the International Sociological Association), Donatella Della Porta (Scuola Normale Superiore di Pisa), David Harvey (City University, New York) and Michel Wieviorka (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris).

The INVALSI paper was presented by researcher Michela Freddano during the working session of the RN10 – Sociology of Education's research network's activities on Parents Involvement in Schooling, chaired by Professor Mieke Van Houtte (Ghent University, Belgium), sociologist of education and coordinator of ESA's Sociology of Education's area for the period 2017-2019.

Valu.Enews editorial team met INVALSI's researchers at the end of the international Conference, asking them a few questions.

**Michela Freddano, what do you think of ESA International Conference held in Athens at the end of August?**

*«As with all ESA events, the Conference represents an important opportunity of dialogue between colleagues coming from the different European countries, according to an idea of Europe which goes beyond the merely "political" and it is rather seen as a community where social sciences and research are conceived as tools of union and dialogue. This is why many colleagues who come from countries which are not members of the European Union decide to take part in ESA research events: it is the case of sociologists coming from Turkey and Russia, and of course from the United Kingdom, despite the referendum on leaving the EU. Within ESA, INVALSI Schools' Evaluation area, where I work, is part of one of the largest research network, the Sociology of Education's one. This year, in particular, we had the opportunity to exchange ideas with other European researchers on the main current topics about the international educational agenda including the professionalization of teachers, early school's drop-outs and parental involvement in the school life. This last theme was at the core of our research contribution I have prepared with my colleagues Fortini and Vinci.»*

### **Why did you decide to focus your attention on the involvement of parents in school life?**

«The theme of parents' participation in school activities has shown an increasing relevance at the international level: it is, in fact, a key element especially in those educational systems based on school choice, where schools' reputation is also based on the judgement of families. However, even in a system such as the Italian one, which is not based on the competition between different schools but rather on equal opportunities and equal access to education, recent years have shown a considerable increase of interest regarding the parental participation in school life. For example, OECD recent publication on *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies* (2012) edited by Francesca Borgonovi and Guillermo Montt, highlights the crucial role of families in schooling activities and in supporting students' learning processes. In this publication, the authors also focus their attention on leading international studies on the benefits of parents' active involvement and, above all, on the ways in which parents engage in school activities in the different educational systems. At the national level, with the launch back in 2015 of the Italian National Evaluation System (SNV), INVALSI suggested to Italian schools a School Questionnaire, aimed at collecting useful data for schools' self-evaluation, which also includes questions aimed at knowing what kind of relationship schools have established with their students' families. Parents' involvement and participation in school life is, indeed, a relevant "process" both for schools' external as well as self-evaluation processes. For this reason, this kind of analysis is present in the Research Framework of the Italian National Evaluation System. The high response rate to the School Questionnaire is the reason that allowed us to gain a wealth of useful data and to outline an overview of the Italian context concerning the participation of parents in school life: the responding rates have been in fact the 99% for first-cycle public schools and the 98% for second-cycle public schools, the 88% for first-cycle private schools and the 80% for second-cycle private schools.»

### **What about the data you used to write your paper?**

«We used the data of the above mentioned so-called School Questionnaire, which was issued by INVALSI during school year 2014-2015 to all Italian schools of the first and second cycle of instruction both public as well as private. Therefore the character of such analysis was census-type. Parents' participation in school activities differs between formal (such as the parental participation in collegial bodies), non-formal (such as the participation to schools' events) and informal (such as communication between schools and families). In the Questionnaire there are questions aimed at finding out the percentage of parents voting in the election for schools' collegial bodies; the proportion of parents participating in schools' activities (such as meeting with teachers and events' preparation and attendance); and financial participation for schools' activities. With our paper we would like to provide a description of parents' participation in school life in the different geographic area of our country, by highlighting any difference regarding school type – i.e. first or second-cycle, public or private – and with respect to their socio-economic and cultural background.»

### **Francesca Fortini and Emanuela Vinci could you tell us what are the main findings of your analysis?**

«In general, among the activities that parents are most interested in, we find meetings and colloquia with teachers and participation in schools' events, while in Italy an active collaboration of parents in organising school activities remains low. On average, parents' participation is higher in the first-cycle schools than in second-cycle schools: for instance, while remaining above 50%, parents' participation in meetings with teachers is lower in high schools. Differences between the two education cycles are probably attributable to a different perception of educational responsibilities of parents in relation to the increased autonomy of their children in managing schools' activities and related relationships, for example with their teachers. This seems to be confirmed by the participation of parents of high school students in paying a voluntary economic contribution for the pursuit of schools' activities. Specifically, we find significant differences according to the different geographical location of the schools, both in terms of paying or not the voluntary sum as well as in the amount of the sum of the economic voluntary contribution: in fact, the ratio between the total amount of the voluntary economic contribution and the number of students is higher in the North of Italy (with an average of 81 euros), than in the Centre (53 euros) or in the South (33 euros).»

Il Progetto PON Valu.E si presenta quale foro di ricerca e riflessione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), il sistema che si propone di prendere in esame e valutare l'efficienza e l'efficacia delle scuole che fanno parte del sistema nazionale di istruzione e formazione. È stato tuttavia un progetto PON precedente a Valu.E a rivelarsi importante per lo sviluppo delle linee teoriche e per l'affermazione pratica del SNV: stiamo parlando del Progetto PON Valutazione & Miglioramento, un progetto PON cui l'Area Valutazione delle



Valutazione & Miglioramento è stato, di conseguenza, un importante progetto per l'INVALSI che ha consentito di introdurre sperimentazioni di larga scala sui temi valutativi inerenti al contesto educativo, un filone di studi e ricerche precedentemente poco battuto in Italia e per cui Valutazione & Miglioramento ha rappresentato un'avanguardia imprescindibile, anche grazie al continuo confronto dell'Istituto con alcuni tra i massimi esperti di valutazione esperta italiani e del mondo.

Il Progetto V&M (sintetizzeremo d'ora innanzi con questo acronimo Valutazione & Miglioramento), in particolare, si è articolato in tre fasi: la valutazione delle attività progettuali delle scuole, il sostegno al miglioramento delle scuole a seguito dell'identificazione dei punti di forza e dei punti di debolezza e la sperimentazione di un modello di valutazione esterna. Se le prime due fasi del Progetto hanno caratterizzato in primo luogo le scuole del Sud Italia cui erano destinati in quel periodo la maggior parte dei fondi PON, la terza fase di implementazione e vera e propria "messa alla prova" degli strumenti precedentemente elaborati è stata equidistribuita su tutto il territorio nazionale, coinvolgendo un Campione di 408 istituti comprensivi del nostro paese.

La fase di valutazione dei progetti delle scuole ha coinvolto i ricercatori INVALSI insieme ad un team di Dirigenti tecnici del MIUR che si sono dedicati alla lettura dei documenti, delle norme e dei processi riguardanti la vita delle scuole parametrando i dati raccolti all'insegna della qualità progettuale.

È nell'ambito della seconda fase, relativa alla predisposizione di piani di miglioramento giudicati strategici per la scuola, che si è avvertita la necessità di **profilare competenze professionali** esperte sia nel campo della valutazione esterna delle scuole sia nell'ambito del supporto al miglioramento: in particolare si è capito come, al fianco della conoscenza di norme e processualità organizzative proprie del Dirigente tecnico, fosse bene introdurre una figura di valutatore esterno con particolare capacità di lettura dei dati inerenti le istituzioni scolastiche in quanto proveniente dal mondo della scuola (il cosiddetto Valutatore di Profilo A) e una figura di valutatore esterno proveniente invece dal mondo della ricerca accademica, capace in qualche modo di equilibrare le analisi fornite nell'ambito scolastico con un punto di vista diverso e con l'occhio rivolto ad altri campi del sapere e dell'operare (il cosiddetto Valutatore di Profilo B).

È ancora nell'ambito di questa seconda fase che ci si è dedicati a delineare un profilo di esperto dei processi di miglioramento che si ponesse quale “amico critico” dell'istituzione scolastica, capace in primo luogo di osservare, e poi di porre interrogativi e sollevare i punti di forza e quelli di maggiore vulnerabilità delle scuole che partecipavano al Progetto. I team di esperti dei processi di miglioramento in ambito scolastico venivano supportati da una figura decentrata a livello locale, il cosiddetto Coordinatore, e scelta tra Dirigenti tecnici o Dirigenti scolastici selezionati sempre all'insegna della conoscenza e dell'esperienza nell'ambito dei particolari processi riguardanti il mondo della scuola italiana. Il carattere di sostegno allo sviluppo di ogni singola scuola coinvolta nel Progetto V&M va rimarcato mettendo in evidenza come ad ogni team per il miglioramento fosse assegnato un unico istituto proprio con l'obiettivo di prestare la massima attenzione possibile a ciascuna delle istituzioni scolastiche coinvolte nella sperimentazione.

Come Fiore, Poliandri, Romiti e Giampietro sottolineano nel proprio articolo, il Progetto V&M ha consentito di sperimentare in Italia, e provare a integrare fra loro, i due approcci prevalentemente utilizzati in ambito internazionale nella valutazione delle scuole, ovvero sia quello improntato alla school effectiveness e quello improntato allo school improvement. Rispetto a un processo diretto a livello centrale, come quello che caratterizza prevalentemente l'approccio di school improvement, infatti, negli ultimi anni gli studi hanno messo in evidenza come la comunità educante debba prendere coscienza anche in maniera autonoma delle principali leve su cui puntare per impostare un cambiamento davvero radicato nella comunità scolastica nel suo insieme.

V&M ha permesso di comprendere come non vi sia alcun automatismo tra gli esiti della valutazione esterna e l'impostazione dei processi di cambiamento a meno che questo non sia autonomamente avvertito quale “bisogno”, presa di coscienza di sé e messa in discussione delle modalità operative consolidate, non sempre foriere di apprendimento organizzativo ed efficacia. È in quest'ottica che V&M ha messo in luce come il processo di restituzione al termine della valutazione esterna dovrebbe essere declinato in un'ottica formativa, ovvero sia in un momento di vero interscambio in cui i punti di osservazione esterni siano anzitutto compresi, e poi anche accettati, dall'intera comunità educante nelle sue molteplici componenti.

La terza fase di V&M, condotta negli ultimi due anni del Progetto, ha inoltre rappresentato forse il più forte momento di sperimentazione e innovazione giacché gli oltre quattrocento istituti coinvolti hanno preso coscienza del proprio ruolo di apripista nell'elaborazione del Sistema Nazionale di Valutazione e sono stati coinvolti nella sperimentazione e nell'operazionalizzazione del [DPR 80/2013](#), ovvero sia del Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione: le scuole coinvolte si sono rese conto in prima persona del loro fondamentale contributo nel testare l'efficacia di un sistema di valutazione agli albori, “prototipale” appunto, e sono rimaste fidelizzate per l'intera durata del Progetto.

In seguito alle visite di valutazione esterna, l'INVALSI si è dedicato a fornire strumenti di ricerca e linee guida a sostegno del percorso di miglioramento da impostarsi in ciascun istituto: in particolare, sono state predisposte e inviate alle scuole, per un'attenta riflessione e la successiva autonoma compilazione, delle schede per il miglioramento tese a identificare le leve del proprio cambiamento (con il contributo imprescindibile dei team di valutazione esterna grazie al quale venivano messi in rilievo nello specifico i principali punti di debolezza che prevedevano la necessità di un intervento proattivo) e per cominciare nei fatti a realizzarlo.

I tre criteri che hanno accompagnato le scuole coinvolte nella sperimentazione dedicata alla delineazione dei propri Piani di Miglioramento sono stati quello della pertinenza, quello della coerenza interna e quello della fattibilità. Il criterio della pertinenza valutava in che misura il piano di miglioramento rispondesse ai veri problemi dei beneficiari, quello della coerenza interna valutava la logicità del piano di miglioramento, la congruenza con gli obiettivi specifici e focalizzava i risultati attesi; infine il criterio della fattibilità esprimeva una valutazione delle risorse e dei tempi previsti per la realizzazione del piano.

Secondo i dati raccolti nelle schede dei piani di miglioramento somministrati alle scuole da INVALSI e presentati nell'articolo di Scuola Democratica, in particolare, si rileva come oltre il 90% delle scuole del Progetto V&M abbia deciso di seguire le proposte dei valutatori rispetto alle aree su cui intervenire per impostare il cambiamento, a significare una convergenza dei punti di vista dei valutatori e di quelli delle scuole circa le aree più critiche su cui intervenire. Nell'ambito della coerenza interna dei piani di miglioramento messi in atto dalla scuola, invece, l'analisi INVALSI dei piani di miglioramento proposti alle scuole rivela come rimanga molto lavoro da fare, se è vero che solo poco più della metà delle scuole (54%) riesce a definire in modo chiaro le finalità e gli obiettivi del proprio piano di miglioramento, riuscendo a collegarli in modo specifico alle attività e ai risultati che si attendono.

Una situazione non dissimile si rileva con riguardo al criterio della fattibilità giacché soltanto un terzo delle scuole (30%) riesce a definire le attività di impostazione del cambiamento lungo il metro dei tempi e delle risorse a disposizione, mentre il 53% delle scuole riesce a programmare queste attività solo in modo parziale.

Con riguardo ai feedback e ai risultati di ricerca principali del Progetto V&M su cui Fiore, Poliandri, Romiti e Giampietro si sono soffermate nel loro intervento su Scuola Democratica, vanno sottolineati in primo luogo la definizione del quadro di riferimento operativo per impostare il miglioramento e la definizione della profilatura dei valutatori esperti.

Se nelle prime fasi del Progetto V&M, nell'ambito del quadro di riferimento operativo per impostare il miglioramento, alla scuola era infatti demandata la scelta rispetto al settore in cui impostare il proprio cambiamento tra l'ambito degli esiti e l'ambito dei processi, invece, la fase conclusiva di V&M è stata fondamentale per comprendere come ambire ad un miglioramento sugli esiti avrebbe dovuto significare per le scuole darsi l'obiettivo prioritario di far leva in maniera funzionale su un cambiamento dei processi. Gli esiti, insomma, sarebbero ora divenuti grazie ai risultati di ricerca ottenuti con V&M i traguardi di lungo periodo che le scuole avrebbero dovuto impegnarsi a raggiungere, anche facendo leva su un cambiamento negli obiettivi di processo che d'ora innanzi avrebbero rappresentato gli strumenti adottabili nel concreto dalle scuole al fine di raggiungere determinati traguardi.

È infine con riguardo alla delineazione dei profili professionali coinvolti nella valutazione esterna delle scuole che V&M ha potuto costruire un altro tassello importante per identificare e selezionare tre diversi profili professionali, ovvero sia un profilo proveniente direttamente dal Ministero (il Dirigente tecnico), un profilo profondo conoscitore delle dinamiche della scuola (selezionato tra i Dirigenti scolastici o gli insegnanti con una certa esperienza di gestione e organizzazione) e un profilo proveniente dal mondo della ricerca e delle professioni e quindi capace di offrire una terza prospettiva sul – e non proveniente dal – mondo della scuola, nell'ottica di limitare la possibilità di una lettura potenzialmente autoreferenziale.

Anche grazie al contributo del Progetto Valutazione & Miglioramento, le scuole italiane possono oggi beneficiare di un nucleo di valutazione esterna che ha l'obiettivo di osservare a tutto tondo ambienti organizzativi e dinamiche processuali e di apprendimento. Sono questi gli aspetti fondamentali per contestualizzare e poi attuare in modo differenziato e "sartoriale" quel cambiamento scolastico che ciascuna scuola può affrontare, nella presa di coscienza dei propri limiti e delle opportunità su cui far leva per superarli. Nel quadro che abbiamo esaminato, fornire alle scuole un supporto di ricerca puntuale e innovativo, informato alle esperienze di successo anche a livello internazionale, rimane uno degli obiettivi più importanti per l'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI.

La rivista cartacea è ordinabile dall'[home page ufficiale delle riviste scientifiche del Mulino](#).

## Redazione

**Valu.Enews**

**La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E**

**Numero 2 - Novembre 2017**

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

**Coordinamento editoriale: Mattia Baglieri**

**In redazione: Mattia Baglieri, Nicoletta Di Bello, Ughetta Favazzi**

**Si ringraziano per la gentile collaborazione a questo numero Anna Maria Ajello (Presidente INVALSI) e Marina Morani (Cardiff University)**

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

**Indirizzo e-mail della redazione: [valuenews@INVALSI.it](mailto:valuenews@INVALSI.it)**

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

**Progetto PON Valu.E – INVALSI – Via Ippolito Nievo, 35, 00153 ROMA – Redazione:  
[valuenews@INVALSI.it](mailto:valuenews@INVALSI.it)**