



INDICE DEL NUMERO 9 – Maggio 2019

EDITORIALE

Valutazione delle scuole e uso dei dati per promuovere l'efficacia scolastica e il miglioramento in tutto il mondo pagina 3

OVERVIEW

Special Issue sul XXXII International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) di Stavanger, Norvegia pagina 7

EDITORIALE SPECIALE

Efficacia, miglioramento e valutazione delle scuole: il contributo dell'ICSEI per il futuro delle nuove generazioni pagina 13

EDITORIALS

School evaluation and the use of multiple data sources to promote school effectiveness and improvement worldwide pagina 17

School Effectiveness, Improvement, and Evaluation: how ICSEI is contributing to making a difference to the future of new generations pagina 20

ESPERIENZE E TENDENZE IN ATTO

La delegazione INVALSI in visita alle scuole norvegesi pagina 23

La ricerca sulla valutazione delle scuole italiane: gli interventi dell'INVALSI al Congresso annuale ICSEI 2019 pagina 33

CHIAVI DI LETTURA

Canada: fare scuola nei contesti più fragili. Intervista a Maggie MacDonnell, vincitrice del Global Teacher Prize pagina 38

INTERNATIONAL

Improving school culture through effective pupil participation pagina 42

IMPARARE CPIACE

CPIA: ufficialmente al via la fase sperimentale del RAV per i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti **pagina 45**

PAGINE

RAV e dintorni, alla scoperta delle tappe compiute verso il consolidamento dell'SNV **pagina 47**

Valutare l'istruzione: dalla scuola all'università **pagina 52**

COLOPHON

Redazione **pagina 56**

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

Valutazione delle scuole e uso dei dati per promuovere l'efficacia scolastica e il miglioramento in tutto il mondo



di Kim Schildkamp *

Sono davvero onorata di essere stata invitata da parte della Redazione di Valu.Enews a scrivere questo Editoriale per il Research Magazine del Progetto PON Valu.E, coordinato dall'INVALSI, in qualità di Presidente dell'[ICSEI \(International Congress for School Effectiveness and Improvement\)](#), il Congresso Internazionale per l'efficacia e il miglioramento della scuola.

Ritengo che uno dei compiti fondamentali per il mondo della ricerca sia quello di divulgarne processi ed esiti alla società e alle comunità: possiamo farlo, prendendo parte a diverse iniziative, intervenendo in convegni e seminari, scrivendo articoli sui giornali, inviando newsletter, scrivendo contributi divulgativi per magazine di ricerca come Valu.Enews. Oggi mi è pertanto affidata la responsabilità di presentare al pubblico la Special Issue di Maggio 2019 di Valu.Enews, dedicata in ampia parte alla descrizione di alcune delle attività che abbiamo condotto a Stavanger, in Norvegia, nel corso dell'ultimo Congresso dell'ICSEI, lo scorso gennaio 2019.

In qualità di Presidente dell'ICSEI, il mio impegno corre nella direzione di coinvolgere unitariamente i ricercatori, i policy-maker e i professionisti dell'educazione provenienti da tutto il mondo nel

promuoverne qualità ed equità: sto pensando alle normative, alle politiche pubbliche, alle conoscenze. Il mio impegno di Presidente si concentrerà anche sul contribuire a rendere l'ICSEI un foro di riflessione sempre più accogliente, plurale, inclusivo per fare in modo che tutti, dai ricercatori ai policy-makers, ai professionisti dell'educazione, possano avere accesso alle tante informazioni che abbiamo imparato insieme nel corso degli ultimi anni. Anche per questo motivo sono molto felice di essere la prima Presidente che porterà il Congresso ICSEI in Africa, a Marrakesh, in Marocco, nel prossimo anno 2020.

Ritengo importante l'utilizzo di dati di ricerca provenienti da fonti diverse al fine di migliorare le politiche educative: è di fondamentale importanza, infatti, che i dati ottenuti sulla base dell'evidenza empirica giochino un ruolo nel trasformare sempre più le organizzazioni educative in luoghi caratterizzati dalla qualità e dall'equità. Per questo motivo, in qualità di Presidente dell'ICSEI, vorrei concentrare i miei sforzi anche nell'ambito dell'apprendimento professionale, non soltanto per gli insegnanti, ma per tutta quella comunità di stakeholder che detiene un ruolo fondamentale nell'ambito dell'efficacia scolastica e nel miglioramento: sto parlando, per esempio, dei policy-maker, degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e degli studenti.

Quando pensiamo all'efficacia e al miglioramento delle scuole, prendiamo coscienza della differenza che ciascuna scuola e ciascun insegnante possono determinare nell'orientare i risultati, gli sviluppi e i progressi di ciascuno studente. In ogni caso, non possiamo negare quanto sia difficile riuscire ad applicare nella pratica le lezioni teoriche che abbiamo imparato nell'ambito della ricerca sull'efficacia educativa: principalmente perché tale ricerca fa luce soprattutto sul punto in cui ci troviamo, ma non su come abbiamo fatto ad arrivarci. È invece la ricerca sul miglioramento che può aiutarci a far luce su come le scuole e le singole classi interne ad esse possano migliorare, così come sulla differenza che ciascuna scuola 'può fare'. È questo il motivo per cui la ricerca sull'efficacia educativa e la ricerca sul miglioramento rappresentano i due 'pilastri' dell'ICSEI e ci impegniamo senza posa per l'integrazione e la combinazione di questi due tipi diversi di ricerca.

Quando ci concentriamo sull'autovalutazione delle scuole, per esempio, notiamo come essa si configuri come un processo teso a rendere ciascuna scuola più efficiente, monitorando la qualità dell'educazione impartita: se si basano sui dati che esse ottengono – anche, ma non solo, attraverso il processo di autovalutazione – le scuole possono rilevare quali siano i propri punti di forza e di debolezza, possono identificare i propri problemi e le proprie priorità. Dopodiché diviene necessario indagare le cause che hanno determinato le problematiche rilevate, prima di intraprendere azioni finalizzate al miglioramento. Tale processo di utilizzo dei dati per risolvere i problemi rilevati e migliorare la qualità dell'educazione è conosciuto come *decisionmaking data-based*, ovvero sia possibilità di prendere decisioni sulla base dei dati. La ricerca si è dedicata a dimostrare il ruolo giocato dal *decision making data-based* nel migliorare il processo di apprendimento degli studenti, nonché i loro risultati (cfr., ad esempio, Poortman & Schildkamp, 2016; Van Geel et al., 2016). La ricerca si è inoltre concentrata anche sulle azioni di miglioramento che ciascuna scuola può intraprendere nel momento in cui essa ha la possibilità di utilizzare correttamente i dati: a questo proposito ci si è concentrati sul raccogliere dati inerenti le azioni dedicate a sviluppare la crescita professionale, anche se sono stati pubblicati solo pochi studi sistematici, ovvero sia studi che abbiano preso in esame lunghi periodi di tempo. Uno studio da me condotto insieme ad altri ricercatori nel 2017 (Schildkamp et al., 2017), analizza gli interventi educativi incentrati sull'utilizzo dei dati nei Paesi Bassi: questo studio è stato utilizzato da numerose istituzioni scolastiche negli stessi Paesi Bassi, in Belgio, in Svezia, in Gran Bretagna e negli Stati Uniti. Lo studio si è concentrato sull'esaminare come i professionisti che si occupano di educazione siano stati formati nell'usare i dati al fine di identificare le principali problematicità educative, nel ravvisare le cause di questi problemi e nel porre in essere azioni di miglioramento sulla base dei dati esaminati. Intervenire attraverso i dati significa aumentare le conoscenze e le competenze utili alla lettura dei dati stessi (Kippers et al., 2018), nonché utili a intraprendere azioni dedicate al miglioramento, a partire dai risultati degli studenti (cfr., ad esempio, Poortman & Schildkamp, 2016).



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

Passando all'esame della relazione che intercorre tra autovalutazione e valutazione esterna delle scuole, prendiamo coscienza di come sia l'una sia l'altra possano condividere lo stesso quadro di riferimento in relazione ai tipi di dati che è utile prendere in esame. In ogni caso, sebbene tanto l'autovalutazione quanto la valutazione esterna delle scuole dovrebbero concentrarsi sul migliorare la qualità dell'educazione a partire dai dati raccolti, spesso sono state osservate vere e proprie tensioni tra i due modelli valutativi (cfr., ad esempio, Hargreaves & Braun, 2013). Concentrarsi soltanto sulla valutazione esterna e sulla rendicontazione, ad esempio, può condurre al verificarsi di condotte negative, tra le quali un insegnamento eccessivamente rivolto all'andare bene nei test, il fare copiare gli studenti, o lo scoraggiare gli studenti più deboli a proseguire gli studi (cfr., ad esempio, Ehren & Swanborn, 2012). Cionondimeno, la valutazione esterna è di fondamentale importanza in quanto le scuole devono poter dimostrare i risultati ottenuti nei confronti di coloro che si occupano a diverso titolo di scuola; allo stesso tempo anche la rendicontazione è fondamentale per mantenere il sistema educativo il più trasparente possibile. Anche alcuni dei problemi che possono sorgere nell'ambito delle visite di valutazione esterna possono essere ovviati attraverso un processo decisionale fondato intorno al corretto utilizzo dei dati (Tulowitzki, 2016).

Nel proprio libro del 2006 *Leading schools in a data-rich world*, Lorna Earl e Steven Katz affermano: «rendicontare senza migliorare si trasforma in mera retorica, così come migliorare senza rendicontare rappresenta un capriccio privo di direzione» (p. 12): questa citazione è una delle più pregnanti presenti nella letteratura specialistica, a mio parere.

Nell'ambito delle ricerche che ho condotto (cfr., ad esempio, Schildkamp, 2017) ho sempre messo in luce l'esigenza di una compenetrazione tra dati diversi finalizzati al miglioramento delle scuole, con peculiare riguardo per l'utilizzo di:

- **Dati formali:** informazioni formali sugli studenti, sui loro genitori, sulle scuole, sui dirigenti scolastici, sugli insegnanti, sulla comunità in cui l'istituzione scolastica opera. In questo caso si può trattare di dati qualitativi (per esempio osservazioni strutturate in classe), oppure di dati quantitativi (ad esempio rispetto ai risultati ottenuti);
- **Dati informali:** gli educatori ottengono anche una gran mole di dati informali, molti dei quali in maniera improvvisa e casuale, per esempio nel momento in cui osservano i loro studenti mentre lavorano, quando intrattengono con loro delle conversazioni, o più semplicemente, quando li ascoltano;

- Risultati di ricerca: gli educatori possono anche ottenere e utilizzare risultati dalla ricerca scientifica, pratica o concreta;

- Big-data: gli educatori stanno anche cominciando a capire l'importanza di usare i grandi numeri, caratterizzati da moli molto grandi di dati (volume), ottenuti sulla base di diverse fonti (varietà) e costantemente aggiornati, anche mediante l'inserimento continuo di nuovi dati (velocità).

A partire da molti tipi diversi di dati, le scuole possono essere coinvolte in un continuo processo di miglioramento dell'equità e dei risultati da loro ottenuti.

Per approfondire:

Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ehren, M. C. M., & Swanborn, M. S. L. (2012). *Strategic data use of schools in accountability systems. School Effectiveness and School Improvement*, 23, 257-280.

Hargreaves, A., & Braun, H. (2013). *Data-driven improvement and accountability*. Boston, MA: National Education Policy Center.

Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2018). *Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention?* *Studies in Educational Evaluation*, 56, 21-31.

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

Schildkamp, K. (2017, June). *Evidence use in het onderwijs: Het gebruik van verschillende vormen van formele en informele data voor onderwijsverbetering [Evidence use in education: The use of formal and informal data for school improvement]*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen (ORD) (Dutch and Belgium Educational Research Days), Antwerp, Belgium.

Tulowitzki, P. (2016). *Educational accountability around the globe. Challenges and possibilities for school leadership*. In J. Easley, II & P. Tulowitzki (Eds.).

Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J. P. (2016). *Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools*. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360-394.

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

OVERVIEW

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

Special Issue sul XXXII International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) di Stavanger, Norvegia



Si è tenuta a Stavanger, in Norvegia, dal 9 al 12 gennaio 2019, la [XXXII Edizione dell'ICSEI, il Congresso Internazionale sull'efficacia e il miglioramento delle scuole](#). **Stavanger è una delle città più importanti della Norvegia**, a sua volta una delle nazioni europee più ricche e avanzate con una popolazione che supera i 5 milioni, di cui 1,1 attualmente in fase di formazione. La nazione registra gli indicatori più alti al mondo in termini di felicità e benessere, una cultura che abbraccia e gode della natura e della sostenibilità ambientale anche nell'educazione. A Stavanger, come in tutto il resto della Norvegia, vige un sistema di istruzione ad alte prestazioni, leader nella prima infanzia, e impostato intorno al concetto di istruzione pubblica.

Come riportato dalla stessa organizzazione dell'ICSEI, nel 2015 la Norvegia ha speso 150 miliardi di Corone Norvegesi (pari a più di 15 miliardi di euro) in asili, istruzione primaria e secondaria; ciascun allievo, nell'istruzione secondaria superiore, costa allo Stato complessivamente una media di 155.000

Corone (poco meno di 16.000 euro). L'investimento viene ampiamente ripagato se si considera che la Norvegia registra il dato più basso del nord Europa per percentuale di giovani di età compresa tra i 20 e i 24 anni che non studiano e non lavorano; tale dato si assesta al 10%, ben lontano dalle stime italiane.



Concerto inaugurale degli studenti alla XXXII Edizione dell'ICSEI, Stavanger. Credit photo "ICSEI".

La Redazione di Valu.Enews ha ritenuto opportuno dedicare ai lavori del Congresso Internazionale questa Special Issue, nella quale daremo modo ai nostri lettori di approfondire la conoscenza sui trend di ricerca internazionali nell'ambito dell'efficacia e del miglioramento delle scuole, nonché di acquisire tutte le più importanti informazioni sulle attività susseguitesesi nel corso di ICSEI 2019. Questa Edizione, infatti, è stata concepita proprio per offrire l'opportunità di leggere direttamente le parole dei protagonisti del Congresso Internazionale – a partire dagli interventi della Presidente ICSEI Kim Schildkamp e da quello del Presidente Emerito Andrew Hargreaves –, le interviste di alcuni ospiti internazionali e le testimonianze della delegazione INVALSI che ha rappresentato il sistema Italia in un contesto internazionale di preminente rilievo.

L'ICSEI è un'associazione di ricerca internazionale che si propone di riunire periodicamente la comunità di ricercatori, educatori e policy-maker che si dedicano alla ricerca sulle pratiche e sulle strategie che contribuiscano a rendere le scuole delle istituzioni educative davvero efficaci per tutti coloro che le vivono.

Il Congresso di quest'anno è stato organizzato su 5 giornate, la prima delle quali dedicata alla visita delle scuole, in collaborazione con l'[Università di Stavanger](#). Nelle giornate successive si è entrati nel vivo del Congresso, concepito in più 'formati': dalle cosiddette **sessioni innovative**, che si sono concentrate sui temi più all'avanguardia in campo internazionale nell'ambito di ricerca dell'education, ai **simposi**, con l'opportunità di esaminare studi specifici, problemi o argomenti da una varietà di prospettive, con possibilità di dialogo tra i diversi relatori. E ancora, i **panel**, all'interno dei quali gli autori hanno presentato delle sintesi delle loro ricerche, in seguito commentate e discusse. In queste sessioni parallele, gli oltre ottocento ricercatori provenienti da tutto il mondo sono stati invitati a disporsi attorno ad ampi tavoli circolari (*round tables*) per presentare e discutere lo stato dell'arte delle proprie ricerche.

I partecipanti alla tavola rotonda si sono auto coordinati alternando l'esposizione dei contenuti ai commenti reciproci, cadenzando il tempo a loro disposizione. I ricercatori INVALSI hanno presentato tre contributi all'interno delle sessioni parallele. Completano il quadro dei 'format' di ricerca utilizzati nel corso del Congresso Internazionale i **workshop**, interattivi e informali, e i **walkthrough** di apprendimento, altamente interattivi e dedicati alla presentazione di diverse esperienze.



Una sessione del Congresso ICSEI. Credit photo "ICSEI".

Il Congresso norvegese si è inoltre contraddistinto per numerose sessioni informali e di scambio tra pari, orientate principalmente alla conoscenza reciproca e alla condivisione. Nell'ambito della sua presentazione introduttiva, che ha saputo magistralmente accompagnare il rigore metodologico insieme al temperamento istrionico del relatore, il Presidente uscente dell'ICSEI **Andrew Hargreaves**, Professore di Politiche Educative al Boston College e Visiting Professor all'Università di Ottawa e alla stessa Università di Stavanger, ha ricordato come attraverso discipline, frontiere, ruoli e identità occorra rispondere a domande che riguardano tutti, aprendo il dialogo e l'apprendimento tra culture e sistemi educativi diversi. In quest'ottica, la sostenibilità educativa ha principalmente a che fare con un modello di interazione tra i diversi protagonisti del mondo della scuola improntato intorno al concetto di "collaborazione", avversando un modello concorrenziale del "fare apprendimento". In quest'ottica, a dire di Hargreaves, si rivela fondamentale valorizzare la "diversità" dei differenti soggetti che vivono la comunità educante, raggiungendo la consapevolezza del fatto che l'energia profusa dalle persone che fanno parte della scuola, che vi insegnano o che sono capaci di introdurre innovazioni riguardano tutti, soprattutto i meno avvantaggiati.

Riportiamo di seguito le **sessioni plenarie**, caratterizzate dalle presentazioni dei Keynote speakers:

- **Jan Egeland** è intervenuto sul tema "Providing education and hope to refugee children – Fare educazione e dare speranza ai bambini rifugiati". Egeland è Segretario generale del [Consiglio norvegese per i Rifugiati](#) e Professore a contratto presso l'Università di Stavanger, già Sottosegretario generale delle [Nazioni Unite per gli affari umanitari](#) e Coordinatore degli aiuti nazionali d'emergenza, lavora da molti anni con le persone colpite da guerre, calamità e persecuzioni. Ha portato la sua testimonianza

al Congresso per disegnare un quadro più ampio della situazione globale di cui fanno parte i sistemi educativi.

- **Maggie MacDonnell**, vincitrice del [Global Teacher Prize 2017](#) e insegnante canadese nelle scuole secondarie superiori, ha affrontato il tema della motivazione degli insegnanti: "Teachers Matter: Education for Resilience, Perseverance and Reconciliation – Gli insegnanti contano: educazione alla resilienza, alla perseveranza, alla riconciliazione". La sua presentazione è stata raccontata attraverso immagini e storie evocative, dapprima riferite a una scuola artica nel villaggio di Salluit, immerso nell'Artico canadese, su cui MacDonnell ha avuto l'opportunità di soffermarsi anche nell'ambito dell'intervista esclusiva per Valu.Enews che proponiamo in questo numero.

- **Kathy Sylva**, Professore onorario di Psicologia dell'educazione presso l'Università di Oxford è intervenuta su "The effects of Early Childhood Education on academic and social outcomes: what longitudinal studies can tell us – Gli effetti della formazione dell'infanzia sui risultati dell'apprendimento accademico e le rispettive ricadute sociali: che cosa possono dirci gli studi longitudinali?". Ha condotto e presentato numerosi studi su larga scala sugli effetti dell'educazione e cura precoce sullo sviluppo dei bambini.

- **Amanda Datnow** ha infine proposto una presentazione dal titolo "Data use with purpose: Promoting equity and professional collaboration in school improvement – Utilizzare con giudizio i dati: promuovere l'equità e la collaborazione professionale per il miglioramento scolastico". Amanda Datnow è Professoressa del Dipartimento di Studi educativi dell'Università della California, San Diego. La sua ricerca si concentra principalmente sulla riforma educativa orientata in modo particolare alle questioni di equità e alla vita professionale degli educatori: con il suo contributo si è dedicata a far luce su come i dati possano aiutare nelle decisioni inerenti l'equità in ambito scolastico, e anche su come i dati possano aiutare gli insegnanti e i dirigenti scolastici a colmare potenziali lacune in termini di apprendimento.

A concludere le presentazioni introduttive, la nuova Presidente dell'ICSEI **Kim Schildkamp**, Professore Associato di Politiche educative all'Università di Twente, in Olanda, ha dato appuntamento a [Marrakesh per il prossimo Congresso del 2020](#) e a Auckland, Nuova Zelanda, per il 2021, ricordando la missione dell'ICSEI e dei suoi membri, consistente nel migliorare la qualità e l'equità dell'istruzione, in relazione all'efficacia e al miglioramento delle istituzioni scolastiche. Il Congresso del 2020, in particolare, sarà il primo congresso ICSEI a tenersi in Africa, e sarà dedicato con particolare riguardo alle esperienze provenienti dal Sud del mondo. Il tema del Congresso sarà: "Educazione, responsabilizzazione dei giovani e sviluppo sostenibile: collaborazione tra il Nord e il Sud del mondo per migliorare la qualità dell'istruzione".



La presentazione del Congresso ICSEI 2020 che si terrà in Marocco. Photo credits "ICSEI".

I network di ricerca dell'ICSEI

In occasione di ICSEI sono stati inoltre presentati alcuni Network i quali si pongono come forum internazionali per lo scambio di informazioni e l'apertura permanente di un dialogo su questioni critiche attraverso discussioni attive tra ricercatori, professionisti e decisori politici. I 6 network di ricerca dell'ICSEI sono:

- The [Data Use Network](#); la rete si concentra sull'uso dei dati, come valutazioni, osservazioni e sondaggi, per migliorare l'istruzione a livello di scuola, classe e studente.
- The [Early Childhood Education Network](#), la rete per la prima infanzia si concentra sull'impegno iniziale profuso dai bambini nelle attività di apprendimento offerte dal settore pubblico o privato.
- The [Educational Leadership Network](#), la rete è aperta a chiunque sia interessato a questioni di gestione e leadership nel campo dell'istruzione.
- The [Methods of Researching Educational Effectiveness and Improvement \(MOREI\) Network](#), la rete connette accademici, ricercatori, professionisti, altre parti interessate e responsabili delle politiche che condividono idee sulla ricerca, sulle politiche e sulle pratiche nell'ambito dell'efficacia e del miglioramento dell'istruzione.
- The [Professional Learning Network](#), le reti di apprendimento professionale (PLN) sono rappresentate da qualsiasi gruppo che si impegna nell'apprendimento collaborativo con altri al di fuori della loro comunità quotidiana di appartenenza; con l'obiettivo ultimo di migliorare i risultati per i bambini, ponendo particolare attenzione al miglioramento della scuola per preparare meglio i bambini e i giovani alle esigenze del XXI secolo.
- The [Policymakers, Politicians and Practitioners \(3P\) Network](#), rappresenta la rete professionale di ricerca e pratica per coloro che sono impegnati nella determinazione politica, nella pianificazione strategica e nella fornitura di servizi a finanziamento pubblico per bambini e giovani, vale a dire, a tutti coloro che lavorano nello spazio di intersezione presente tra le attività promosse dai governi centrali e le scuole. 3P è l'acronimo di Politici (persone impegnate in politica, sia eletti o nominati a livello locale o nazionale), Policymaker (persone coinvolte nella formulazione di politiche educative e sociali) e comunità di Pratica (insegnanti, dirigenti scolastici, educatori).

I membri dell'ICSEI aderiscono alle reti ICSEI per rafforzare e facilitare la condivisione di riflessioni, esperienze, sfide e la costruzione di comunità professionali. Gli scambi avvenuti nel corso del Congresso ICSEI hanno visto la partecipazione dei ricercatori INVALSI all'interno delle principali reti dell'ICSEI ed hanno a tutt'oggi continuo flusso anche online. In particolare, a partire da quest'anno la ricercatrice INVALSI Sara Romiti è diventata coordinatrice del 3P Network e si sta attivamente occupando di supportare la rete lavorando su una proposta per l'edizione di ICSEI Marocco 2020 riguardante la centralità dei responsabili politici, dei ricercatori e dei professionisti nel farsi attivi promotori del cambiamento scolastico.

EDITORIALE SPECIALE

Il punto di vista del Past President dell'ICSEI

Efficacia, miglioramento e valutazione delle scuole: il contributo dell'ICSEI per il futuro delle nuove generazioni

di Andy Hargreaves *

Nell'assumere la presidenza elettiva dell'ICSEI (1), un'organizzazione internazionale di ricerca scientifica ormai trentennale, impegnata nell'ambito dell'efficacia e del miglioramento delle politiche scolastiche e nel collegare le policies stesse alla pratica educativa, ci siamo dedicati in prima istanza, insieme a tutto il Comitato esecutivo, a cambiare lo Statuto dell'Associazione, favorendo un passaggio da organizzazione privata a organizzazione no-profit (in inglese: "Non for Profit (NFP)", ospitata oggi in modo trasparente presso un ateneo pubblico. Nel procedere in questa direzione, ho cercato di tenere in mente e mettere in pratica le mie ricerche sulla sostenibilità in ambito educativo, sulla leadership scolastica, sulla leadership condivisa e sulla collaborazione professionale.



In qualità di organizzazione privata, l'ICSEI non aveva responsabilità legale nei confronti dei suoi membri: di qui l'esigenza di un mandato che rispondesse maggiormente ai bisogni dei nostri membri, attraverso la possibilità di conferire loro un più alto potere decisionale, elementi statutari che oggi l'essere organizzazione no-profit consente. In precedenza il Comitato esecutivo durava in carica due anni, un lasso di tempo troppo breve per poter conoscere a fondo tutta la macchina organizzativa e poterne delineare le future traiettorie di sviluppo. Questo significava un carico di lavoro assai ingente nelle mani (e sulle spalle) di un solo Direttore esecutivo. Questa situazione non era più sostenibile per restare al passo dei cambiamenti in atto in seno all'associazione. Durante la mia Presidenza, sono dunque stati messi a regime diversi cambiamenti di carattere organizzativo, soprattutto in considerazione delle nuove esigenze dell'associazione e della riforma di una macchina organizzativa che altrimenti avrebbe trovato difficoltà nel continuare a corrispondere alle esigenze dettate dal cambiamento.

Ecco le principali novità che oggi caratterizzano il lavoro dell'associazione:

- abbiamo attirato una nuova generazione di componenti del Comitato esecutivo, vale a dire dei professionisti esperti e desiderosi di rendere il Comitato un foro di riflessione il più attivo possibile

(nonché estremamente laborioso). Da questo punto di vista possiamo affermare che oggi entrare a far parte del Comitato rappresenti anche una questione di prestigio e non solo un onere;

- abbiamo suddiviso la funzione esecutiva in due canali principali: quello di una persona responsabile della governance e della finanza e quello di un'altra persona responsabile dell'organizzazione dei Congressi annuali. Questa responsabilità esecutiva appare dunque condivisa, efficiente e aperta;

- abbiamo iniziato a fare in modo che il Presidente Emerito, il Presidente e il Presidente-eletto lavorassero tutti e tre insieme alla stregua di un team collaborativo per un periodo di pianificazione temporale di almeno sei anni, mentre prima, di fatto, ciascun Presidente lavorava all'organizzazione dell'ICSEI solo per i due anni del proprio mandato;

- abbiamo deciso di affiancare alcuni componenti del Comitato esecutivo ai team nazionali locali che ogni anno preparano sul posto il Congresso annuale al fine di condividere un impegno dal carattere collettivo, pensando a tutto quel complesso di decisioni anche logistiche rispetto ai relatori, all'organizzazione dei diversi panel, eccetera, nell'ottica della massimizzazione del successo;

- anche la struttura stessa del mandato del Comitato esecutivo è mutata in rispondenza alle norme che regolano il nostro essere diventati organizzazione no-profit: quindi oggi il Comitato ha un mandato che dura tre anni e non più due come prima. Inoltre allo scadere del mandato di alcuni componenti, non è detto che debba scadere anche la durata del mandato di tutti gli altri membri. Questo nell'ottica di un miglioramento delle conoscenze sull'organizzazione, nonché di una maggior continuità e sostenibilità;

- abbiamo altresì creato un secondo livello di governance, nonché alcuni Comitati permanenti finalizzati a favorire la più ampia partecipazione possibile. Questi Comitati si impegnano a lavorare insieme al Comitato esecutivo e hanno un ruolo di indicazione rispetto agli sviluppi futuri della realtà associativa;

- abbiamo, infine, creato sistemi semplificati e trasparenti di contabilità, rispetto alla messa agli atti dei Congressi annuali e alla gestione dei membri dell'associazione: questi aspetti sono stati indubbiamente facilitati dal nostro essere ospitati in seno a un ateneo pubblico e questo ha sicuramente consentito di lasciare più tempo ai membri del Comitato esecutivo per dedicarsi alle attività di ricerca scientifica inerenti l'associazione, piuttosto che soprattutto sugli aspetti gestionali.

Oltre a queste trasformazioni strutturali, **abbiamo anche avviato una serie di cambiamenti nella stessa cultura dell'ICSEI** e nel campo delle attività su cui l'associazione è impegnata. Quando, in qualità di Presidente-eletto, ho iniziato a collaborare con il Presidente ICSEI Michael Schratz, per esempio, abbiamo ritenuto importante rilevare le opinioni di almeno il 10% dei membri dell'ICSEI per raccogliere le loro reali percezioni sulla realtà associativa di cui essi facevano parte. Gli intervistati erano in gran parte entusiasti riguardo all'organizzazione, ma percepivano altresì la necessità di una maggiore rispondenza da parte degli organi dirigenti rispetto alle esigenze dei membri più giovani dell'associazione, soprattutto in considerazione di un'organizzazione che ormai contava presenze provenienti da almeno quaranta paesi del mondo. Abbiamo pertanto dapprima istituito un gruppo di lavoro e, più tardi, un vero e proprio Comitato permanente sul rinnovo generazionale, l'inclusione e la diversità (GRID).

Il GRID rappresenta oggi un gruppo che sviluppa e passa in rassegna ciascuna attività ICSEI sotto la lente della diversità, del rinnovamento generazionale e dell'inclusione. Sicuramente sono ancora molte le attività su cui il GRID si sta soffermando, ma alcuni passi avanti sono già stati realizzati. Sinora, infatti, il GRID ha:

- sviluppato e pubblicato il nostro Codice Etico rispetto alle selezioni dei luoghi in cui il Congresso

annuale può essere ospitato, tenendo fede all'obbligo del rispetto dei diritti umani e delle più ampie garanzie di sicurezza dei nostri membri, laddove certamente anche la loro libertà intellettuale rappresenta una preoccupazione fondamentale;

- diversificato le prolusioni introduttive (Keynote speeches) di ciascun Congresso annuale, nonché pianificato altri interventi in sede di Congresso, nell'ottica di portare il più ampio numero di voci, punti di vista e idee diversi davanti all'intero Congresso: questo ha rappresentato senz'altro un'evoluzione nell'ottica di una maggiore diversità culturale. Pensiamo, inoltre, che sette degli ultimi otto oratori non locali erano donne; molte delle presentazioni introduttive vengono oggi affidate a insegnanti e dirigenti scolastici, nonché a ricercatori e policy-maker. Come risultato, gli ultimi due Congressi internazionali, ovverosia quello di Singapore e quello di Stavanger, sono stati tra i più partecipati di sempre. Sono oggi in corso i lavori per il prossimo Congresso ICSEI 2020 in Marocco, per la prima volta in Africa e in un paese a maggioranza musulmana.

Tutti questi elementi, su cui ho ritenuto importante soffermarmi, confermano oggi un approccio il più possibile dinamico e diversificato per l'organizzazione dell'ICSEI, elementi che penso si configurino quali importanti opportunità per i miei successori per lavorare a partire da una governance sicura, efficiente e inclusiva; per sviluppare un programma di apprendimento professionale; per creare attività regionali tra un Congresso annuale e l'altro e, soprattutto, per ampliare l'impronta globale dell'ICSEI.

Non a caso, sono convinto che il nostro compito più rilevante sia quello di servire i nostri membri, principalmente dal punto di vista della nostra missione scientifica nell'ambito del miglioramento e dell'efficacia scolastici. Il mio contributo, in quest'ottica, è stato quello di guidare l'organizzazione più avanti rispetto a quando ho assunto la Presidenza, e di assicurare ai miei successori – in particolare all'attuale Presidente Kim Schildkamp e al Presidente-eletto Christopher Chapman – la possibilità di continuare a sviluppare il destino dell'ICSEI nel modo più collaborativo, dinamico e sostenibile possibile.

Ma veniamo ora a riflettere su alcune tra le principali questioni scientifiche inerenti al lavoro dell'ICSEI: quando pensiamo a uno tra i principali vettori che influiscono sull'efficacia e sul miglioramento dell'istruzione, pensiamo senza dubbio alle competenze professionali degli insegnanti.

I sistemi scolastici che hanno dimostrato un migliore rendimento a livello internazionale, sono tutti quanti caratterizzati da insegnanti fortemente qualificati dal punto di vista professionale e riconosciuti nel loro prestigio dall'intera collettività. Ma questo non è sufficiente: non possiamo pensare che i professionisti dell'insegnamento debbano essere lasciati a lavorare in maniera isolata e senza alcuna relazione con l'esterno. Al contrario, i professionisti dell'insegnamento che dimostrano competenze professionali più mature sono quelli che si dedicano allo sviluppo del proprio apprendimento professionale in maniera collaborativa. Questo implica un innalzamento del livello di fiducia reciproca tra gli insegnanti stessi, che possano dirsi le cose che riguardano il loro lavoro apertamente, ma implica anche un **innalzamento del livello di fiducia nei confronti degli insegnanti da parte delle autorità pubbliche** titolate a prendere le decisioni. Nell'ambito della teoria sul cosiddetto Collaborative Professionalism (tr. it. "professionalità collaborativa"), che ho elaborato insieme al collega Michael O'Connor, gli insegnanti godono di un più alto livello di autonomia dal controllo burocratico, ma essi appaiono di gran lunga meno autonomi l'uno dall'altro. Il Collaborative Professionalism può essere sviluppato per la maggior parte in modo informale, ma può anche essere progettato in maniera strutturata al fine di raggiungere obiettivi e risultati efficaci. Il Collaborative Professionalism implica, ancora, un cambiamento a livello delle relazioni con i genitori e le comunità: da questo punto di vista, è innegabile non notare come questi rapporti stiano cambiando e, se gli insegnanti devono esigere il rispetto per le proprie competenze professionali, al contempo essi devono essere accoglienti verso quei genitori che vogliono sempre più essere informati e partecipi su come procedano le cose a scuola. Da questo punto di vista, quindi, i genitori devono farsi 'partner' dei professionisti dell'insegnamento, e non clienti di un mercato o solo stazioni di arrivo delle decisioni prese dagli insegnanti.

Al fianco dei cambiamenti di prospettiva che stanno caratterizzando questioni importanti come l'efficacia e il miglioramento scolastici, anche l'ambito della valutazione scolastica e della rendicontazione è sottoposto a nuove sfide: per oltre vent'anni, molti paesi anglosassoni hanno proposto una riforma dell'istruzione ponendo tutta la posta in gioco sulle ispezioni esterne delle scuole e sui test standardizzati, cercando di esportare questo modello in tutto il mondo. Ma sono sempre più numerose le evidenze del fatto che questa prospettiva da sola rischierebbe di comprimere il processo di apprendimento, di renderlo meno efficace, di indurre uno stress eccessivo sugli studenti e sugli insegnanti, non ponendo risalto sul loro benessere a scuola, nel condurre al tentativo di omologarsi il più possibile rispetto ai requisiti del sistema solo per ottenere i risultati migliori. Ecco allora che la nuova sfida è quella di capire come sviluppare un sistema di valutazione delle scuole che dia un feedback davvero dotato di senso agli studenti e agli insegnanti (abbiamo già elaborato diverse indicazioni su come farlo), insieme a delle valutazioni di sistema che evidenzino il grado di rispondenza da parte delle scuole agli obiettivi formativi statuiti a livello nazionale, locale o di singola scuola, per sapere se gli studenti stiano procedendo efficacemente o no nel proprio percorso scolastico. In quei sistemi che hanno riposto un peso eccessivo su valutazioni di larga scala in un'ottica altamente competitiva o punitiva, si è verificato un minor grado – non un maggior grado – di miglioramento del sistema scolastico. La sfida di oggi è quella di bilanciare il solo peso assegnato sulle valutazioni di larga scala, per evitare conseguenze negative: a tal proposito, è di fondamentale importanza valutare quello che gli insegnanti pensano rispetto alla propria professione, migliorare sempre di più lo status dell'insegnamento e sviluppare un rilievo sempre maggiore assegnato a conoscere che cosa pensino gli insegnanti attraverso l'approccio collaborativo che ho già richiamato. Da questo punto di vista **l'esigenza di raccogliere dati numerici ha un ruolo nella prospettiva di corroborare queste riflessioni**, ma non di sostituirsi ad esse. Per anni il mondo ha erroneamente interpretato l'andamento dei punteggi dei test come indice dell'andamento dell'intero sistema di istruzione.

Il mondo oggi è caduto nella disperazione e tutti cercano qualcosa di diverso: se pensiamo alla politica, come non vedere che i cittadini hanno abbandonato il carisma dei vecchi leader per rivolgersi alle star dei reality show o persino ai comici nel tentativo disperato di ottenere un futuro migliore? Le disuguaglianze si approfondiscono anno dopo anno; la disoccupazione giovanile è troppo alta, intollerabilmente alta se si pensa all'Europa meridionale. La violenza e l'odio contro il “diverso” sono divenuti delle piaghe mondiali. Sempre più giovani si sentono esclusi e non riescono a trovare uno scopo per cui abbia senso vivere. Il mondo è uscito dal suo asse ed è compito degli educatori provare a riposizionarlo. Identità, inclusione e benessere rappresentano la nuova frontiera per l'equità educativa e il miglioramento dei sistemi scolastici: sono questi i temi su cui dobbiamo concentrarci tutti insieme, adesso, con la massima urgenza. Per questo gli studenti e gli insegnanti devono guadagnare più voce, il nostro spirito deve farsi più collaborativo e i nostri governi devono cercare di concentrarsi sul futuro a lungo termine delle nostre società e delle generazioni che stanno oggi crescendo, e non soltanto avere a cuore i risultati delle prossime elezioni. Questo è lo spazio possibile per impostare il futuro dell'efficacia e del miglioramento scolastici e, in questo senso, l'ICSEI può davvero fare la differenza nel suo essere associazione fondata solo sulla ricerca e sulle diverse professionalità, nel suo essere quindi del tutto indipendente dalla politica e dagli interessi privati delle imprese.

(1) All'interno dell'ICSEI ci sono tre tipi di presidenze: il presidente eletto, vale a dire il futuro presidente, il presidente in carica e il presidente onorario.

** Andy Hargreaves è Professore al Boston College e Visiting Professor alle università di Ottawa, Hong Kong e Stavanger. È il Presidente onorario dell'International Congress for School Effectiveness and Improvement. Consigliere sulle politiche educative del Primo Ministro scozzese e, dal 2016 al 2018, del Premier dello Stato canadese dell'Ontario.*

EDITORIALS

International points of view

School evaluation and the use of multiple data sources to promote school effectiveness and improvement worldwide

By Kim Schildkamp *

My name is Kim Schildkamp and I am honored to write this editorial for INVALSI's PON Valu.E's Research Magazine Valu.Enews as the president of ICSEI, The International Congress for School Effectiveness and Improvement. In my opinion an important task of researchers is to disseminate their knowledge into the community at large: for this reason it is important to disseminate knowledge in different manners, such as through workshops, conference presentations, journals, research magazines and newsletters. This is why I would like to thank the Editorial Board of



Valu.Enews for inviting me to introduce the May 2019 edition of the online magazine we present today as a special issue that describes some of the activities that have taken place during last ICSEI Congress held in Stavanger (Norway) in January 2019.

As president of ICSEI, I will continue to strive for bringing policy makers, practitioners and researchers around the world together to develop knowledge, policies, and practices focused on improving the quality and equity of education. I will also strive for making ICSEI an even more global, diverse, and inclusive organization than it already is. I will make sure that the ICSEI congress continues to travel around the world to give policy-makers, practitioners and researchers from all around the globe access to everything we have learned collectively. I am very honored to be **the first ICSEI president to take our conference to Africa, to Morocco, Marrakesh, in 2020.**

Furthermore, I will focus on the use of different sources of evidence to improve education: we need to make use of evidence if we want to make educational organizations places of high quality and equity. Finally, professional learning will be an important focus under my presidency. But, of course, working on school improvement and effectiveness requires learning for all the stakeholders involved, e.g., policy makers, school leaders, teachers, and students.

When we think about school effectiveness and school improvement, we can say without doubts that school effectiveness research is very important in that it proves that schools and teachers can make a significant difference to students' development, progress and achievement. However, it is difficult to

apply the lessons learned from school effectiveness research. School effectiveness research shows us where we need to be, but not how to get there. **School improvement research can help us in understanding how schools and classrooms improve**, and how schools can make a difference. For this reason, ICSEI values both school effectiveness and school improvement research, and tries to combine and integrate the lessons from these different types of research.

When we focus on school self-evaluation, moreover, we see that school self-evaluation process is one of the characteristic that make schools more effective, as school self-evaluation is important for monitoring the quality of education: based on data they can collect and control, such as self-evaluation results, schools can determine their strengths and weaknesses and can identify their main problems and priority. Next, it is important to determine the causes of the problems found, before taking improvement actions. This process of using data to solve problems and improve the quality of education is referred to as data-based decision making. Research has shown that data-based decision making can contribute to increased student learning and achievement (e.g., Poortman & Schildkamp, 2016; Van Geel et al., 2016).

However, research also show that schools struggle with the use of data for school improvement. Therefore, several data use on professional development interventions have been developed over the years, but only few of these interventions have been studied systematically and over multiple years. One of these interventions is the data use intervention from the Netherlands (Schildkamp et al., 2017): this intervention has been used by schools from the Netherlands, Belgium, Sweden, England, and the US. Based on a systematic and structured procedure educators are trained in using data to identify educational problems, finding causes of these problems, and implementing and evaluating improvement actions based on those data. The data use intervention leads to an increase in data literacy (knowledge and skills required for effective data use) (Kippers et al., 2018) and to school improvement in terms of increased student achievement (Poortman & Schildkamp, 2016).

When we turn to observe the relation between school self-evaluation and external evaluation processes, we may notice that the same types of data can be used for school self-evaluation as well as for external evaluation. However, although school self-evaluation and external evaluation both (should) focus on improving the quality of education based on these data, tensions often arise between them (Hargreaves & Braun, 2013). A strong focus on external evaluation and accountability can lead to negative effects, such as teaching to the test, cheating, and encouraging weak students to drop out (e.g., Ehren & Swanborn, 2012). Nevertheless, external evaluation is important, because **schools need to account for their functioning towards their stakeholders**, and a focus on accountability can also make a system more transparent. Furthermore, external evaluations can point to certain problems (Tulowitzki, 2016), which then can be solved by engaging in a data-based decision making process. One of my favorite quotes comes from Earl and Katz (2006) who stated: “Accountability without improvement is empty rhetoric, and improvement without accountability is whimsical action without direction” (p. 12).

This is why in my research work (see, for instance, Schildkamp, 2017), I advocate for the use of different types of data for school improvement, including the use of:

- Formal data: information that is systematically collected about students, parents, schools, school leaders, and teachers, and the community in which the school is located. This can be qualitative data (e.g., structured classroom observations) and quantitative data (e.g., assessment results).

- Informal data: Educators also collect a lot of data informally, quickly, and on the fly, for example, by observing their students while they work, by engaging in conversations with their students, and by listening to their students.
- Research results: Educators can also collect and use scientific or practitioner or action research results.
- Big data: Educators are also starting to see the value of using big data, which concerns huge amounts of data (Volume), in varied forms (Variety), being continuously added to and updated (Velocity).

Based on these different types of data schools can engage in a systematic school improvement process that can lead to an increase and equity and achievement in schools.

References

- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ehren, M. C. M., & Swanborn, M. S. L. (2012). *Strategic data use of schools in accountability systems*. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 257-280.
- Hargreaves, A., & Braun, H. (2013). *Data-driven improvement and accountability*. Boston, MA: National Education Policy Center.
- Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2018). *Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention?* *Studies in Educational Evaluation*, 56, 21-31.
- Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2016). *Solving student achievement focused problems with a data use intervention for teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 60, 425-433.
- Schildkamp, K. (2017, June). *Evidence use in het onderwijs: Het gebruik van verschillende vormen van formele en informele data voor onderwijsverbetering* [Evidence use in education: The use of formal and informal data for school improvement]. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen (ORD) (Dutch and Belgium Educational Research Days), Antwerp, Belgium.
- Tulowitzki, P. (2016). *Educational accountability around the globe. Challenges and possibilities for school leadership*. In J. Easley, II & P. Tulowitzki (Eds.).
- Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J. P. (2016). *Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools*. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360-394.

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

School Effectiveness, Improvement, and Evaluation: how ICSEI is contributing to making a difference to the future of new generations

By Andy Hargreaves *

In assuming the elected presidency of ICSEI, a 30 year-old global, evidence-driven organization, committed to effectiveness and improvement and to connecting policy, practice and research, I have, with my Board, been able to move ICSEI from being a for-profit organization at a private address, to being a Not For Profit (NFP) organization transparently housed in a public university. In doing this, I have tried to be mindful of how to put my own research knowledge on sustainability, leadership succession, collaboration, and distributed leadership into practice.



As a private organization, ICSEI had no legal responsibility to its members and we wanted to not only serve **our members** better but also **empower them in decision-making** which Not For Profit status now makes possible. The previous Board structure also meant that Board members changed every two years so it was hard to learn about the organization and understand where it needed to move next in the short time that people served on the Board. This also meant that an excessive amount of work and responsibility rested in the hands and on the shoulders of a single Executive Director. This was no longer sustainable or fair given the pace at which ICSEI was changing and needed to change.

Because of ICSEI's past growth and success, the existing administrative structures and cultures were finding it hard to cope with the scale and scope of ICSEI's operations, and to move ICSEI into its next stage of development. During my Presidency, we therefore undertook a number of transformational organizational changes:

- We attracted a rising generation of accomplished Board members who were eager to be an active, and extremely hard-working Board. This also established that a position on the ICSEI Board was an honor, not just a duty.
- We restructured the Executive function into two roles – one person responsible for governance and finance and the other responsible for Congresses. This distributed executive responsibility in a shared, efficient and open way.
- We started to have the Past-President, President-Elect and President work together as a collaborative team over 6-year timespans of planning, rather than Presidents working mainly individually over two years each.

- We assigned small teams from the Board to work with local Congress teams to build collective commitment, knowledge and responsibility in relation to decisions about speakers, conference design and maximizing success.
- We developed a new Board structure under NFP status, so that Board members now serve for 3 years, not two, and do not all turn over at the same time. This improves knowledge, continuity and sustainability.
- We created a second tier of governance and standing committees that involves the wider membership, undertakes work for the Board and advises it on future plans.
- We created streamlined and transparent systems of accounting, conference registrations and membership management, within the context of being located in a public university, to release time for Board and Executive members to concentrate on development and not just management functions.

In addition to these structural transformations, we have also initiated a number of changes in the culture of ICSEI and the field it represents. When I began as President Elect, President Michael Schratz and I involved 10% of the ICSEI members to gather their perceptions of ICSEI. **Respondents were largely very positive** about the organization but also felt that at the highest levels of operation and decision-making, it was serving the needs of older, long-standing members at the expense of others, and despite attracting participants from over forty countries, was insufficiently diverse in senior-level decision-making. We therefore established a Working Group and then Standing Committee on Generational Renewal, Inclusion and Diversity (GRID).

This GRID is now an ongoing group that reviews and develops ICSEI and all its operations from the standpoint of diversity, generational renewal and inclusion. There is a lot of work to do in the future, but, so far, it has:

- Developed and published our ethical stance on decision-making about Congress site selections where competing human rights issues might be at stake and where the protection of member safety and intellectual freedom is a paramount concern.
- Diversified keynote and other main-stage Congress platforms to bring more voices before the whole Congress. There has been greater ethno-cultural diversity; seven out of the last eight non-local speakers have been women; and main-stage presentations are now being delivered by teachers and school leaders as well as researchers and policy-makers.

The results so far have been two of the largest Congresses ever, in Singapore and Stavanger; procurement of the 2020 Morocco Congress for the first time in Africa and in a predominantly Muslim country; a more dynamic and diverse approach to congress design; and an opportunity for my successors to build on a secure, efficient and inclusive governance basis to develop a professional learning program, create regional activities between Congresses, and enlarge ICSEI's global footprint.

I am convinced that our most important task is to serve our members, the field and the mission of improvement and effectiveness. My contribution, in relation to this, has been to try and leave the organization in a better place than when I took on the Presidency, and to make it possible for successors – especially current President Kim Schildkamp and President Elect Christopher Chapman - to develop ICSEI in a collaborative, dynamic and sustainable way.

Coming to reflect on the scientific issues of ICSEI, I think that one of the main contributors to educational effectiveness and improvement is a strong teaching profession. High achieving systems, worldwide, all have strong, well-qualified, high-status professions. But this is not enough. Strong professions are not ones where professionals are left alone to do their job without interference in an autonomous way.

Instead, a strong teaching profession is one where teachers develop and make professional judgments and undertake professional learning together in a collaborative way. This means establishing high trust

and openness among teachers and also being trusted more to make effective decisions by government authorities. In what Michael O'Connor and I call collaborative professionalism, teachers have more autonomy from government bureaucracy, but less autonomy from each other. This collaboration is partly informal, but it is also deliberately structured and designed to achieve purposes and effective outcomes.

Collaborative professionalism also involves changing relations with parents and communities. In these changing relations, teachers must retain respect for their expertise but also be open to the knowledge and concerns that parents have about their own children. Parents must be partners with professionals in education, not just customers in a market, or the end-points of teachers' decisions.

Not only issues like educational effectiveness and improvement, but also **the landscape of evaluation and accountability is also changing a lot**. For twenty years, many Anglo-Saxon countries have driven educational reform by imposing accountability requirements based on external inspection and high-stakes, standardized testing; and they have sought to export these models to other countries, worldwide. But the evidence is becoming overwhelming that these efforts have narrowed learning, made it less effective, induced a lot of stress for teachers and students, hindered their well-being, and produced countless efforts to “play the system” just to get better results.

The new challenge is to understand how to develop assessments that give meaning feedback to students and teachers (we already have a lot of knowledge about how to do this) alongside system-wide assessments that enable system leaders in a country, a commune, or a large school to meet their responsibility to their students and know how they are progressing or not. When large-scale assessments have been high-stakes, punitive and competitive, they have led to less improvement, not more. The challenge now is to have lower stakes system-wide assessments that avoid these negative consequences. The most important thing in all this is to value teachers' professional judgments, keep on improving them over time, and develop greater consistency of judgment among teachers through collaborative means. The point of numerical system data is to support and stimulate those judgments; not to replace or undercut them. For years, the world has interpreted educational improvement to mean increase achievement scores.

Today the world is in despair and people are searching for something more. In politics, citizens are turning away from existing leaders to Reality TV Stars and even comedians as desperate alternatives for a better future. Inequalities are greater every year. Youth unemployment is still high, let say astronomically high especially in Southern Europe. Violence and hate against people who are different has become a global scourge. More and more young people feel they do not belong and that life has no meaning or purpose. The world is off its axis and it's time for educators to try and put it back on. Identity, inclusion and wellbeing are the new frontline of educational equity and improvement and this is what we must focus on now, together, with urgency. For this, students and teachers must have more voice, our spirit must be more collaborative, and our governments must try to focus on the long-term future of our societies and their rising generations, and not just the next election results. This is the future of effectiveness and improvement today and this is where ICSEI can make a difference as a global organization that is driven by evidence and professionalism, not by politics or corporate self-interest.

** Andy Hargreaves is Research Professor at Boston College, Visiting Professor at the University of Ottawa, Hong Kong University and Stavanger University. He is Past President of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Adviser in Education to the First Minister of Scotland and from 2016-2018 to the Premier of Ontario.*

ESPERIENZE E TENDENZE IN ATTO

Approfondimenti sui trend internazionali e nazionali in ambiente valutativo

La delegazione INVALSI in visita alle scuole norvegesi

Una tra le principali attività di ricerca promosse ogni anno dall'ICSEI, nell'ambito di ciascuna edizione internazionale del Congresso sull'efficacia e il miglioramento scolastici, è la visita a numerose istituzioni scolastiche dei Paesi che ospitano annualmente il Congresso.

Le scuole della città di Stavanger e della Contea di Rogaland hanno ospitato le diverse delegazioni internazionali partecipanti all'edizione 2019 dell'ICSEI: oltre 10 istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado – dagli asili per l'infanzia alle scuole secondarie superiori di area scientifico/umanistica e professionali – hanno assicurato, infatti, la propria disponibilità a ospitare per un'intera giornata di lavoro i ricercatori, gli insegnanti e i policy-maker che ne hanno fatto richiesta all'organizzazione del Congresso Internazionale.



I Delegati nazionali hanno visitato, accompagnati dai dirigenti scolastici, dagli insegnanti e da alcuni studenti, gli spazi della comunità educante come le aule, i laboratori, le palestre, le mense, le sale riunioni, le sale insegnanti, le biblioteche...

La delegazione italiana, rappresentativa dell'intero gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E, coordinato dall'INVALSI, è stata composta da Donatella Poliandri, Mattia Baglieri, Roberta Cristallo, Graziana Epifani, Letizia Giampietro, Lorenzo Mancini, Monica Perazzolo, Sara Romiti e Stefania Sette, che hanno avuto l'opportunità di visitare, ciascuno separatamente, una diversa istituzione scolastica, nonché di confrontarsi poi collettivamente, in un secondo tempo, sulle specificità di ciascuna esperienza di cui essi sono stati testimoni per un giorno.

Durante la mattinata, in seduta plenaria, i partner dell'organizzazione dell'ICSEI provenienti dall'Università di Stavanger si sono dedicati a un'introduzione delle peculiarità del sistema educativo norvegese, a partire dall'analisi dei diversi gradi d'insegnamento: le scuole dell'infanzia (i cosiddetti *Kindergarten*, fascia d'età dagli 0 ai 6 anni), le scuole elementari (*Barneskole*, dai 6 ai 13 anni), le scuole secondarie di primo grado (*Ungdomsskole*, dai 13 ai 16 anni) e le scuole secondarie di secondo grado (*Videregående*, dai 16 ai 19 anni). Le materie principali delle scuole elementari sono la lingua norvegese, la matematica, l'educazione civica, l'inglese, le scienze, la storia, la geografia, l'arte, la musica e gli studi sociali (a partire dal quinto anno). Nel corso di ciascun anno scolastico, la cui durata va da settembre a giugno, gli insegnanti presentano ai genitori una pagella contenente commenti qualitativi inerenti l'andamento degli studenti. Gli insegnanti possono altresì fare richiesta all'amministrazione di assistenza speciale per i propri alunni con bisogni educativi speciali. Durante la scuola secondaria di primo grado le materie ricalcano con maggiore grado di approfondimento le medesime discipline delle scuole elementari, cui si aggiunge una particolare attenzione alle lingue straniere (generalmente sono previsti infatti insegnamenti in francese, tedesco e spagnolo). È nel corso di questo grado di insegnamento che gli studenti cominciano a ricevere i primi veri voti "ufficiali", dal cui andamento si potrà determinare se lo studente potrà essere ammesso oppure no alla scuola secondaria di secondo grado di sua scelta (scuola cosiddetta "elettiva"). Per quanto concerne le scuole secondarie

di secondo grado, infine, la formazione viene esercitata con particolare riguardo in scuole pubbliche, frequentate da circa il 93% degli studenti. Le scuole private sono per lo più di carattere confessionale-cristiano, ma sono presenti anche scuole ispirate a modelli educativi "progressisti" come quelle ispirate agli approcci di Maria Montessori o di Rudolf Steiner. All'età di 16 anni gli studenti decidono se seguire un percorso di "general studies" nel caso in cui prevedano di voler frequentare l'università o, diversamente, un percorso di tipo professionale "vocational", sebbene in qualche caso le organizzazioni distrettuali offrano la possibilità di passare dal sistema dei *general studies* al *vocational* e viceversa. Le scuole tecniche e professionali sono organizzate secondo il modello c.d. 2+2 o 2+3, laddove i primi due anni di scuola secondaria superiore prevedono lo studio disciplinare, mentre gli ultimi due o tre prevedono un periodo di apprendistato o praticantato in ambito professionale, pubblico o privato. Un elemento su cui le visite alle scuole superiori di carattere professionale hanno posto l'accento risiede nel coinvolgimento di diversi stakeholder locali pubblici e privati nel determinare un'alternanza scuola-lavoro di eccellente livello qualitativo ed efficacia: per il mondo imprenditoriale, infatti, la necessità di coinvolgere gli studenti (con speciale riguardo per gli studenti disabili o con bisogni educativi speciali) in percorsi professionali dotati di senso appare un obbligo cui l'intera comunità nazionale norvegese presta la massima fiducia. In tutte le scuole secondarie di secondo grado, l'uso delle nuove tecnologie è fondamentale ed è previsto dalla stessa normativa (la Riforma scolastica per le scuole secondarie di secondo grado del 2006 prende il nome di *Kunnskapsløftet*, ovverosia "Promessa educativa") che tutti gli studenti possano fruire gratuitamente delle tecnologie scolastiche più all'avanguardia, compresi i laptop.

Al di là delle specificità delle singole istituzioni scolastiche, della loro distribuzione sul territorio nazionale e del grado di insegnamento, come illustrato dai ricercatori dell'Università di Stavanger nel corso della giornata ai partecipanti al Congresso, la scuola norvegese è caratterizzata da un unico curriculum nazionale, da diversi obiettivi (tra i quali l'esigenza di un ambiente di apprendimento inclusivo), e dalla costante attenzione rivolta a una serie di obiettivi trasversali che prevedono la promozione della salute, del benessere, della cittadinanza democratica, della sostenibilità ambientale, ma anche dell'interazione di tipo informale tra i discenti, incitandoli alla cittadinanza attiva principalmente nell'ambito della propria comunità locale di appartenenza.

Lo slogan norvegese, che si rifà le parole di Robert Baden-Powell, ripetuto come un mantra durante tutto il congresso e particolarmente adatto al tempo atmosferico abituale di quella terra, «Non esiste buono o cattivo tempo, ma solo buono o cattivo equipaggiamento» riecheggia anche la mission attribuita alla scuola da queste parti, ossia la necessità di adattare sempre l'istruzione alla natura dei soggetti in formazione tenendo in considerazione l'ambiente nel quale vivono e le situazioni nella quale si trovano.

Nel corso di una riunione finalizzata alla condivisione e alla discussione delle principali esperienze testimoniate dal gruppo di ricerca INVALSI, la Redazione di Valu.Enews si è dedicata a raccogliere alcune riflessioni.

In relazione alla visita di un Kindergarten, viene messa in luce in primo luogo la peculiare conformazione architettonica dell'edificio scolastico, che rimanda immediatamente a un ambiente informale e giocoso in cui si svolgono le diverse attività della giornata, attività generalmente molto pratiche e legate all'esigenza che i bambini hanno di conoscersi reciprocamente: «La scuola materna che abbiamo visitato, presenta un'architettura ariosa, delle grandi vetrate da cui filtra molta luce. Siamo entrati da una porta laterale dove ci sono gli spogliatoi e gli attaccapanni per il vestiario dei bambini. Percorso un piccolo corridoio, ci siamo trovati all'interno di un ampio spazio raccolto intorno a una grande scala centrale che organizza tutto l'ambiente. Essa, oltre a condurre a un piano superiore, viene utilizzata come gradinata per attività di interazione dell'intera comunità scolastica o per scenografie di spettacoli teatrali. Non a caso lo scalone è stato utilizzato come spazio per la nostra accoglienza: i bambini, salutandoci, sventolavano delle bandierine norvegesi e abbiamo avuto l'opportunità di assistere a una piccola pièce teatrale dove i bambini si sono dedicati alla preparazione di alcune pietanze. Gli spazi interni, sia quelli al piano terra che quelli al primo piano, sono suddivisi esclusivamente da pannelli leggeri o da giocattoli e da altro materiale colorato, il quale ripartisce ulteriormente lo spazio. All'interno di questo grande open space, gli educatori stavano svolgendo diverse attività con piccoli gruppi di bambini, in relazione anche alla loro età. Ad esempio in una stanza alcuni bambini erano intenti a sbucciare delle patate e tagliare delle carote. In un altro spazio dei bambini

stavano pettinando un altro bambino davanti ad uno specchio, svolgendo un'attività che favorisce la conoscenza reciproca tra compagni di scuola e la consapevolezza del proprio corpo».

Tra coloro che hanno visitato le scuole primarie (*Barneskole*) è emersa la particolare attenzione che i norvegesi mostrano relativamente alle attività pedagogiche e al design architeturale della scuola, nonché all'abbondante utilizzo di tecnologie informatiche e nuovi device telematici e digitali, finalizzati a supportare l'apprendimento e l'apprendimento speciale sin dalla più tenera età: «La scuola primaria che abbiamo avuto occasione di visitare è caratterizzata da un ambiente accogliente e informale. La scuola è composta da più edifici a un solo piano, collegati tra loro da un grande spazio esterno dove i bambini possono fare una pausa tra una lezione e l'altra. Le priorità di questo spazio sono, in primo luogo, il gioco, la socializzazione, la possibilità di passare più tempo possibile all'aria aperta. Il sistema scolastico norvegese conferisce infatti molta importanza alle attività a stretto contatto con la natura. Per questo motivo per gli studenti di tutti gli ordini e gradi sono previste, fin dalla prima infanzia, attività da svolgere all'aperto, a dispetto del clima oceanico-subpolare. Gli ambienti delle classi, inoltre, sono ampi, ariosi e dotati di numerose finestre che si affacciano verso lo spazio esterno. Nell'ambito della visita della nostra delegazione abbiamo avuto la possibilità di interfacciarci non soltanto con la dirigente scolastica e il corpo-docente, ma anche con i bambini, che erano stati informati in precedenza del nostro arrivo: non a caso, infatti, due bambini di quinta elementare hanno accompagnato il nostro gruppo di visitatori dapprima in una classe di bimbi più piccoli (una prima) e in seguito nella propria classe, interloquendo timidamente ma efficacemente in lingua inglese. Per quanto riguarda la classe prima, in particolare, abbiamo osservato i bambini più piccoli mentre erano impegnati in attività diversificate, divisi quindi in piccoli gruppi. Durante la visita, in particolare, vi erano 4 attività contemporanee, tutte incentrate sulle lettere e le parole: alcuni bimbi erano intenti a cercare in autonomia elementi grafici su di un tablet; ognuno di loro aveva un dispositivo poggiato sul banco e delle cuffie alle orecchie che evidentemente fornivano loro indicazioni e richiedevano di individuare delle lettere sul video e di cliccare le stesse lettere con la modalità touchscreen. Il secondo gruppo era invece costituito da 4 bambini seduti intorno a un gruppo di banchi ravvicinati a formare un grande rettangolo, ognuno di loro aveva sotto mano un libro di testo cartaceo ed eseguiva semplici esercizi di alfabetizzazione con il coordinamento di un'insegnante; ad un altro tavolo rettangolare molto più grande e alto rispetto ai banchi disponibili nell'aula, diversi bambini creavano poi delle lettere con la plastilina, coordinati da un educatore. Infine, un quarto gruppo moderato da un educatore e da un insegnante di sostegno, giocava con delle carte illustrate a 'memory' ricercando la corrispondenza tra i soggetti raffigurati nelle immagini e le rime delle parole a essi associate. Nella medesima aula erano quindi presenti un'insegnante, tre educatori e un insegnante di sostegno dedicato ad un bambino. In parallelo con queste quattro attività, c'era poi una stanza separata rispetto alla precedente aula, detta 'aula degli special needs'. In quel momento era in corso una sessione intensiva rivolta ad alcuni bambini, orientata al miglioramento di deficit specifici di linguaggio, stimolati da un supporto informatico impostato su applicazioni ludiche ed esercizi appositamente ideati per rispondere alle esigenze degli studenti con disturbi specifici di apprendimento. Gli esercizi proposti a video, infatti, erano finalizzati a correggere determinati errori e, nello stesso tempo, un software memorizzava e rielaborava gli esiti degli esercizi. In seguito, venivano fatti anche altri esercizi di lettura cartacea. La sessione speciale aveva una durata di un'ora in contemporanea con le altre attività della classe: a condurre queste attività pedagogiche-speciali una docente appositamente dedicata. Nella classe quinta, infine, abbiamo assistito a una lezione di matematica effettuata con il supporto di un apposito programma installato su di un laptop in dotazione a ciascuno studente; anche in questo caso gli esercizi individuali venivano proposti appositamente a seconda delle esigenze dei singoli bambini, sulla base degli errori commessi nel rispondere ai quesiti. Gli item proposti erano quindi finalizzati alla correzione e al miglioramento di determinate lacune. In quest'ultimo caso era presente una sola insegnante».

Un aspetto che ha particolarmente colpito coloro che hanno visitato una scuola secondaria di primo grado (*Ungdomsskole*) è l'insieme di rapporti non formali e regolamentari che caratterizzano la vita quotidiana della scuola, a partire dalle relazioni professionali che intercorrono tra gli insegnanti, sino agli aspetti organizzativi che caratterizzano la vita studentesca e al rispetto pedissequo degli obiettivi europei nel perseguimento dei risultati dell'apprendimento e dei valori di fondo del sistema educativo. Ecco, per esempio, la riflessione di un giovane ricercatore INVALSI: «Sebbene l'edificio scolastico non sia di recente costruzione (1974), la scuola che ho visitato mi è apparsa ben tenuta e ben organizzata. La scuola, pur essendo relativamente prossima al centro città di Stavanger, appare già immersa nel

tipico contesto rurale e verdeggiante che caratterizza il paesaggio norvegese. La scuola dispone di diverse strutture come un laboratorio per la lavorazione del legno, un laboratorio musicale o laboratorio artistico e un piccolo museo di storia naturale e medievale, con un focus specifico sulla civiltà vichinga. Gli insegnanti dispongono di una sala adibita a ufficio e un'altra a scopo di sala riunioni; i docenti appaiono generalmente soddisfatti dell'organizzazione dell'istituto e dei rapporti tra pari e con la dirigente, che si esplicano in un clima relazionale informale e disteso. Inoltre, è presente una collezione d'arte, realizzata grazie al sostegno del comune di Stavanger e del Consiglio culturale norvegese, allestita in tutti gli spazi comuni della scuola ed accessibile anche alla cittadinanza. Gli studenti sono attivamente coinvolti in ogni processo decisionale e, insieme agli insegnanti sono responsabili dei processi di apprendimento, equità e inclusione per tutti gli alunni, nonché del mantenimento di un ambiente scolastico salubre e sicuro. La scuola ha stabilito un piano quadriennale (2016-2020), basato sulle linee guida del EQARF, il Quadro Europeo di riferimento per la garanzia della qualità, che si focalizza principalmente su tre aspetti: la cittadinanza democratica, le competenze di lettura e scrittura e le abilità matematiche. Inoltre, il collegio docenti ha stabilito, insieme al collegio studentesco, il perseguimento di alcune priorità specifiche per la comunità scolastica di riferimento: vita sana, competenze ICT e arte e cultura. Colpisce, infine, l'efficiente organizzazione degli studenti, i quali, nonostante l'età, si spostano autonomamente da una classe all'altra per seguire le lezioni, senza l'ausilio della campanella».

Anche i ricercatori che hanno visitato le scuole secondarie di secondo grado (*Videregående*) hanno posto l'accento sulla peculiare conformazione architettonica che contraddistingue le scuole norvegesi e sulle attività di formazione e tirocinio pratico che in esse vengono condotte: «Alla spaziosità delle aule si accompagna quella dei laboratori, caratterizzati da tecnologie avanzate sia nell'ambito delle scienze biologiche che della meccanica. Sul tetto della scuola sono posizionati numerosi pannelli solari che consentono di trarre la massima quantità di energia possibile nonostante l'esigua irradiazione della zona. Ciascun insegnante si ferma nella propria aula scolastica durante l'orario di lezione e sono gli studenti che seguono i diversi corsi a spostarsi, avendo inoltre la possibilità di fruire di spazi di socializzazione comuni tra cui la mensa, il bar e la biblioteca. Un negozio interno, gestito dagli studenti più grandi, vende agli altri studenti e ai genitori alcuni prodotti realizzati da parte degli studenti stessi nell'ambito dei laboratori di sartoria, meccanica e scultura: si va da sculture di legno o ceramica, a magliette stampate con il vessillo della stessa scuola, fornendo, di conseguenza, l'opportunità durante tutto l'arco dell'anno di acquistare piccoli prodotti di cui andare fieri, finalizzati a sostenere le minute spese della comunità scolastica. La scuola secondaria di primo grado sembra diversificare gli apprendimenti in momenti di studio comuni tra tutti gli studenti e momenti dedicati specificatamente agli studenti disabili o con bisogni educativi speciali. I ragazzi disabili hanno altresì la possibilità di accedere ad aree appositamente ideate per loro, in cui potersi rilassare o giocare. Da questo punto di vista la scuola fornisce tecnologie all'avanguardia come la cromoterapia e l'aromaterapia, finalizzate a potenziare il benessere scolastico dei ragazzi. La musica rimane un importante veicolo di socializzazione reciproca e tutti i ragazzi che abbiamo incontrato hanno la possibilità di cantare insieme ai propri compagni. I docenti, infine, rimangono a disposizione degli studenti all'interno dei propri uffici anche durante il pomeriggio per approfondire argomenti che non siano stati adeguatamente compresi durante le lezioni».

Un'altra testimonianza di visita ad una *Videregående* fa il punto sulla componente valoriale che identifica ciascuna scuola: «Ho visitato una scuola nuovissima, situata nella periferia di Stavanger, costruita circa 9 anni fa. Appena entrati non si ha l'impressione di trovarsi all'interno di una scuola: gli spazi, infatti, sono ovunque molto ampi e gli arredi sono moderni. All'entrata c'è un atrio grande e spazioso quasi quanto una piazzetta, con al lato un pianoforte a coda e una decina di studenti intorno che chiacchierano tra loro. Durante la visita balza all'occhio una cosa molto strana: tutte le aule si affacciano lungo un corridoio attraverso una parete completamente in vetro. Dall'esterno è possibile osservare cosa accade in aula, cosa fanno gli studenti e i docenti. Si ha la sensazione che le aule non sono luoghi chiusi ma spazi aperti dove tutto è di tutti e si incentiva l'interazione, il confronto, la partecipazione. La struttura si sposa molto bene con i principi in cui la scuola dichiara di credere. Anche in questo istituto è poi presente uno spazio dedicato all'esposizione dei prodotti realizzati a scuola da parte degli stessi studenti: per esempio le sculture fatte nei laboratori. I docenti che assistono la dirigente scolastica e la dirigente stessa hanno più volte fatto riferimento ai valori che identificano la propria scuola, ovvero sia collaborazione, partecipazione e trasparenza. A loro dire, sono questi valori a rappresentare i principi

cardine su cui si fonda l'intera organizzazione della scuola. Più volte, non a caso, dai loro discorsi si è potuto evincere quanto a scuola si incentivino la collaborazione tra i docenti e la partecipazione degli studenti alle varie attività. Particolare attenzione è infine rivolta a ciascuno studente e ai suoi bisogni, considerati rilevanti al fine di far emergere compiutamente le proprie potenzialità e creatività».

Valori e identità scolastici sono ancora al centro dell'osservazione di un'altra scuola superiore che appare consapevole dell'esigenza di creare un sostrato favorevole a un apprendimento di qualità, soprattutto in ambito professionale: «Ho avuto l'opportunità di visitare un istituto professionale di secondo grado frequentato da circa 860 studenti e composto da differenti indirizzi di studio e approfondimento: tecnologia delle costruzioni; elettrotecnica; servizio socio-sanitario; sport; ricezione alberghiera e ristorazione; estetica. Durante il briefing iniziale è intervenuto, anche nel nostro caso, il dirigente scolastico che si è soffermato sui principali valori della scuola: a partire dalla *gioia*, dal *desiderio* e dalla *padronanza*. Sicuramente, almeno a prima vista, potrebbero suonare parole un po' "strane" dato che – appunto a prima vista – non sembrerebbero avere molto a che vedere con l'apprendimento, eppure esse rimandano a qualcosa di profondo e che si situa alle basi di qualsiasi apprendimento: si parla di *gioia*, perché tutti hanno il diritto di sentirsi bene; si parla di *desiderio* perché il desiderio è il punto di partenza per ogni apprendimento; si parla di *padronanza*, perché la sensazione di padroneggiare qualcosa è importante tanto quanto la gioia e il desiderio. Un'altra frase mi ha colpito nelle parole del Dirigente: "Siamo una scuola per tutti, dove la diversità rappresenta un elemento di forza. Siamo solidali e ci vogliamo bene. Diamo sicurezza e spazio per provare e fallire". La scuola, ancora, ci ha colpito per gli ambienti comuni davvero spaziosi e luminosi (la nostra visita, in particolare, ha coinvolto la comunità scolastica dalle 9 del mattino alle 15), con la possibilità di fare attività individuali e di gruppo, conversare, ricrearsi (vi sono, ad esempio, tavolini da ping-pong e scacchi). Tutti gli indirizzi hanno poi delle aule dedicate alla pratica: l'indirizzo di scienze delle costruzioni è caratterizzato per esempio da un cantiere nello spazio esterno della scuola dove abbiamo osservato degli studenti esercitarsi nell'allestimento di un ponteggio per la costruzione di una casa. Al ristorante della scuola abbiamo avuto modo di gustare un pranzo preparato dagli studenti dell'indirizzo, che prevedeva fra le varie specialità anche una focaccia italiana che ha superato a pieni voti il nostro esame».

Diverso percorso professionalizzante rispetto alla ristorazione e al settore ricettivo è quello osservato da un'altra ricercatrice INVALSI che ha visitato una scuola tecnica operante nel settore sanitario: «La scuola superiore da me visitata opera nell'ambito degli studi sulla sanità e la salute, offrendo diversi programmi che vanno dall'infermieristica, all'assistenza di farmacia, all'igiene dentale, alla segreteria di ambito medico. La scuola secondaria superiore si articola sulla base di tre livelli e l'istruzione si basa sia su materie comuni, sia su materie relative al particolare percorso educativo selezionato. Nelle scuole professionali, gli ultimi due anni sono caratterizzati, come abbiamo visto, dallo svolgimento di un praticantato obbligatorio. Entrati nell'edificio, abbiamo avuto accesso a un corridoio che suddivide le varie aule. Su d'una vetrata è raffigurata l'immagine di una simpatica giraffa che probabilmente rappresenta un'effigie del Dipartimento, poiché, come ci spiegano, ad essa spetta il ruolo di simboleggiare i concetti principali cui la scuola tiene fede: le grandi orecchie della giraffa rappresenterebbero, non a caso, la capacità di ascolto, gli occhi la capacità di osservazione ed il lungo collo indica la capacità di prospettiva e visione. Tra le lezioni che abbiamo potuto osservare ci sono ad esempio una lezione di anatomia, nell'ambito del percorso di scienze naturali; una lezione di pratica odontoiatrica dove le studentesse coinvolte quel giorno avevano il compito di realizzare l'impronta dell'arcata dentale dei propri pazienti; una lezione di pratica medica e infermieristica incentrata sul prelievo venoso. Anche la visita della farmacia è stata molto coinvolgente: una studentessa ci ha infatti raccontato in inglese quali siano i vari compiti che vengono ricompresi all'interno di queste attività come l'assistere il cliente nella guida all'acquisto di un farmaco corretto sulla base delle sue specifiche esigenze, oppure l'allestimento di un ordinativo di medicinali con cui rifornire il magazzino interno. Del racconto ci è rimasta particolarmente impressa la volontà di creare un buon livello di interazione con gli studenti, al cui fine concorrono senza dubbio anche numerose attività di tipo informale da svolgere tutti insieme all'aria aperta».

Sui diversi percorsi di studio, più o meno integrati tra loro a seconda delle attitudini, delle scelte e dei rendimenti degli studenti, viene posto l'accento da parte di un'altra ricercatrice INVALSI che ha avuto modo di visitare una scuola superiore di carattere liceale: «La scuola che ho visitato prevede due indirizzi: il primo è quello scientifico (matematica, biologia, fisica) mentre il secondo è quello delle

scienze sociali (diritto, psicologia, sociologia). Gli studenti, dopo il primo anno, scelgono quale percorso di studi intraprendere mentre al primo anno seguono tutti lo stesso curriculum. Per contraddistinguere ciascuno studente, è stata introdotta la regola di indossare una maglia dello stesso colore del proprio percorso di studi. In generale, la scuola enfatizza la collaborazione tra gli insegnanti al fine di organizzare sia l'insegnamento sia le modalità di valutazione delle performance degli studenti: i gruppi operativi che organizzano le attività scolastiche e l'insegnamento sono generalmente composti da tre insegnanti che cercano di organizzare e strutturare le diverse attività didattiche. A tal fine, le classi sono aperte e prevedono dei momenti in cui le porte si aprono e viene lasciato tempo a diversi gruppi di studenti, e ai rispettivi insegnanti, di interagire tra loro. Oltre ai propri uffici, gli insegnanti hanno poi a disposizione uno spazio ricreativo in cui si può incontrare tutto lo staff professionale della scuola durante le pause. Gli studenti seguono le lezioni in diverse aule (non hanno la stessa aula per tutte le lezioni) e per studiare o preparare dei lavori di gruppo possono usufruire di spazi comuni preposti. La scuola prevede, inoltre, degli spazi ricreativi per gli studenti (vi è, ad esempio, un ampio spazio per la pausa pranzo). Alcuni studenti possono frequentare un percorso di studi aggiuntivo (che potremmo definire un percorso di "eccellenza") che prevede circa 5 ore settimanali in più rispetto al normale orario scolastico. Durante la visita ho avuto modo di incontrare alcuni studenti di tale percorso che hanno illustrato un prodotto da loro realizzato e messo commercio (uno zainetto); l'obiettivo di questa attività è stato quello di realizzare un prodotto innovativo e, successivamente, contattare una azienda per pubblicizzare e mettere in commercio il prodotto da loro stessi realizzato. In generale, il clima respirato nella scuola era sereno e collaborativo. Gli studenti durante le attività osservate hanno mostrato autonomia e capacità di lavorare in gruppo».





Giocare all'aria aperta rappresenta una delle attività principali delle scuole norvegesi.



Viene prevista una programmazione settimanale delle attività che viene fatta conoscere ai piccoli studenti.



Per i bambini è di fondamentale importanza scoprire la reciproca corporeità.



I bambini assistono alle lezioni senza scarpe, gli ambienti sono molto ben riscaldati e ciò corre nel senso di favorire apprendimento informale, benessere e libertà.



I laboratori scolastici sono dotati delle più avanzate tecnologie.



Un momento della visita degli ospiti internazionali ai laboratori di una scuola superiore.



Molte scuole norvegesi producono autonomamente ampia parte dell'energia elettrica fondamentale per il riscaldamento: i pannelli solari sfruttano al massimo l'irradiazione naturale delle ore più calde.

La ricerca sulla valutazione delle scuole italiane: gli interventi dell'INVALSI al Congresso annuale ICSEI 2019

Nel corso del Congresso annuale ICSEI di Stavanger si sono succedute diverse sessioni di scambio e confronto scientifico. I panel paralleli si sono tenuti in sale con platee allestite con tavoli di forma rotonda con l'intento di alternare sessioni esplicative a veri e propri workshop con esercitazioni pratiche svolte in gruppo tra i diversi relatori seduti al tavolo.

I panel paralleli hanno rappresentato vere e proprie sessioni di 'contaminazione', rilevanti dal punto di vista scientifico e della condivisione tra i ricercatori di politiche educative. Ciascun tavolo ha visto il coinvolgimento di una decina e più di ricercatori, professionisti ed esperti provenienti da tutto il mondo. In questo contesto, i ricercatori italiani presenti, tutti impegnati a diverso titolo nell'ambito del Progetto Valu.E, hanno animato ben tre tavole rotonde, portando all'attenzione dei presenti altrettanti contributi sull'autovalutazione, sull'inclusione e sulle performance scolastiche.



Sessioni parallele - TAVOLO 3 Giovedì 10 gennaio 2019 9:00-10:30

Le prime due sessioni parallele che hanno coinvolto i ricercatori INVALSI, si sono tenute giovedì 10 gennaio. Il primo gruppo di ricerca italiano ha partecipato al tavolo dal tema "Exploring the field of educational effectiveness: innovation processes, research methods and techniques - Esplorando il campo dell'efficacia educativa: processi di innovazione, metodi di ricerca e tecniche".

Lorenzo Mancini, Stefania Sette e Donatella Poliandri hanno presentato un lavoro dal titolo "Profiles of Teaching Practices and Sixth Grade Students' Scholastic Performances – Profili di pratiche di insegnamento e performance scolastiche degli studenti del grado 6°". Lo studio è stato presentato da Lorenzo Mancini il quale ha chiaramente messo in evidenza l'intento di delineare i diversi profili di insegnamento, individuando, altresì, il loro impatto sulle prestazioni scolastiche degli studenti.

L'indagine ha coinvolto 815 insegnanti e 7579 studenti del grado 6° iscritti a 207 scuole italiane. La qualità dell'insegnamento è stata valutata da osservatori esterni con una scheda di osservazione in classe, volta a rilevare tre dimensioni: il miglioramento cognitivo, la gestione della classe, la sensibilità e il supporto. Gli studenti hanno compilato un questionario sull'approccio educativo utilizzato dall'insegnante e hanno preso parte alle prove standardizzate nazionali volte a rilevare il loro rendimento scolastico in italiano e matematica.

Dalle analisi sono emersi tre sottogruppi di profili di insegnamento con differenti esiti sulle tre dimensioni sopra citate di miglioramento cognitivo, gestione della classe e sensibilità e supporto. Lo studio ha, inoltre, suggerito che diversi profili di insegnamento e pratiche didattiche specifiche possono avere un

impatto sulle prestazioni scolastiche degli studenti: in particolare, gli studenti con insegnanti riconducibili al primo dei tre profili di insegnamento individuati (ovvero coloro che presentano punteggi più bassi su tutte e tre le dimensioni) hanno raggiunto risultati scolastici inferiori rispetto agli studenti i cui insegnanti sono riconducibili al secondo e al terzo profilo (che hanno punteggi più elevati su tutte e tre le dimensioni osservate). Da qui l'auspicio espresso dai ricercatori di valorizzare la consapevolezza degli insegnanti circa le pratiche didattiche più efficaci e l'invito a considerare lo strumento dell'osservazione come un valido supporto per la verifica di queste pratiche attraverso l'osservazione tra pari (ad esempio tra insegnanti della stessa disciplina).

Sessioni parallele - TAVOLO 4 Giovedì 10 gennaio 2019 11:00-12:30

Il secondo team di ricercatori INVALSI intervenuto nella stessa giornata di giovedì 10 gennaio, ha preso parte alla sessione tematica “Sharing knowledge to improve data-informed decision making practices in education - Condividere le conoscenze per migliorare le pratiche decisionali guidate dai dati nel sistema dell'educazione”.

Stefania Sette, Graziana Epifani, Donatella Poliandri hanno presentato un paper dal titolo: “Conditions for a Positive Attitude towards School Self-Evaluation: Differences among Principals and Self-Evaluation Team Members” – “Condizioni per un atteggiamento positivo nei confronti dell'autovalutazione scolastica: differenze tra i dirigenti scolastici e i membri del team di autovalutazione”.

Questo studio ha coinvolto 532 dirigenti scolastici e 2625 membri del team di autovalutazione di 680 scuole italiane con l'intento di comprendere l'atteggiamento dei dirigenti scolastici e dei membri del team di autovalutazione nei confronti dell'autovalutazione scolastica (School Self-Evaluation - SSE), nonché individuare i fattori capaci di incidere sull'atteggiamento nei confronti dell'autovalutazione scolastica nel sistema educativo italiano.

I dirigenti scolastici e i membri del team di autovalutazione hanno compilato una scala d'atteggiamento sull'autovalutazione e un questionario sulle precedenti esperienze formative sulla SSE. Dai risultati esposti da Stefania Sette in sede ICSEI è emerso che i dirigenti scolastici hanno mostrato un atteggiamento positivo nei confronti della SSE con un punteggio medio più elevato, seppur non di molto, rispetto ai membri del team di autovalutazione. Inoltre, la partecipazione a precedenti esperienze formative sulla SSE ha avuto un ruolo nel migliorare l'atteggiamento positivo dei membri del team di autovalutazione nei confronti della SSE. I risultati portano a suggerire alle scuole e ai decisori politici di diffondere come pratica la formazione sull'autovalutazione per migliorare la sua visione nella comunità scolastica. Di conseguenza, l'autovalutazione può essere utilizzata come strumento per riconoscere i propri punti deboli e i punti di forza al fine di attuare un programma di miglioramento scolastico.





Presentazione di paper a cura dei ricercatori INVALSI.

Sessioni parallele - TAVOLO 7 Venerdì 11 gennaio 2019 11:00-12:30

La terza sessione parallela che ha coinvolto i ricercatori INVALSI, si è tenuta venerdì 11 gennaio con il tema: "Exploring the field of educational effectiveness–innovation processes, research methods and techniques - Esplorare il campo dell'efficacia educativa - processi di innovazione, metodi e tecniche di ricerca". "How to support schools to self-evaluate the quality of inclusion? – Come supportare le scuole per l'autovalutazione della qualità dell'inclusione?": questo il titolo dell'intervento di Letizia Giampietro, Donatella Poliandri e Sara Romiti.

Con questo contributo è stato presentato uno studio sugli strumenti e gli indicatori che potrebbero supportare le scuole nel valutare la qualità dell'inclusione, come previsto nel quadro di riferimento del Sistema Nazionale di Valutazione. Il sistema scolastico italiano, infatti, si propone di realizzare una scuola inclusiva, sostenendo, come afferma l'UNESCO, la piena partecipazione di tutti, in particolare eliminando le barriere all'accesso per coloro, individui e/o gruppi, che sono a rischio di esclusione e scarso rendimento.

Le politiche di inclusione scolastica italiana sono supportate da una legislazione che è stata aggiornata nel tempo. Nonostante questo, l'effettiva implementazione delle norme a sostegno dell'inclusione a scuola e in classe rappresenta un punto debole, imputabile a diversi aspetti.

L'autovalutazione (SSE) può essere un'importante opportunità per promuovere il cambiamento inclusivo all'interno della scuola. Per supportare le scuole nell'assumere decisioni informate, basate sui dati, l'INVALSI ha sviluppato un quadro di riferimento per SSE incentrato su tre dimensioni dell'analisi:

contesto, processi e risultati. Tra le dimensioni dei processi, nell'area denominata "Inclusione e differenziazione", le scuole hanno l'opportunità di esaminare attività, progetti e politiche adottate per includere studenti con bisogni educativi speciali, migliorare la diversità e promuovere l'equità a scuola. Durante il processo di SSE, le scuole sono supportate da una serie di indicatori sviluppati dall'INVALSI. Gli indicatori di inclusione tengono conto di diversi aspetti, quali le caratteristiche dell'insegnante, i servizi e le risorse scolastiche, l'ambiente scolastico e le tecnologie educative, le strategie didattiche per favorire la differenziazione e la personalizzazione degli apprendimenti, il coinvolgimento dei genitori e la collaborazione con altri organismi e organizzazioni.

Le evidenze espresse dalle relatrici Romiti e Giampietro nel corso della tavola rotonda mostrano la possibilità di raccogliere dati sui servizi e sulle risorse disponibili a livello scolastico e di utilizzarli per valutare la scuola, evidenziandone punti di forza e di debolezza. Più complesse e meno lineari si prospettano invece la raccolta e il confronto dei dati sulle attività educative, sui processi di insegnamento/apprendimento e sulla qualità dell'ambiente a livello di classe poiché implicano l'introduzione di strumenti più articolati. Questo fa parte della sfida che i ricercatori stanno affrontando: stabilire le modalità di raccolta dei dati sulle attività e sui processi educativi al fine di migliorare e supportare l'autovalutazione scolastica in merito alla qualità dell'inclusione.

L'interazione dei ricercatori italiani con altri ricercatori provenienti da tutto il mondo non si è esaurita con la presentazione dei contributi, che hanno tra l'altro riscosso particolare interesse e apprezzamento, ma è proseguita nel corso dei giorni dell'evento restituendo importanti riflessioni sulle tematiche affrontate nel Congresso a beneficio delle attuali e delle future attività di pratica e di ricerca.



Alcuni membri della delegazione italiana, in compagnia dei colleghi presenti alla tavola rotonda nella giornata conclusiva del Congresso.

CHIAVI DI LETTURA

Policy brief, note e proposte dal mondo Valu.E

Canada: fare scuola nei contesti più fragili. Intervista a Maggie MacDonnell, vincitrice del Global Teacher Prize

Presente a Stavanger, in Norvegia, nell'ambito dei lavori dell'[International Congress for School Effectiveness and Improvement \(ICSEI\)](#), anche Maggie MacDonnell, insegnante di educazione fisica canadese vincitrice dell'edizione 2017 del cosiddetto Premio Nobel degli insegnanti, il [Global Teacher Prize](#), promosso dalla Varkey Foundation di Londra e dal Governo degli Emirati Arabi Uniti.



Maggie MacDonnell, in particolare, è stata chiamata dalla Presidenza dell'ICSEI a relazionare quale Keynote Speaker nella plenaria dell'evento alla presenza di centinaia di ricercatori, insegnanti e policy maker provenienti da tutto il mondo. Nella sua prolusione, MacDonnell ha ripercorso la propria esperienza di insegnante impegnata a lavorare con la comunità indigena canadese degli Inuit, in un ambiente ostile come quello del Circolo Polare Artico. È in un ambiente siffatto, in cui le temperature invernali raggiungono i -25 gradi centigradi, che si verificano altissimi tassi di suicidio, in particolare nella fascia d'età tra i 18 e i 25 anni, principalmente causati dalle precarie condizioni ambientali e socio-economiche che caratterizzano l'area. Come se non bastasse l'indice di assenteismo tra gli insegnanti nelle scuole della regione quebecchese di Salluit (villaggio nei pressi del Circolo Polare Artico canadese) è altissimo e il Governo federale fatica persino a trovare personale dirigenziale e amministrativo da inserire nelle scuole. Gli abusi perpetrati ai danni delle ragazzine, il consumo di alcol e droga in tutte le fasce di età e diverse forme di autolesionismo nei giovani sono all'ordine del giorno: è alla luce di tutto questo che Maggie MacDonnell ha deciso di impegnarsi in prima persona, in collaborazione con le autorità locali, nell'ottica di cercare di proporre strumenti in grado di invertire la rotta e di offrire ai giovani prospettive più solide. Tra i progetti che MacDonnell si è impegnata a realizzare – riuscendo proficuamente a integrare tali attività con il proprio programma di lavoro di insegnante curricolare – si annoverano un progetto di sviluppo delle competenze professionali delle studentesse nell'ambito dell'educazione di asilo nido e nella preparazione di cibi caldi, un progetto di educazione ambientale finalizzato a valorizzare le peculiarità della regione e una palestra che, nel tempo, è riuscita a

trasformarsi in un vero e proprio centro di aggregazione sociale e culturale per l'intera comunità Inuit, sottraendo molti giovani al disagio sociale.

La Redazione di Valu.Enews ha avuto l'onore di incontrare Maggie MacDonnell per una lunga chiacchierata sull'importanza dell'educazione nei contesti più svantaggiati: abbiamo pensato di condividere con i nostri lettori italiani le riflessioni di MacDonnell nell'ambito di questa Special Issue.

Gentile Professoressa MacDonnell, non possiamo fare a meno di notare quanto il suo esempio possa apparire, almeno a prima vista, profondamente legato a circostanze molto particolari: alle rigide condizioni climatiche dell'estremo Nord del mondo, a una scuola che si fa ancora molto all'aria aperta, al fatto che in Canada manchino insegnanti che vogliano firmare un contratto per insegnare in una regione così lontana. Come pensa che, invece, sia possibile per i nostri lettori ritrovarsi, almeno in parte, nel suo lavoro?

«Sono senza dubbio consapevole di quanto il mio esempio possa apparire particolare, legato a circostanze specifiche tra cui l'abbandono scolastico in una comunità nativa-americana e alla mancanza di risorse economiche e di riscatto sociale. Ma nonostante questo osservo situazioni molto simili a quella in cui opero io in molti territori del mondo. Ecco perché penso che per le scuole in generale il mio esempio possa risultare molto utile, nella misura in cui tutti noi siamo sempre più consapevoli dell'esigenza di una formazione che sia al contempo locale e globale, dell'importanza di una formazione di qualità che possa sbocciare non soltanto nelle grandi città ma anche nelle comunità periferiche, più emarginate e spesso anche più svantaggiate. Se la formazione si dimostra all'altezza anche nei territori con meno risorse, allora sul medio periodo la scuola farà crescere dei cittadini che siano capaci di impegnarsi per la comunità in cui essi vivono, come in un circolo virtuoso. Nelle comunità periferiche, non a caso, si nascondono spesso i problemi più grandi, più acuti, quelli che solo raramente balzano alla ribalta delle cronache: si pensi all'abuso di alcol e sostanze stupefacenti in molte fasce di età, alla disoccupazione per gli adulti o all'impossibilità di proseguire gli studi per i più giovani. Possiamo davvero dire che invece le grandi città non conoscano queste problematiche? Piuttosto, mi sembra di poter dire che questi problemi siano condivisi anche in quei territori che a prima vista sembrerebbero attirare la maggior parte delle risorse... Ecco allora che in tutti questi contesti risulta strategico il lavoro dell'insegnante, un lavoro che deve essere in grado di trascendere la sola trasmissione nozionistica per dedicarsi in senso pieno alla formazione del cittadino, una formazione che deve essere quasi sartoriale: ovverosia capace di essere flessibile per adattarsi il più possibile alle peculiarità e alle attitudini di ciascuno studente, facendo leva sui suoi punti di forza. Un lavoro così strategico, però, può essere pienamente condotto solo se l'insegnante viene lasciato libero di sperimentare il proprio personale metodo educativo».

A quale modello educativo si ispira l'insegnante Maggie MacDonnell?

«Il modello educativo a cui io personalmente mi ispirò è quello che fa leva su un approccio esperienziale e inclusivo. Innanzitutto occorre essere consapevoli del fatto che l'apprendimento si verifica in molti modi nel corso della vita delle persone, non solo sui banchi di scuola, ma anche sulla base delle esperienze che ciascuno di noi vive. Certo, essere educati rimane la sfida fondamentale, ma a mio parere oggi risulta ancora più importante essere educati a lavorare insieme. L'uomo per sua stessa natura è una creatura insufficiente: tutti noi abbiamo bisogno di lavorare insieme, anche solo per valorizzare il nostro stesso lavoro. Solo lavorando insieme e apprendendo insieme ci è data la possibilità di sviluppare una qualità fondamentale come quella dell'empatia. Lavorando e apprendendo insieme,

infatti, anche gli studenti più dotati e intellettualmente più fervidi, hanno la possibilità di comprendere la situazione dei loro compagni che fanno più fatica. Ogni tanto, invece, a ciascuno di noi sembra di vivere su un'isola solitaria o dentro a un silos a tenuta stagna, ecco perché è bene riappropriarsi del valore dato dalla collettività, dal vivere gli uni insieme agli altri».

Dove risiede a suo parere l'importanza del Global Teacher Prize promosso dalla Varkey Foundation?

«Penso che il Global Teacher Prize sia affidatario di un ruolo importante nell'accendere i riflettori sulla rilevanza delle politiche educative nei tempi attuali. Il Premio, cui partecipano ogni anno centinaia di insegnanti da tutto il mondo, è uno strumento di *empowerment* che dà forza a tutti i protagonisti dell'educazione il cui lavoro – che a prima vista apparirebbe soltanto *ordinario* – è in realtà un lavoro assolutamente *straordinario*. Quando penso a coloro che partecipano al premio, non posso che parlare in senso più ampio dei professionisti del mondo dell'educazione nel loro complesso perché io come insegnante di ginnastica lavoro quasi esclusivamente con i ragazzi, ma nel 2016, l'anno precedente rispetto all'edizione in cui io ho vinto il Premio, è stata Hanan Al Hroub ad aggiudicarsi la vittoria: si tratta di un'attivista palestinese che, oltre ad essere insegnante di formazione, è oggi una donna impegnata soprattutto nell'ambito del cosiddetto *capacity building*, ovvero si occupa di insegnare agli altri insegnanti un metodo formativo efficace che sia applicabile nell'ambito dell'emergenza e della povertà educativa che si respira in un contesto come quello dei campi profughi palestinesi dove quasi ovunque impera la violenza e la scuola fatica per mantenere fermo il suo status di luogo sicuro per eccellenza. Nel corso degli anni, inoltre, anche gli stessi politici, oltre a coloro che hanno il compito, nei diversi Paesi, di elaborare le politiche pubbliche, si sono via via avvicinati alla Varkey Foundation e al suo Premio, il cui messaggio consiste principalmente nel rimarcare l'importanza che rivestono politiche educative di qualità in tutto il mondo, dando voce agli insegnanti e, più in generale, a tutti coloro che vivono la scuola e stando espressamente dalla loro parte».



Maggie MacDonnell, insegnante canadese, ha vinto il Global Teacher Prize nel 2017 ed ha presenziato al Congresso ICSEI di Stavanger.

Che cosa vuol dire, secondo lei, stare dalla parte degli insegnanti?

«Stare dalla parte degli insegnanti significa principalmente fidarsi di loro, del loro impegno, delle loro percezioni e dei loro metodi educativi, senza togliere loro dignità e reputazione. Oggi si parla molto della valutazione delle pratiche educative e didattiche attraverso i grandi numeri, i *big data* e le statistiche nazionali. Ma dobbiamo stare sempre ben attenti a non guardare solo ad alcuni indicatori relativi alla scuola – che pure sono molto importanti per offrire un'immagine sintetica – ma che non possono in alcun modo sostituirsi all'analisi delle tante circostanze particolari e specifiche in cui la scuola prende vita concretamente giorno per giorno. Insomma: dobbiamo trovare un equilibrio tra il generale e il particolare, è in questo sottile spazio che possono nascere il cambiamento e il miglioramento. Fa riflettere il fatto che quando pensiamo alle straordinarie innovazioni tecnologiche degli ultimi decenni, ci vengono in mente per lo più esempi di uomini cosiddetti “rivoluzionari”, mentre quando pensano alla scuola, in molti la vorrebbero sempre il più possibile rigida e statica: quando si parla di scuola non solo l'idea di *rivoluzione*, ma addirittura la stessa di *cambiamento* fanno paura. Invece dobbiamo fidarci degli insegnanti, delle loro responsabilità e dei rischi che essi corrono ogni giorno. Dalla loro creatività, dalla possibilità di sperimentare ciascuno un proprio metodo può scoccare la scintilla di un cambiamento per la scuola».

INTERNATIONAL

Improving school culture through effective pupil participation

By Matthew Sowerby *

The participation of children and young people in educational settings is supposed to raise attainment and improve the whole culture of a school. These benefits can be felt by pupils, teachers, school leaders, parents and the wider community that a school serves – leading to the shared feeling that 'school and schooling' is not something to be endured – but rather, can be a meaningful and purposeful experience.



The paper presented at the ICSEI 2019 conference, entitled *Researching Rights-based Learner Participation: Implications for Curriculum and School Improvement Policies* (M. Sowerby & G. Mannion) was matched with presentations from Russia (A path to failure: Struggling schools in two Russian regions), Italy (How to support schools to self-evaluate the quality of inclusion?) and Sweden (Translocation as methodological approach in interactive CPD research) in a round table discussion.

The links between participation and attainment have been investigated by educational research during the years, becoming then an official education policy in Scotland. The trail began with quantitative research carried out by ScotCen (part of NatCen Social Research) that identified Scottish secondary schools serving catchments ranking high on the Scottish Index of Multiple Deprivation (SIMD). These are **schools located in areas with high levels of poverty and adult unemployment**, but were producing attainment results that were 'much better than was expected'. The Commissioner for Children and Young People Scotland (CYPCS) is a non-governmental advisory body that looks after the rights of children in Scotland. The Commissioner was curious to understand what was happening in these schools and funded qualitative research to investigate further. The School of Applied Social Sciences at the University of Stirling have been involved in this research project with the work of Greg Mannion, John l'Anson and Matthew Sowerby. Over three months, more than fifty interviews with over 200 children and young people between the ages of 12-18, in seven Scottish secondary schools have been conducted. Research design implied participatory visual methods, including pupils' own photography and semi-structured photo-elicitation discussions. Pupils have also been invited to join 'walkalong' interviews (Carpiano 2009) in which pairs of pupils showed their school to researchers, prompted by questions including 'please show the places where important decisions are made', and 'where have you done your best work?'. The research report '**How young people's participation in school improves achievement and attainment**' was published in February 2015. In all the schools involved, researchers identified cultures of meaningful participation, respectful relationships and inter-generational dialogue

across four main inter-connected arenas: the formal curriculum, the extended curriculum, in decision-making groups and in connection with the wider community.

The research for CYCPS attracted the attention of Education Scotland, the national body for policy, inspection and the evaluation of education provision. Work began to translate the research findings into an official Education Scotland policy document and supporting resource materials. Pilot work was carried out in nursery and primary schools and the resulting policy document 'Learner Participation in Educational Settings 3-18' was released in April 2018. It is presented in a predominantly visual format, incorporating infographic-style elements with a relatively brief word-count, within 12 pages.



Matthew Sowerby from the University of Stirling

The message of the document encourages collaborative and dialogical approaches to participation, involving children and young people in discussions and decision-making with meaningful responsibilities and consequences. Attainment can be raised in schools that adopt cultures of participation. The document warns against tokenism: when young people are informed about adults' decisions, but have little meaningful and consequential say in matters that affect them.

In general, adult reservations about pupil participation initiatives (Lundy 2007) are based on teacher's concerns that children and young people lack the capacity to make meaningful inputs, worries that participation can undermine classroom authority, and that the time taken to 'do' **participation could be better used for education itself**. To which we must consider, if these young people have been at school for three, five or ten of the most formative years of their lives, and they are unable to participate responsibly and productively in issues affecting their education, then what have we been teaching them?

Visual activities play a role as well within participation in school settings: in an increasingly networked and predominantly visual culture, young people make use of the affordances of images (see Paivio 1971) to communicate and make meaning in their private lifeworlds. However, concerns about mobile phone use in schools means that harnessing participatory uses of photography to improve learning and teaching – and ultimately to raise attainment – remain under-explored.

References

Carpiano, R.M. (2009). *Come take a walk with me: the 'go-along' interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being*. *Health & Place*, (15) pp.263-272.

Education Scotland. Foghlam Alba. (2018). *Learner Participation in Educational Settings (3-18)*. University of Stirling.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, *British Educational Research Journal*, 33:6, pp.927 -942.

Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. Holt, Rinehart and Winston. New York.

Scotland's Commissioner for Children and Young People. (2015). *How young people's participation in school supports achievement and attainment*. University of Stirling.

Scotland's Commissioner for Children and Young People. (2015). *The identification of effective secondary schools in challenging circumstances*. Scotcen. Social Research that works for society. Edinburgh.

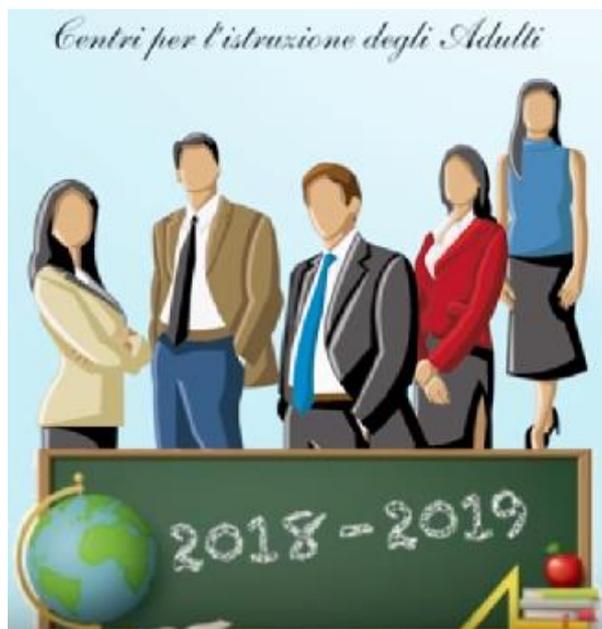
* Matthew Sowerby is a junior researcher at the University of Stirling in central Scotland. His research work focus on Modern literacy practices and raising attainment using visual arts.

IMPARARE CPIACE

La sperimentazione dell'autovalutazione per i CPIA

CPIA: ufficialmente al via la fase sperimentale del RAV per i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti

La Redazione di Valu.Enews ha il piacere di preannunciare che anche il prossimo numero del Research Magazine del Progetto PON Valu.E sarà impostato come Special Issue, questa volta dedicata all'azione di autovalutazione dei [Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti \(CPIA\)](#). A questo scopo, l'INVALSI ha lavorato in stretta collaborazione con i Centri di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo dei CPIA alla messa a punto del processo di autovalutazione di questo segmento scolastico e di tutti gli strumenti a corredo. È la prima volta in assoluto che all'istituzione scolastica tradizionalmente intesa, si affianca la valutazione dei CPIA, i quali rappresentano oggi una realtà importante, sempre più rilevante, e che svolge una funzione sociale considerevole, permettendoci di spingere il nostro sguardo verso una possibile scuola del futuro.



La sperimentazione PON Valu.E (Valutazione/Autovalutazione Esperta) RAV CPIA ha avuto il suo **avvio ufficiale ai primi di maggio e fornirà una panoramica dell'anno scolastico in corso, 2018/2019**, restituendo dati fondamentali riguardanti il sistema. Sono stati infatti coinvolti nella sperimentazione tutti i CPIA presenti sul territorio nazionale.

La Special Issue su [RAV for CPIA](#) restituirà in maniera compiuta i dettagli della sperimentazione, proponendo ai lettori di Valu.Enews l'intervento dei vari soggetti protagonisti dell'azione. La redazione, infatti, si sta occupando già da qualche mese dei contenuti e possiamo anticipare che, tra le altre cose, nelle settimane a venire saranno forniti i dettagli riguardo al contest fotografico **“Imparare CPIAce. Luoghi, volti e azioni”**, proposto sempre dalla Redazione con l'obiettivo di sviluppare anche una 'narrazione per immagini' di questo innovativo segmento del nostro sistema di istruzione.

Il processo sperimentale di Autovalutazione prevede due momenti distinti: 1) la compilazione del Questionario CPIA Valu.E, che consente la raccolta dei dati necessari al calcolo degli indicatori contenuti nel RAV CPIA e dei relativi riferimenti territoriali propedeutici alla compilazione del RAV; 2) la compilazione del RAV CPIA Valu.E, sulla stessa piattaforma, in una fase successiva. A supporto della compilazione del Questionario CPIA Valu.E sono stati messi a disposizione una 'Guida Operativa

Questionario CPIA' e un Assistente virtuale (Ravy) in via sperimentale (elaborato grazie alla categorizzazione delle FAQ emerse in questi anni), oltreché il supporto effettivo dell'INVALSI. È stato inoltre realizzato un **VideoTutorial** per facilitare la compilazione sia del Questionario CPIA che del Rapporto di Autovalutazione CPIA, visionabile attraverso il Canale Youtube Invalsi Social.

Contestualmente i **Centri di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo dei CPIA stanno elaborando un Glossario del RAVCPIA** Valu.E che farà seguito a un processo di condivisione elaborato in collaborazione, oltreché con l'INVALSI, con il Gruppo di consulenza scientifica nazionale dei Centri di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo dei CPIA.

Come anticipato, tale processo di condivisione dovrebbe concludersi entro la fine di questo anno. Diamo quindi appuntamento ai nostri lettori interessati ad avere maggiori informazioni all'interno del prossimo numero di Valu.Enews.

PAGINE

Interventi di ricerca sulle riviste e nei libri

RAV e dintorni, alla scoperta delle tappe compiute verso il consolidamento dell'SNV

È stato pubblicato di recente sul sito web dell'INVALSI il Rapporto di ricerca dal titolo [RAV e dintorni: verso il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione](#), a cura di Donatella Poliandri, Michela Freddano e Beba Molinari, area di ricerca Valutazione delle scuole.

RAV e dintorni offre un quadro ampio ed esaustivo del complesso di azioni di studio, ricerca e servizio che sono state implementate nell'ambito dell'Azione 1 'Valutare la Valutazione' del progetto PON Valu.E al fine di promuovere e sostenere la qualità del [Sistema Nazionale di Valutazione \(SNV\)](#), presentandosi al contempo come un documento ricco di spunti di riflessione.

I primi due capitoli del Rapporto ripercorrono le tappe del percorso che ha portato alla nascita del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) e che vede come punto di partenza il 2001, anno a cui risale la raccomandazione con cui il Parlamento europeo e il Consiglio hanno invitato gli Stati membri dell'Unione Europea ad avvalersi della **valutazione come strumento per assicurare e migliorare la qualità dell'insegnamento** e dei sistemi di istruzione.

A partire da questi impulsi, dalla seconda metà degli anni Duemila, è stata avviata nel nostro Paese una lunga fase di sperimentazione che ha visto l'INVALSI promotore di una serie di progetti che hanno



coinvolto le istituzioni scolastiche [le due edizioni del progetto [Valutazione e Miglioramento \(VM\)](#) e i progetti [Valutazione Sviluppo Qualità Scuola \(VSQ\)](#) e [Valutazione e Sviluppo Scuola \(VALeS\)](#)] al fine di mettere a punto un modello di valutazione delle scuole. Si tratta di sperimentazioni che hanno consentito di approfondire gli studi sulla valutazione e di compiere i primi passi verso la messa a regime del Sistema Nazionale di Valutazione.

Sarà poi il [DPR 80/2013](#) a sancire l'istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) al fine di migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti.

In questa cornice si inserisce il lavoro compiuto dall'INVALSI che ha elaborato una serie di strumenti finalizzati a supportare le scuole nel processo di autovalutazione tra i quali un Quadro di riferimento articolato in macro-aree, una Mappa degli indicatori, il format del Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Questionario Scuola e studenti.

Il terzo capitolo di *Rav e dintorni* è stato dedicato all'analisi dei processi scolastici in virtù delle informazioni raccolte attraverso uno degli strumenti messi appunto dall'INVALSI e conosciuto come Questionario scuola.

Il Questionario scuola ha, infatti, consentito la raccolta del 60% dei descrittori presenti nella Mappa degli indicatori ed è stato proposto in due edizioni (2015 e 2017). *RAV e dintorni* approfondisce i risultati emersi dalla prima indagine condotta nel 2015, alla quale hanno aderito 8.522 scuole statali, di cui 5.720 di I ciclo e 2.802 di II ciclo.

Le informazioni che sono state rilevate attraverso la somministrazione del Questionario Scuola, come si legge su *RAV edintorni*, sono molteplici e diversificate e mettono in luce, sia in relazione alle risorse disponibili che ai processi attivati dalle scuole, un consolidato divario tra le aree della nostra penisola, con una realtà che si presenta meno feconda nella parte bassa dello stivale.

In particolare, considerando alcune delle principali evidenze emerse, si osserva che la morfologia del nostro territorio ha un impatto sulle risorse materiali di cui dispongono le istituzioni scolastiche con una più ridotta dotazione di spazi a disposizione, come palestre e biblioteche, rilevata al Sud e nelle Isole, area del territorio in cui si riscontrano più frequentemente anche difformità strutturali connesse alla certificazione di prevenzione degli incendi o di agibilità.

Il divario con il Nord del Paese si registra anche in merito alla sottoscrizione di accordi tra le reti di scuole o con enti pubblici e privati. Se nel Sud e Isole il 20% circa di scuole (24% di I ciclo e 20% di II ciclo) non ha sottoscritto accordi (a fronte di una media italiana pari al 14% circa), al Nord Est **le scuole si sono mostrate particolarmente attive nello stabilire accordi** con diversi stakeholder come università, soggetti privati, enti di formazione accreditati, autonomie locali, associazioni e cooperative.

Più in generale, per quel che concerne l'attivazione di progetti da parte delle scuole si osserva che le scuole del II ciclo attivano mediamente 14 progetti l'anno mentre le scuole del I ciclo ne attivano mediamente 10. Tra i diversi aspetti, è interessante osservare che le Scuole del Sud Italia, dal confronto con il dato nazionale, attivano mediamente un numero inferiore di progetti, ciononostante la somma

investita si presenta solo lievemente inferiore o di poco superiore rispetto al dato nazionale. Si tratta di un dato che mette in luce una tendenza da parte delle scuole del Sud e Isole a limitare la frammentazione delle risorse a disposizione investendo le proprie disponibilità in un numero più ridotto di progetti.

Se nei primi capitoli del Rapporto è presentato il RAV, il quarto capitolo è dedicato alle rubriche di valutazione presenti nel format e che permettono alle scuole di auto-valutarsi rispetto alla propria situazione. Le istituzioni scolastiche, nell'attuare il percorso di autovalutazione, sono, infatti, invitate a esprimere un giudizio in merito alla propria situazione attraverso una scala a 7 livelli.

A tal proposito, nell'ambito del progetto PON Valu.E sono stati condotti due studi finalizzati alla validazione delle rubriche del RAV. Nel primo studio sono state esaminate le caratteristiche psicometriche degli strumenti, che si sono mostrate valide e affidabili, ed è stato svolto un approfondimento sull'uso delle rubriche da parte delle scuole. Il secondo studio è, invece, focalizzato sull'analisi del contenuto delle motivazioni che le scuole hanno adottato per giustificare il giudizio auto-attribuito, da cui è emerso che le scuole, per la redazione delle motivazioni, tendono a utilizzare i temi suggeriti dai descrittori delle rubriche e al contempo li dettagliano in termini di obiettivi, progetti e/o attività svolte al fine di far emergere punti di forza e criticità specifici. Le rubriche rappresentano, quindi, uno strumento utile nel percorso di autovalutazione delle scuole che porta alla formulazione delle motivazioni al giudizio. Inoltre, dalle analisi si evince che le scuole condividono un lessico comune, un aspetto che può rivelarsi strategico nella rendicontazione del lavoro svolto tra coloro che si occupano di compilare il RAV ma anche nel rapporto con i diversi stakeholder, i familiari e gli studenti.

Sempre nell'ottica di testare l'efficacia e l'impatto del RAV, nell'ambito dell'Azione 1 del progetto PON Valu.E, è stato condotto uno studio esplorativo di 60 RAV al quale ha fatto seguito uno studio condotto su un campione di 725 istituti scolastici (rappresentativo della popolazione di istituzioni scolastiche per area geografica e per ciclo di istruzione) i cui risultati saranno prossimamente resi disponibili sul sito web INVALSI. Si tratta di progetti che rientrano nell'ambito della metavalutazione del RAV e sono finalizzati a comprendere la qualità del percorso di autovalutazione attraverso l'analisi dei testi prodotti dalle scuole per la descrizione dei propri punti di forza e di debolezza e delle motivazioni ai giudizi. Il quinto capitolo di *RAV e dintorni* si presenta, pertanto, interamente dedicato alla metavalutazione del RAV.

Più nello specifico, per condurre lo studio esplorativo è stata prevista l'analisi quali-quantitativa del contenuto dei campi aperti per la descrizione dei punti di forza, debolezza e delle motivazioni al giudizio presenti in 60 RAV di scuole di I e II ciclo. I risultati delle analisi hanno messo in luce che gli stimoli testuali presenti negli strumenti sono stati utilizzati dalle scuole come un repertorio dal quale poter attingere contribuendo così alla **creazione di un lessico comune di autovalutazione**. Al contempo, l'analisi delle motivazioni ha permesso di rilevare la presenza di parole utilizzate per esplicitare riflessioni sulla situazione della scuola a partire dai dati disponibili.

Il RAV, così come lo definiscono le autrici del Rapporto, può essere considerato come uno strumento di 'confine' proprio perché rappresenta il punto di incontro tra diversi attori del mondo della scuola e che, tramite il RAV, si trovano a dialogare.

Si pensi ai Dirigenti scolastici, ai componenti dei nuclei di Autovalutazione (NAV), quindi ai soggetti direttamente coinvolti nell'autovalutazione.

A tal proposito, nell'a.s. 2015/2016, al termine del primo processo di autovalutazione, l'INVALSI ha condotto un'indagine sui processi valutativi delle scuole, al fine di monitorare l'andamento di tali processi così come delineati dal DPR 80/2013. Nello specifico sono stati predisposti due strumenti, l'uno rivolto al Dirigente scolastico (DS), l'altro ai componenti del NAV. L'indagine ha inizialmente coinvolto un campione di 725 istituzioni scolastiche, rappresentativo per macro-area geografica e per ciclo di istruzione. Al questionario hanno risposto 532 DS e 2.625 componenti dei NAV.

RAV e dintorni dedica il sesto capitolo al processo di autovalutazione illustrando i principali risultati che sono emersi dall'indagine. In linea generale, la maggior parte dei DS e dei componenti dei NAV attribuisce all'autovalutazione una funzione conoscitiva, volta a incentivare la riflessione interna e a favorire la crescita professionale del personale; minore importanza è invece riconosciuta alla funzione di accountability. Il RAV è, quindi, ritenuto uno strumento valido ed efficace, perché consente di descrivere in maniera autentica la realtà della scuola in termini di punti di debolezza e di individuazione di aree di miglioramento.

Come da indicazioni del DPR 80/2013, sono attori protagonisti nel percorso valutativo delle scuole i Nuclei Esterni di Valutazione (NEV), composti da tre valutatori con differenti profili professionali: un dirigente tecnico che ha il compito anche di coordinare il NEV, un docente o un dirigente scolastico con esperienze pregresse nell'ambito della valutazione (il Profilo A) e un ricercatore esperto in metodologia delle ricerche sociali o nella valutazione delle organizzazioni (il Profilo B).

Ancora nell'ambito dell'Azione 1 del Valu.E, al fine di indagare l'opinione dei valutatori esterni riguardo agli indicatori presenti nel RAV, è stata condotta, nel primo semestre del 2017, una indagine alla quale hanno partecipato 209 valutatori esterni (tra DT, Profili A e profili B). Nel settimo capitolo di *RAV e dintorni* è possibile trovare un focus su questa indagine.

In linea generale, i risultati dello studio mostrano che **gli indicatori presenti nel RAV sono ritenuti complessivamente utili** per ricostruire il quadro entro cui hanno operato le scuole, fornendo una buona base conoscitiva per la valutazione esterna, che rappresenta la fase in cui sarà possibile reperire sul campo tutte le informazioni utili per arricchire ulteriormente lo sfondo. I valutatori esterni hanno, al contempo, individuato alcuni limiti, in base all'esperienza con gli indicatori del RAV, ascrivibili principalmente alla difficoltà a restituire una fotografia nitida, aggiornata, ed esaustiva della realtà.

A conclusione della visita di valutazione esterna, il NEV esprime un giudizio sulle Rubriche di valutazione, motivandolo e, successivamente, esamina le priorità, condividendo o meno le scelte fatte dalle scuole.

In merito a questo aspetto, il capitolo otto di *RAV e dintorni* è dedicato alla presentazione di due studi, sviluppati sempre nell'ambito di Valu.E, con l'obiettivo di valutare, da un lato, la coerenza interna del processo di autovalutazione, dall'altro, la coerenza tra l'autovalutazione e la valutazione esterna.

I principali risultati hanno mostrato che, rispetto alla valutazione della coerenza interna, considerando gli Esiti, le scuole definiscono le priorità nelle aree di maggiore criticità. Rispetto ai Processi, il giudizio della scuola non incide sulla scelta dell'area in cui formulare gli obiettivi di processo che, in linea generale, sono considerati leve per raggiungere le priorità individuate. Per quanto riguarda invece la coerenza tra autovalutazione e valutazione esterna, dai primi risultati è emerso che le scelte compiute dalle scuole non sempre sono considerate coerenti con i risultati dell'autovalutazione. Inoltre, secondo i Nuclei Esterni di Valutazione, le scuole hanno individuato un numero troppo elevato di priorità e obiettivi di processo, spesso caratterizzati da una elevata generalità nella formulazione.

Si tratta di informazioni che rappresentano un valido strumento per riflettere sulle strategie da mettere in atto per supportare i Nuclei di valutazione del SNV, una missione che l'INVALSI continua a sostenere implementando sempre nuove azioni.

Ne è un esempio la ricerca che INVALSI ha condotto al fine di studiare le azioni di supporto ai processi di autovalutazione e miglioramento delle scuole promosse dagli USR e dalle reti di scuole sul territorio italiano subito dopo l'apertura del RAV nel 2015. Le autrici del Rapporto ne hanno parlato in maniera dettagliata nell'ultimo capitolo di *RAV e dintorni*.

In particolare, la documentazione prodotta dalle reti di scuole finanziate dal [DM n. 435 del 16 giugno 2015](#) è stata oggetto di un'analisi testuale, dalla quale è stato possibile individuare due differenti tipologie di attività a supporto dell'autovalutazione e del miglioramento: vi sono alcune regioni (Veneto, Lombardia, Piemonte, Liguria, Emilia Romagna, Marche, Toscana, Abruzzo, Lazio, Campania e Puglia) che, avendo già esperienza nell'autovalutazione, rielaborano e apportano un contributo ai suggerimenti ministeriali; altre regioni, invece, si attengono esclusivamente alle indicazioni proposte. Dall'analisi dei documenti pubblicati sui portali degli USR si evince, inoltre, che le attività praticate dalla quasi totalità delle regioni sono riferite alla pubblicazione degli *atti ministeriali*, all'organizzazione di *conferenze di servizio* e alla promozione di *reti di scuole*. È presente, invece, in minor misura il riferimento all'organizzazione di incontri con soggetti esterni.

Quelli fino a qui descritti rappresentano soltanto una piccola parte del patrimonio di informazioni, riferimenti e dati che, con la redazione di *RAV e dintorni*, sono stati sistematizzati in un unico documento. Il Rapporto ha, tra i diversi aspetti, il valore aggiunto di essere popolato da numerose considerazioni e interessanti spunti di riflessione che offrono al lettore, da un lato, la possibilità di riflettere in maniera critica sui risultati dei numerosi progetti che nell'ambito dell'Azione 1 di Valu.E sono stati sviluppati e, dall'altro, l'opportunità di cogliere quelli che, agli occhi delle autrici, possono essere i prossimi passi da compiere per rendere i processi di autovalutazione e valutazione esterna delle scuole sempre più efficienti e pluralisti.

Valutare l'istruzione: dalla scuola all'università

di Rossana Salerno *

Nell'ambito della ricerca sui sistemi d'istruzione una delle questioni più importanti, negli ultimi dieci anni, riguarda la valutazione delle scuole e delle università. Uno dei testi di riferimento adatto per gli operatori, i formatori dell'istruzione e per gli studenti universitari è di certo il libro di Alessandra Decataldo e Brunella Fiore [Valutare l'istruzione. Dalla scuola all'università](#) (Carocci, Roma 2018, 264 pp.).

Il volume analizza le modalità di apprendimento degli studenti dalla scuola all'università, al fine di migliorare i sistemi educativi attraverso la valutazione e la misurazione dei risultati delle e nelle organizzazioni che si occupano di istruzione. In questo testo si cerca di mettere in luce quanto gli apprendimenti e la loro valutazione rappresentino una questione cruciale: riflettere sugli apprendimenti non vuol dire focalizzare l'attenzione sugli studenti, ma anche sul sistema e dunque su quanti concorrono a vario titolo ai processi che permettono di raggiungere quei risultati, nella prospettiva dell'efficacia e del miglioramento delle scuole.



Il volume presenta i sistemi di valutazione dei diversi segmenti formativi dell'istruzione italiana attraverso un approccio di tipo descrittivo contestualizzato in ambito sovranazionale. Il testo è organizzato in tre nuclei tematici: nel primo, di carattere generale, a cura di entrambe le autrici, si delineano i diversi cicli d'istruzione e gli scopi della valutazione comparativa internazionale; il secondo nucleo tematico ha come oggetto di analisi le modalità di valutazione degli apprendimenti all'interno delle istituzioni scolastiche ed approfondisce le condizioni del funzionamento quotidiano di ciascuna scuola. Questo secondo nucleo, curato da Brunella Fiore, analizza anche il ruolo che i Dirigenti Scolastici possono avere nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV).

Il terzo nucleo tematico, a cura di Alessandra Decataldo, rivolge la sua attenzione verso la struttura universitaria italiana collocandola nel panorama europeo e approfondisce le competenze degli studenti, sugli esiti degli esami di profitto e dei laureati; nonché la valutazione della didattica e la rilevazione delle competenze e degli apprendimenti. D'importanza primaria l'aspetto che riguarda l'autovalutazione al fine di rilevare le criticità per sviluppare un percorso di miglioramento.

Entrambe le autrici convergono sul fatto che la società stessa si affida alle scuole e alle università per consentire a ogni individuo di sviluppare le proprie potenzialità, sia da un punto di vista delle competenze tecnico-disciplinari sia da un punto di vista etico-valoriale. Inoltre, lo scopo fondamentale della valutazione d'ambito educativo è quello di migliorare i sistemi di istruzione e le modalità di apprendimento degli studenti per favorirne il successo formativo. Il volume pone particolare enfasi sul rilievo che può assumere un approccio di tipo costruttivista alla valutazione, che la interpreti come strumento essenzialmente collaborativo, sia dal punto di vista sociale sia da quello politico, in cui tutti i principali attori sociali possano essere adeguatamente coinvolti.

Ma la valutazione rappresenta anche uno strumento informativo rivolto al miglioramento per le comunità scolastiche e universitarie in vista della pianificazione di programmi educativi il più possibile efficienti ed efficaci. A tal proposito, le autrici evidenziano quattro fattori cardini definiti come “spinte” alla valutazione: il primo riguarda l'impatto dei risultati delle indagini internazionali, ovvero il confronto sull'efficacia del proprio sistema a confronto con gli altri Paesi; il secondo fattore richiede di verificare la funzione delle istituzioni scolastiche in relazione alla loro autonomia; il terzo trova espressione nell'approccio del cosiddetto *New Public Management*, ossia, l'esigenza di un rapporto equilibrato tra la spesa pubblica e i livelli di equità e di qualità di cui le istituzioni educative devono farsi promotrici; da ultimo, lo sviluppo di valutazioni basate su grandi *Datasets* e la loro rapida divulgazione attraverso internet, garantendo così un rapido accesso alle informazioni.

Interessante l'aspetto che ricopre il termine “autonomia” all'interno del testo, a partire dalla relazione dell'*autonomia* con la *didattica* e dalla necessità di rendere conto dell'efficacia e dell'efficienza del proprio operato sia ai governi che finanziano le istituzioni sia al complesso dei discenti e delle loro famiglie.

Il testo affronta inoltre i diversi metodi di valutazione e gli approcci educativi rivolti al miglioramento delle istituzioni scolastiche attuati in alcuni importanti Paesi dell'Unione Europea (come ad esempio Germania e Spagna), anche se è senz'altro il sistema d'istruzione italiano ad essere analizzato dettagliatamente nel corso del volume, con particolare riguardo per il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), introdotto nel nostro paese a partire dal marzo 2013 ([Decreto del Presidente della Repubblica 80/2013](#)).

Altri termini ricorsivi nel corso del volume sono quelli di *efficacia* ed *efficienza*, identificati come i due pilastri che consentono di aprire le porte al miglioramento dell'offerta formativa e dell'apprendimento. Lo stesso SNV appare profondamente radicato nel rispetto di questo chiaro orientamento alla qualità, attraverso un sistema a tre gambe che si basa sulla partecipazione dell'INVALSI, che ne detiene il coordinamento funzionale, quella dell'INDIRE ed il contingente dei Dirigenti Tecnici che afferisce al MIUR. In accordo con quanto previsto dal Regolamento sulla Valutazione, il SNV valuta l'efficacia e l'efficienza del sistema educativo di istruzione e formazione ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti.

Secondo le autrici, le principali dimensioni indagate dal SNV in relazione agli apprendimenti sono: i *Risultati scolastici*, che raggruppa un insieme di indicatori che fanno riferimento alla relazione tra studenti e istituzione scolastica alla luce degli esiti degli scrutini, dei trasferimenti e degli abbandoni, nonché delle votazioni conseguite; i *Risultati nelle prove standardizzate nazionali*, ovverosia le prove somministrate da INVALSI volte a rilevare l'acquisizione dei livelli essenziali di competenza in italiano e matematica e inglese e a eventuali indicatori elaborati e proposti autonomamente dalla scuola; la terza dimensione è rappresentata dalle *Competenze chiave e di cittadinanza* (nell'attuale RAV *Competenze Chiave Europee*), ovverosia quelle competenze – promosse dal Consiglio e dal Parlamento Europei e recepite anche nel nostro Paese – che sono ritenute necessarie al fine di **esercitare nel modo più pieno i propri diritti di cittadinanza**, ma anche le competenze sociali e civiche, le competenze relazionali, le competenze personali legate alla capacità di essere autonomi, di orientarsi ed agire efficacemente; una quarta dimensione riguarda poi la raccolta di informazioni relative agli *Esiti a distanza* nei percorsi di studio e legati all'inserimento del mondo del lavoro. La prosecuzione degli studi universitari o nel passaggio tra il primo e il secondo ciclo, in particolare, così come le caratteristiche dei percorsi seguiti successivamente alla scuola e il monitoraggio degli esiti ad uno o due anni di distanza, rappresentano gli indicatori utilizzati per rispondere alla domanda del successo formativo nel lungo periodo.

In merito alla valutazione di ambito scolastico rimane da specificare come il DPR 80/2013 e la Legge 107/2015 abbiano configurato un processo di valutazione delle istituzioni scolastiche, di durata triennale, suddiviso in quattro passaggi: 1) autovalutazione; 2) valutazione esterna (per il 10% delle scuole ogni anno); 3) miglioramento e 4) rendicontazione. Gli approcci alla valutazione delle scuole si sviluppano con l'obiettivo delle politiche educative di avviare pratiche di miglioramento per le scuole e per l'intero sistema scolastico (primariamente dal punto di vista dell'apprendimento degli studenti e delle pratiche didattiche). Il *Quadro di riferimento* adottato – sia nelle sperimentazioni sia nel sistema di valutazione attuale – è stato sviluppato nel corso di alcuni Progetti pluriennali coordinati dall'INVALSI tra cui il [Progetto Valsis](#) e il [Progetto Valutazione&Miglioramento](#).

La lettura dei dati statistici e la capacità di utilizzo degli indicatori richiedono senza dubbio una accurata competenza scientifico-professionale, ed è per questa ragione che le autrici più volte nel testo mettono in guardia rispetto ai rischi che si corrono se le valutazioni esterne ed interne vengono svolte in modo non consono ed aderente alla prospettiva normativa. In questo contesto la valutazione esterna delle scuole può rappresentare un ruolo confermativo dell'autoriflessione scolastica, confermandone criticità o priorità di miglioramento o contribuendo a far luce su aspetti ed esigenze che possano essere a prima vista sfuggiti a chi vive dall'interno la comunità educante.

Le autrici auspicano, inoltre, che il ruolo svolto dalle famiglie abbia la possibilità di convergere costruttivamente nell'ingranaggio della valutazione.

Per quanto concerne il panorama dedicato specificatamente alle università, come Alessandra Decataldo mette in luce, la valutazione svolge funzioni molteplici ricollegabili tanto all'ambito dei beni pubblici quanto a quello dei beni privati ed acquisibili dagli individui. In questo contesto, la valutazione fa riferimento a stakeholder diversi e produce esiti difficili da misurare, tra cui la necessità di stabilire dei criteri uniformi (*grading*); le modalità di assegnare i punteggi (*scoring*); la possibilità di collocare in una graduatoria (*ranking*); la possibilità di elaborare un indicatore di sintesi dei tre predicati precedenti che orienti una corretta allocazione delle risorse (*apportioning*). Un cosiddetto modello pragmatista della qualità, a dire dell'autrice, è quello rintracciabile nel lavoro delle principali agenzie sovranazionali e nazionali che si occupano di valutazione universitaria: nel caso del nostro paese compito dell'ANVUR.

Stante la differenza nei rispettivi obiettivi valutativi e circa la platea cui i due enti si rivolgono, dalla lettura del volume emerge in modo chiaro la condivisione del fine ultimo della valutazione educativa che, secondo le autrici, tanto l'INVALSI come ente di ricerca, quanto l'ANVUR in qualità di agenzia, tengono a mente, ossia la necessità di migliorare progressivamente l'*efficacia* e l'*efficienza* del sistema nazionale di istruzione. È sulla base del grado del proprio impatto sul sistema educativo, ancor prima della stretta relazione etimologica che i due termini *efficacia* ed *efficienza* condividono, che possono essere identificate le possibilità di determinare il “miglioramento” del sistema educativo stesso: il miglioramento può essere il risultato di un percorso di dialogo nello sviluppo di una identità istituzionale specifica per le scuole e per gli atenei italiani. Ma quest'identità può prendere vita solo alla luce di una maggiore libertà di azione assegnata alle principali istituzioni educative del nostro paese. Quest'identità, infine, può essere rafforzata se i processi di valutazione esterna e di autovalutazione sono realmente rivolti alla conquista di un miglioramento concreto e non soltanto intesi alla stregua di meri adempimenti burocratici.

** Rossana Salerno, Dottore di ricerca in Sociologia dell'Innovazione e dello Sviluppo, è Cultore della materia sociologica all'Università Kore di Enna. Esperta in valutazione esterna delle scuole per l'INVALSI, ha studiato e lavorato presso le Università di Palermo, Roma Tor Vergata, Trento e Nantes, occupandosi prevalentemente di sociologia dei processi culturali e comunicativi.*

Redazione

Valu.Enews

La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E

Numero 9 – Maggio 2019

Special Issue su ICSEI International Congress for School Effectiveness and Improvement 2019 (University of Stavanger), Norvegia a cura di Donatella Poliandri, Mattia Baglieri, Roberta Cristallo e Monica Perazzolo.

L'articolo su RAV e dintorni: alla scoperta delle tappe verso il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) è a cura di Ughetta Favazzi.

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

Coordinamento editoriale: Mattia Baglieri

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

Si ringraziano per la gentile collaborazione a questo numero Julie Eaglen (Proofreading), Andy Emerson (Proofreading), Graziana Epifani (INVALSI), Letizia Giampietro (INVALSI), Andy Hargreaves (Boston College), Maggie MacDonnell (Global Teacher Prize), Lorenzo Mancini (INVALSI), Sara Romiti (INVALSI), Rossana Salerno (Università Kore di Enna), Kim Schildkamp (Università di Twente), Stefania Sette (INVALSI), Matthew Sowerby (University of Stirling), Elisabetta Venuti (Università di Bologna).

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 bimestrale registrato, riconosciuto dal **Centro Italiano ISSN del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR)** con il Codice ISSN 2532-8794