



**Istituto nazionale per la valutazione del sistema  
educativo di istruzione e di formazione**

**WORKING PAPER N. 36/2019**

---

**Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei  
sistemi decentrati**

Brunella Fiore, Università di Milano-Bicocca, [brunella.fiore@unimib.it](mailto:brunella.fiore@unimib.it)  
Consuela Torelli, Università di Chieti e Pescara, [ctorelli979@gmail.com](mailto:ctorelli979@gmail.com)

Collana: Working Papers INVALSI

ISSN: 2611 - 5719

*The views and opinions expressed in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the view and  
the official policy or position of INVALSI.*

-----  
*Le opinioni espresse nei lavori sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano  
in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto*

## Abstract<sup>1</sup>

I sistemi di istruzione di molti paesi prestano oggi una crescente attenzione alle dimensioni verticali e orizzontali negli approcci alla valutazione. L'attenzione alla dimensione verticale si concretizza nel processo di decentralizzazione delle competenze verso organizzazioni statali e non statali. La dimensione orizzontale si focalizza prevalentemente sulla capacità dei singoli dirigenti scolastici e insegnanti nel saper attivare reti di scuole e scambi alla pari tra scuole. Il principale obiettivo di questo contributo<sup>2</sup> è quello di offrire una panoramica sullo stato dei processi di decentramento dell'istruzione in atto nel paese, con specifico riferimento alle azioni di autovalutazione e al miglioramento per le scuole messe in campo dagli Uffici Scolastici Regionali e dalle reti di scuole ossia quei centri decisionali intermedi che si collocano tra il sistema di istruzione più centralizzato e le istituzioni scolastiche. Nel fare ciò, verrà presentata una rassegna ragionata delle principali normative che regolano il sistema di valutazione, e verranno individuate le principali azioni messe in campo a livello decentrato per sostenere ed accompagnare le scuole nel processo di autovalutazione e miglioramento. Il metodo adottato è di tipo documentario con approfondimenti di tipo qualitativo e quantitativo e si basa su due fonti di dati principali: una prima fonte è rappresentata dalla raccolta sistematica delle informazioni pubblicate sui portali web istituzionali degli uffici scolastici regionali. Una seconda base di dati è offerta dai documenti raccolti dal MIUR a seguito del processo di rendicontazione del 435/2015, il quale ha messo a disposizione un finanziamento alle scuole e alle reti di scuole al fine di implementare le azioni per il miglioramento. Una specifica attenzione è rivolta, nel contributo, alla definizione dell'oggetto e delle principali attività dei progetti finanziati; ciò ha consentito l'identificazione dei principali ambiti di attenzione delle scuole in merito agli esiti, ai processi e alle principali attività messe in campo<sup>3</sup>. Dall'analisi documentaria sia dei portali web sia dei progetti finanziati, emergere come il processo di miglioramento si riveli complesso perché potenzialmente molto articolato nelle modalità proposte dalle scuole; quanto più i livelli centrali e intermedi (USR, staff regionali, staff provinciali) offrono un *feedback* strutturato, tanto più nei progetti delle scuole si osserva una maggiore coerenza e completezza che va a tradursi, in definitiva, in una maggiore probabilità complessiva di successo del progetto stesso.

**Parole chiave: decentramento, decentralizzazione, valutazione delle scuole, miglioramento, reti di scuole, autonomia scolastica.**

---

<sup>1</sup> Sebbene questo contributo sia frutto di un lavoro congiunto delle autrici, i paragrafi 2, 2.1, 3, 4.1 e Conclusioni sono da attribuirsi a Brunella Fiore, paragrafi Introduzione, 1, 2.2, 4.2. e 4.3 sono da attribuirsi a Consuela Torelli.

<sup>2</sup> Il contributo presenta gli esiti di una indagine resa possibile grazie ai fondi del progetto PON Value Valutazione/Autovalutazione Esperta. Codice: 10.9.3A-FSE PON-INVALSI-2015-1.

<sup>3</sup> Si ringraziano la Dr.ssa Donatella Poliandri, la Dr.ssa Michela Freddano e la Dr.ssa Isabella Quadrelli per le revisioni e i suggerimenti che hanno migliorato la riuscita complessiva del paper. Si ringrazia inoltre l'Ufficio IV del MIUR e il Dirigente Dott. Damiano Previtali per aver messo a disposizione i documenti relativi alla rendicontazione dei progetti finanziati con i DM 435/2015 e 635/2016.

## Introduzione

Nei sistemi di istruzione di molti paesi, i processi di decentralizzazione stanno conoscendo una crescente attenzione. In tali processi, le responsabilità sono progressivamente assunte sempre più da enti pubblici o privati, dirigenti o altre associazioni e in misura minore dagli organi eletti dello Stato (Au e Ferrare, 2015). I sistemi con più centri decisionali, dove lo Stato non è l'unica autorità, ma dove gli attori statali e non-statali regolano e sono regolati all'interno di un sistema di relazioni altamente complesso e interdependente vengono definiti "sistemi policentrici" (Ostrom et al., 1961; Black, 2008; Hargraves, 2010; Ehren et al., 2017), opposti a quelli "monocentrici" (Teisman, 1992), in cui il governo nazionale è l'attore centrale che definisce l'assetto sociale e le modalità per affrontare le questioni sociali attraverso norme, linee politiche e controllo. Nel processo di decentramento, lo Stato e il relativo governo, continuano a mantenere un ruolo centrale (Joseph, 2010), in particolare in relazione ai cardini legislativi e nella definizione delle principali linee di azione. Per "decentramento", in questo contributo, si va ad indicare un processo di devoluzione delle competenze e delle attività che sono formalizzate dalla normativa; l'espressione "decentralizzazione" è da intendersi in modo più ampio e va ad includere quelle iniziative aggiuntive intraprese da Regioni e USR, enti locali e istituzioni scolastiche oltre la regolamentazione della normativa. I più complessivi processi di decentramento riflettono un approccio definito di *New Public Governance* nel quale le organizzazioni affidano la parte più operativa delle proprie decisioni a enti sia di natura pubblica sia di natura privata presenti sul mercato (Theisens, Hooge e Waslander, 2016). Tale approccio si basa fondamentalmente su un nucleo di organizzazioni che collaborano in rete e nel quale l'amministrazione pubblica ha prevalentemente un ruolo di coordinamento o di scambio delle informazioni (Mulgan, 2009; King, 2010).

Molti governi riconoscono i limiti di una politica centralizzata nel motivare il miglioramento delle scuole e, conseguentemente, sono alla ricerca di modelli alternativi per coordinare il proprio sistema scolastico. Burns e Koster (2016) descrivono una serie di *trend* comuni tra i paesi dell'OECD, fra i quali un ampio decentramento che consente alle scuole e alle loro autorità di rispondere alle esigenze locali e uno scostamento dalle strutture gerarchiche nei rapporti tra scuola e governo statale, in favore di una *governance* stratificata dove i diversi attori operano e interagiscono a livelli differenti. Pertanto la nuova *governance* pubblica si basa su sistemi di organizzazioni orizzontali in grado di moltiplicare i centri di potere che collaborano sotto forma di reti di diversa ampiezza (Theisens, Hooge e Waslander, 2016). Nei sistemi policentrici, i centri decisionali intermedi (come gli uffici scolastici decentrati) e le reti di scuole assumono un ruolo centrale nel definire, regolare e modellare la qualità della scuola in quanto grazie alla loro struttura flessibile rispecchiano la discontinuità e la complessità dello sviluppo sociale moderno (Giddens, 2001). Pertanto le relazioni instaurate all'interno delle reti di scuole possono avere una maggiore forza ed incisività



nel determinare un'offerta formativa valida alle esigenze degli studenti. A seguito di questa configurazione, un sistema fondato sulle reti ha bisogno di decentramento, poiché non è organizzato in modo piramidale e ha la necessità di mantenere attive al suo interno le relazioni e le interazioni per raggiungere un obiettivo o ottenere un vantaggio (Cafferata, 1995). Gli studi sulla valutazione sottolineano, inoltre, l'importanza di una cultura di contesto orientata al dialogo, alla riflessione, che produca una pressione generale verso il miglioramento (Reezigt e Creemers, 2005; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). La costruzione di un dialogo condiviso tra gli attori coinvolti, sia a livello più centrale sia nei livelli intermedi, rappresenta uno degli elementi più importanti individuati dagli approcci della *schooleffectiveness* e dalla *schoolimprovemente* che può contribuire a instaurare un effetto positivo sul miglioramento delle scuole (Schildkamp et al., 2012; Scheerens, 2015). Il concetto di territorio è un elemento cardine del fare oggi scuola nell'ottica della promozione del successo formativo. Occorre quindi che la scuola dialoghi con i vari soggetti presenti nel territorio per condividere il valore sociale dell'azione educativa e creare una comunità solidale e partecipe dei problemi scolastici (Dewey, 2004; Brint e Gasperini, 2007). L'agire in rete può creare condizioni di responsabilità che consentono alle scuole di apprendere e di trovare modelli di sviluppo e miglioramento e di riuscire a fronteggiare diverse circostanze. Questo concetto è riconducibile alle teorie di Putman e Coleman che, seppur in maniera diversa hanno tracciato la definizione di capitale sociale. Il concetto si riferisce al bagaglio relazionale e valoriale che un soggetto riesce a creare in un determinato contesto e che gli consente di raggiungere dei risultati altrimenti impossibili da raggiungere in maniera autonoma. Un determinato contesto territoriale risulta più o meno ricco di capitale sociale a seconda del livello di coinvolgimento dei soggetti individuali o collettivi nelle reti di relazioni (Coleman, 1988). Putman definisce il capitale sociale come "la fiducia, le norme che regolano la convivenza, le reti di associazionismo civico, gli elementi che migliorano l'efficienza dell'organizzazione sociale" (Putman, 2000, p.1996). Il capitale sociale risulta quindi essere una risorsa fondamentale di attivazione e sviluppo del capitale umano (Kilpatrick, Field e Falk, 2003). A seguito delle considerazioni sin qui esposte, il principale obiettivo di questo contributo<sup>4</sup> è quello di analizzare lo stato dei processi di decentramento dell'istruzione in atto nel paese, con specifico riferimento alle azioni di autovalutazione e al miglioramento per le scuole messe in campo dagli Uffici Scolastici Regionali e dalle reti di scuole ossia quei centri decisionali intermedi che si collocano tra il sistema di istruzione più centralizzato e le istituzioni scolastiche. Nei paragrafi che seguono verrà preliminarmente presentato il percorso legislativo relativo all'autonomia delle scuole che è una premessa a quello di decentralizzazione dei centri decisionali dell'istruzione in atto nel paese (paragrafo 1). A seguire verrà presentato il metodo di analisi che, nel presente contributo, si basa su una rassegna documentaria dei siti istituzionali e delle reti di scuole e che hanno maggiormente offerto un contributo allo

---

<sup>4</sup> Il contributo presenta gli esiti di una indagine resa possibile grazie ai fondi del progetto PON Valu.e Valutazione/Autovalutazione Esperta. Codice: 10.9.3A-FSE PON-INVALSI-2015-1.

sviluppo dei processi di autovalutazione e dei piani di miglioramento (paragrafo 2). Successivamente (paragrafo 3), si offrirà un excursus legislativo ragionato a partire dalle condizioni che hanno portato all'implementazione dei percorsi di decentralizzazione delle decisioni verso organizzazioni intermedie e verso le istituzioni scolastiche, del percorso che ha portato all'emanazione dei decreti ministeriali che hanno finanziato lo sviluppo dei piani di miglioramento delle scuole (paragrafo 3.1), promosso la cultura dell'autovalutazione e della valutazione scolastica e incoraggiato l'implementazione delle reti (paragrafo 3.2). In secondo luogo, verrà presentata l'analisi dei piani di miglioramento finanziati dal DM 435/2015 (paragrafo 4), infine, nelle conclusioni, le autrici riflettono sul percorso di decentralizzazione in atto nel paese.

### **1. Una premessa: il percorso di autonomia delle istituzioni scolastiche**

Prima di addentrarci nelle analisi sulle dinamiche che regolano i processi di decentramento, è utile offrire una definizione di qualità della scuola, concetto che è alla base del modello di autonomia delle scuole e, conseguentemente, delle azioni di valutazione e miglioramento. La definizione di qualità delle scuole è complessa e dipende sia dalle politiche sull'istruzione decise a livello nazionale sia da come il servizio viene effettivamente realizzato nelle singole istituzioni scolastiche autonome; in particolare, le scelte compiute dagli operatori interni alle scuole sono effettuate in funzione delle decisioni assunte in altre sedi e, al tempo stesso, sono determinate dalla negoziazione fra gli attori della comunità scolastica (Poliandri, 2010). Prima della riforma Bassanini (Legge 59/97), le istituzioni scolastiche erano organi dello Stato, con limitata autonomia amministrativa riconosciuta dai decreti delegati del 1974<sup>5</sup> (Cerini, Silla e Spinosi, 2003). La riforma Bassanini, all'art. 21, conferisce al Governo il potere di riorganizzare il servizio di istruzione mediante il potenziamento dell'autonomia in capo alle istituzioni scolastiche ed educative. Il DPR 275/99 disciplina l'autonomia scolastica come *“garanzia di pluralismo culturale che si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti”*. L'autonomia delle istituzioni scolastiche acquisisce un valore costituzionale con la Legge 3 del 18 ottobre 2001 *“Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione”*: la normativa da un lato riconosce i Comuni, le Province, le Città metropolitane e le Regioni come istituzioni costitutive della Repubblica al pari dello Stato, dall'altro eleva le scuole al rango di autonomie costituzionalmente riconosciute e ridefinisce un nuovo assetto delle competenze in materia di istruzione. Per quanto riguarda la

---

<sup>5</sup> In realtà, già prima dei decreti delegati, gli istituti di istruzione tecnica e professionale, di istruzione artistica, i convitti nazionali e gli educandati femminili erano dotati di un'autonomia amministrativa. Con l'art. 2 del D.P.R. 416 del 1974 veniva, infatti, riconosciuta a tutti gli istituti una limitata autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, ma non anche la personalità giuridica.

potestà legislativa, l'art. 117 della Costituzione stabilisce che tale potere: “è esercitato dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali”<sup>6</sup>. In materia di istruzione scolastica le Regioni e lo Stato hanno competenza legislativa concorrente: lo Stato stabilisce i principi generali (durata e tipologia dei corsi, esami e certificazioni, valori legali dei titoli, obiettivi di apprendimento, crediti) e le Regioni hanno il compito di organizzare le attività sul territorio. Lo stesso articolo costituzionale conferma la facoltà delle singole scuole e le loro reti di prendere decisioni autonome in materia didattica, organizzativa e di sperimentazione, ricerca e sviluppo, nel rispetto delle norme nazionali e regionali. Le istituzioni scolastiche, sulla base di quanto regolamentato dal già citato DPR 275/99, hanno il compito di determinare il curriculum integrando la quota nazionale con la quota locale, in merito alla quale si individuano le discipline e le attività, applicando criteri di flessibilità miranti alla garanzia dell'unitarietà del sistema di formazione e di istruzione e del pluralismo culturale del territorio. Tale prospettiva è sottesa a tutelare le diverse esigenze formative degli alunni, del territorio, degli enti locali e dei contesti socio-culturali ed economici di pertinenza. In tale prospettiva vengono a crearsi sinergie che sono la base costituente di sistemi formativi integrati<sup>7</sup>, basati su accordi, intese e progetti messi in atto con soggetti diversi. Le scuole possono altresì predisporre ampliamenti dell'offerta formativa coordinando iniziative realizzate in accordo con gli enti locali, con le diverse agenzie formative o con altre scuole collegate in rete. Il DPR 275/99 definisce le forme e i contenuti dell'autonomia di cui godono le istituzioni scolastiche:

- autonomia didattica (le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni);
- autonomia organizzativa (le istituzioni scolastiche adottano modalità organizzative che siano espressione di libertà progettuale e siano coerenti con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio);
- autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo (le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali);

---

<sup>6</sup> L'art.117 della Costituzione attribuisce alle Regioni la competenza legislativa esclusiva sul sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nel rispetto dei livelli essenziali di prestazione stabiliti dallo Stato e fatti salvi i compiti di raccordo con l'Unione Europea, le cui direttive vengono recepite con legge nazionale.

<sup>7</sup> Il sistema formativo integrato assume come concetto fondamentale quello per cui la formazione del soggetto si snoda lungo l'intero corso dell'esistenza e si nutre della collaborazione tra la *scuola*, la *famiglia*, le *istituzioni del territorio* e l'*associazionismo laico e religioso*, che formano un vero e proprio quadrilatero formativo. Il ruolo della Scuola, nell'ottica del Sistema Formativo Integrato, è quello di *sintesi cognitiva*, la cui finalità si traduce nella promozione di coscienze libere, critiche e creative, in grado di opporsi ai dettami di un mercato sempre più pervasivo e omologante (Allulli, 2001; Fabbroni e Pinto Minerva, 2013).

- funzioni amministrative di gestione (le istituzioni scolastiche provvedono all'amministrazione, alla gestione del bilancio e dei beni e alle modalità di definizione e di stipula dei contratti di prestazione d'opera secondo le regole di contabilità dello Stato).

Le delibere delle istituzioni scolastiche, proprio in forza dell'autonomia, non sono soggette ad approvazione da parte di organi di controllo superiore, ma tutti gli atti amministrativi sono sottoposti alla verifica del collegio dei revisori dei conti, funzionante presso la scuola. Con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), ogni istituzione scolastica predispone il documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa di ogni scuola. Il PTOF è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale ed è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti.

Il sistema formativo viene di conseguenza organizzato in una dimensione che non è più piramidale ma orizzontale, in cui la scuola cessa di essere un terminale passivo ed esecutivo di norme, ma diviene il centro erogatore di servizi. Con l'autonomia scolastica è riconosciuta alle singole scuole la capacità giuridica di progettare e realizzare, in accordo con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione, interventi di educazione, formazione e istruzione adeguati ai diversi contesti e alle esigenze emerse dalle famiglie, nonché di migliorare il processo di insegnamento e di apprendimento con il fine di garantire ai soggetti coinvolti il successo formativo, mediante l'impiego delle indispensabili risorse umane, finanziarie e strutturali. L'autonomia scolastica viene dunque intesa in una duplice accezione: per un verso di valorizzazione della specifica natura e identità di ogni singolo istituto, connessa alle sue tradizioni, al suo patrimonio di esperienze culturali, professionali e didattiche, per l'altro di riferimento alle esigenze del proprio territorio in cui l'istituzione stessa è inserita e opera (Allulli, 2008). Questi due aspetti vanno tenuti in considerazione in maniera costante nel definire e realizzare le linee di azione e le strategie di ciascuna istituzione scolastica e debbono essere soprattutto legati da una stretta interrelazione. L'autonomia scolastica, prevede quindi la realizzazione di una "scuola aperta", il suo coordinamento con il contesto territoriale, nonché la valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva rivolta al territorio capace di aumentare l'interazione con le famiglie e con le comunità locali, compreso il terzo settore e le imprese. Una scuola di questo tipo ha il compito di organizzare spazi e attività che favoriscono l'interazione, lo scambio e la cooperazione fra tutti. Il territorio e le sue caratteristiche si incontrano con la nuova identità della scuola dell'autonomia, che richiede un legame stretto fra il sistema formativo e il contesto fisico e umano, basato sull'interazione costante, l'attenzione reciproca e la collaborazione. In tal modo, la scuola, superando la separazione dal territorio in cui opera, lo assume come risorsa formativa. Il concetto di autonomia si lega a quello di responsabilità e di rendicontazione: le scuole con l'aumentare dell'autonomia si trovano a dover avviare



processi di valutazione del proprio operato al fine di rendere conto dell'efficacia delle azioni intraprese. L'avvio del sistema di valutazione nazionale (SNV) parte in ritardo rispetto ai tempi che hanno caratterizzato molti paesi europei. Il ritardo è dovuto in parte all'instabilità decisionale del paese negli ultimi decenni; tuttavia, l'incertezza nelle decisioni sul sistema di valutazione ha consentito, al tempo stesso, di fare esperienza sia dalla ricca letteratura proveniente da oltre i confini nazionali (Pedrizzi, 2016) che degli esiti delle quattro sperimentazioni nazionali (V&M 2010-2013, VSQ, VALES E V&M 2013-2015). Il DPR 80 del 28 marzo 2013, ovvero il "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione" abbandona definitivamente la visione di tipo premiale e legata ai *ranking* delle scuole che aveva caratterizzato alcune delle precedenti sperimentazioni, a favore di una prospettiva di valutazione per il miglioramento delle scuole. Nello specifico, secondo quanto dettato dal Regolamento all'articolo 2, le finalità della valutazione sono quelle del "miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti". La parte di valutazione è affidata ad INVALSI (Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione) che coordina anche il SNV (Sistema Nazionale di Valutazione): il DPR 80/2013 sottolinea come il SNV debba svolgere una funzione di valorizzazione del miglioramento delle scuole e allo stesso tempo definisce il ruolo delle scuole stesse nella attuazione degli interventi di miglioramento. In relazione all'attuazione del miglioramento, la normativa prevede che le scuole possano avvalersi del supporto specifico di INDIRE (Istituto Nazionale di Ricerca Educativa) o di università, centri di ricerca, associazioni professionali e culturali.

## **2. L'approccio metodologico**

L'approccio metodologico utilizzato è documentario di tipo pluralista (Pandolfini, 2017) ossia volto ad offrire una interpretazione data dall'integrazione di metodi e tecniche qualitative e quantitative secondo un'analisi dei testi lessicale-testuale. Nello specifico sono analizzati i *documenti istituzionali* prodotti dagli USR, dalle reti di scuole e dalle istituzioni scolastiche nell'esercizio delle proprie attività (Hinds, Vogel and Clarke-Steffen, 1997; Arosio, 2010) tramite anche l'utilizzo di procedure empiriche definite di "semantica qualitativa" (Tipaldo, 2014; Pandolfini, 2017). L'utilizzo dell'analisi semantica si è basato, in primo luogo, sulla trattazione del cosiddetto *corpus* ossia dei documenti istituzionali presenti nei portali web USR, presi nel loro insieme e confrontati per l'oggetto di interesse (Bolasco, 2013); a seguire è stato effettuato un conteggio delle unità d'analisi individuate ossia le "parole-tema" o "parole-chiave" e del relativo calcolo delle frequenze dei documenti istituzionali legati alla rendicontazione delle azioni finanziate dal DM 435/15 (Losito, 2007). Per documenti istituzionali si intendono i testi informativi che offrono una restituzione legata all'oggetto di interesse ossia, nel caso del presente contributo, le azioni a supporto della valutazione e del miglioramento intraprese a livello policentrico. La ricerca sui documenti, fornisce evidenze relative a come e



in quale misura le regioni italiane e i propriUSR supportano l'avvio delSNV e il miglioramento scolastico, oltre a dare un quadro di come l'autonomia scolastica è stata declinata sul territorio nazionale. I documenti, rispetto alle fonti di dati della ricerca sociale, offrono l'importante vantaggio di essere stati prodotti per finalità diverse dalla ricerca stessa e, conseguentemente, possono restituire informazioni non influenzate dall'intrusività del ricercatore (Webb et al., 1996). L'analisi documentaria è stata condotta in tre fasi successive e secondo procedure volte a cogliere sia gli aspetti qualitativi sia quantitativi in relazione al contenuto dei documenti e, dove possibile, le modalità secondo cui sono stati redatti.

### *1. Prima fase: l'analisi dei documenti sui portali istituzionali degliUSR*

Attraverso i portali web istituzionali degliUSR, delle Regioni e delle istituzioni scolastiche, si è svolta una revisione sistematica dei materiali, ossia un lavoro di analisi, sintesi e valutazione critica dei documenti rintracciati sul web in relazione alle principali attività svolte a livello locale e regionale su autovalutazione e miglioramento. *L'analisi qualitativa* ha classificato le tematiche più importanti contenute nei documenti. La rassegna distingue tra iniziative inoltrate dal livello ministeriale (direttive ministeriali, conferenze di servizio, documentazione sul DM 435/15 e sul DM 663/16)<sup>8</sup> e iniziative aggiuntive proposte a livello regionale, diUSR e di reti scuole (Tuzzi, 2003). Nel caso delle iniziative non ministeriali è analizzato il tipo di proposta e se questa è gestita con personale interno alla Regione di appartenenza o con personale esterno. Oltre all'analisi qualitativa, il lavoro sviluppa *l'analisi strutturale* dei documenti: l'analisi è in questo caso rivolta ad approfondire il livello di articolazione delle iniziative (Volli, 2000). Nel caso dei documenti di provenienza ministeriale viene osservato secondo quali modalità l'USR ha ripreso, integrato e rielaborato, con elementi aggiuntivi, la proposta proveniente dal MIUR. Nel caso di iniziative non ministeriali e quindi all'interno della stessa Regione, si osserva, il tipo di proposta, le caratteristiche degli utenti e le caratteristiche degli esperti che hanno condotto l'iniziativa (esperti di provenienza universitaria o ministeriali, docenti esperti interni alla Regione o esterni etc.). Nel corso del paragrafo 4.1, relativo agli esiti delle analisi, sono riportati i link che rimandano alle esperienze più significative (disgiunte da quelle ministeriali) portate avanti dagliUSR.

L'analisi estrapola informazioni in relazione alla configurazione degli staff regionali e dei facilitatori e la presenza di reti di scuole; quest'ultima attività rappresenta un'azione di base per lo sviluppo della fase successiva di esplorazione delle reti. Un ulteriore elemento di attenzione, legato agli aspetti strutturali dei documenti, è offerto dal livello di articolazione documentaria sulla valutazione e il miglioramento (spazi, banner, portali dedicati) all'interno dei portali dei singoliUSR: questo elemento può infatti restituire una misura del livello di attenzione che il singoloUSR è in grado di dedicare al tema in oggetto (Tab. 4.1.1).

---

<sup>8</sup> I decreti ministeriali DM 435/15 e sul DM 663/16 stabiliscono i finanziamenti a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento intraprese da scuole o reti di scuole.

*2 Seconda fase: l'analisi delle principali reti di scuole a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento.*

Uno specifico focus della rassegna dei portali web è rivolto all'individuazione delle reti di scuole che più hanno contribuito o contribuiscono al supporto del lavoro del SNV. Lo studio delle reti si rivolge alle organizzazioni di istituzioni scolastiche più consolidate e che maggiormente sono riuscite a strutturare un percorso ragionato di riflessione e intervento sui temi a supporto della valutazione e del miglioramento. L'analisi delle reti (paragrafo 4.2) rivolge la propria attenzione, nella prospettiva di una *analisi qualitativa*, alla definizione delle caratteristiche delle organizzazioni secondo le seguenti caratteristiche: nome della rete e relativo scioglimento dell'acronimo, anno di nascita della rete, rete attiva o anno di scioglimento, numero di istituzioni scolastiche coinvolte nell'annualità più recente di attività, modello teorico di riferimento e link di riferimento del portale istituzionale della rete di scuole (Tab. 4.2.1).

*3 Terza fase: l'analisi della rendicontazione dei piani di miglioramento finanziati dal DM 435/15*

La seconda parte dell'analisi prevede la revisione dei documenti prodotti dalle istituzioni scolastiche e restituiti in fase di rendicontazione al MIUR in relazione ai piani di miglioramento delle 534 scuole finanziate dal DM 435/15<sup>9</sup>. Dalla documentazione sono estrapolati gli allegati dei documenti di rendicontazione, volti a definire, da parte delle scuole: 1. *l'oggetto del progetto* e 2. *le principali attività* svolte o prossime nello svolgimento. L'analisi è condotta tramite una esplorazione di tipo *quantitativo*: i documenti sono scomposti in categorie sintetiche, al fine di ridurre la complessità e la varietà. L'analisi, di tipo semantico-lessicale, ha codificato e attribuito a frazioni di documenti alcune "parole-tema" (Pandolfini, 2010) espresse da quella specifica porzione di testo contenuta nel documento. L'analisi quantitativa è resa possibile grazie all'ampio numero di documenti disponibile ossia per l'informazione offerta dalle 534 scuole finanziate. Le analisi sono condotte con il supporto del programma statistico IBM SPSSv.24.

Le parole-tema individuate ricollocano, sulla base dell'oggetto degli allegati, gli esiti e i processi secondo le definizioni contenute nei RAV e in relazione al relativo quadro teorico-concettuale di riferimento ossia il VALSIS. È da sottolineare, tuttavia, come la decodifica effettuata al fine delle analisi, privilegia gli ambiti di attenzione ricalcando quanto riportato nei progetti delle scuole e la categorizzazione, quindi, non risulta sempre allineata al modello teorico di riferimento adottato. Inoltre, le categorie identificate non sono da intendersi come esaustive e mutamente esclusive dal momento che la finalità è quella di cogliere delle tendenze interpretative del lavoro svolto dalle scuole. La scelta del *framework* teorico contenuto nel VALSIS

---

<sup>9</sup> In questo contributo, l'analisi dei piani di miglioramento finanziati si limita al DM 435/15 dal momento che l'iter previsto dal DM 663/16, ad oggi, è in fase di conclusione. Questa rassegna non è quindi da considerarsi esaustiva nei contenuti ma rappresenta la prima parte di un lavoro *in progress*: nelle fasi successive dell'assegno che finanzia questo progetto, sarà infatti possibile completare l'analisi dei piani sul DM 663/13. Inoltre nelle fasi successive del progetto in corso, verranno raccolte informazioni da parte dei testimoni privilegiati degli USR per ri-costruire e costruire il percorso delle azioni a supporto della valutazione e del miglioramento all'interno della propria regione.

per la categorizzazione, è determinata dall'indicazione stessa contenuta nel DM435/15 che richiedeva per i progetti la "coerenza dell'azione progettuale rispetto agli esiti del processo di autovalutazione e in particolare alle priorità e ai traguardi individuati nel RAV".

Le categorie individuate rimandano, come detto, alla suddivisione in esiti, processi e, inoltre, attività dal momento che questa voce è contenuta negli allegati stessi.

Le categorie individuate risultano essere quindi:

- ESITI: successo formativo, prove standardizzate, competenze chiave e di cittadinanza, esiti a distanza, italiano matematica, lingua straniera, competenze linguistiche, storiche, tecnologiche, dispersione scolastica, competenze cognitive (Tab. 4.3.1).
- PROCESSI (curricolo, innovazione didattica, nuove tecnologie, didattica laboratoriale, didattica per competenze, certificazione delle competenze, criteri di valutazione condivisi, inclusione, autovalutazione e miglioramento, orientamento, potenziamento, rapporto con il territorio, recupero, risorse umane) (Tab. 4.3.2).
- ATTIVITA' (formazione, autoformazione, consulenza e collaborazioni esperti esterni, seminari, gruppi di lavoro, laboratori, piattaforma web, sperimentazioni in classe, ricerca-azione<sup>10</sup>, strumenti di valutazione e monitoraggio, visite in loco e scambi culturali, sportelli e punti di ascolto, diffusione dei materiali prodotti, comitato genitori) (Tab. 4.3.3.).

Alcune parole-tema individuate identificano le indicazioni riportate dal DM 435/15 in relazione ai criteri contenuti nel decreto stesso. Il criterio contenuto nel DM 435/15 "presenza di *azioni innovative* ispirate alla metodologia della ricerca" si identifica nelle categorie "innovazione didattica", "nuove tecnologie", "didattica laboratoriale"; il criterio "indicatori concernenti il *monitoraggio e la valutazione delle azioni*" si ritrova nella categorie "strumenti di valutazione" e il criterio di "impegno formale a *documentare gli esiti ed a rendere fruibili i materiali di ricerca e le metodologie*" è sintetizzato nella categoria "strumenti di diffusione documentazione". L'analisi statistica riporta il risultato di tipo descrittivo della ricorrenza di ogni categoria. Inoltre, viene riportata l'indicazione di quante categorie sono state identificate in relazione a ciascun esito, processo e attività e, più in generale, quante categorie sono state indicate sui complessivi tre ambiti. L'entità dei finanziamenti, la media, la moda e la mediana dei progetti delle varie scuole relative sia al DM 435/15 che al DM663/16 sono stati rielaborati e restituiti nel corso del paragrafo 2.3.

---

<sup>10</sup> La ricerca – azione è un modo di concepire la ricerca che si pone l'obiettivo non tanto di approfondire determinate conoscenze teoriche, ma di analizzare una *pratica* relativa ad un campo di esperienza (ad esempio, la *pratica educativa*) da parte di un attore sociale con lo scopo di introdurre, nella *pratica* stessa, dei cambiamenti migliorativi. In campo educativo, la *ricerca – azione* si è sviluppata soprattutto come analisi della "pratica" educativa, finalizzata a introdurre cambiamenti migliorativi. Nell'ambito del processo/progetto educativo la prospettiva della *ricerca – azione* si è rivelata produttiva anche in campo formativo, in quanto permette ai soggetti in formazione di essere "attori" del processo formativo.



### **3. La normativa nazionale a supporto delle iniziative di autovalutazione e miglioramento: il processo di decentramento.**

Prima di procedere con la presentazione degli esiti delle analisi, si vogliono offrire alcuni elementi in grado di contestualizzare il processo che ha dato il via alle iniziative ministeriali a supporto delle azioni di valutazione e miglioramento. La riforma istituzionale avviata con la revisione del titolo V, come detto nel paragrafo 1, apre le porte del cambiamento nella gestione dei poteri e promuove un modello meno verticistico e centralizzato a favore del maggiore coinvolgimento di una pluralità di soggetti<sup>11</sup>. Obiettivo della riforma è favorire il processo di partecipazione e responsabilizzazione di più livelli decisionali nella elaborazione e definizione delle politiche. Il modello previsto dalla riforma costituzionale da un lato incoraggia la maggiore partecipazione e responsabilizzazione e dall'altro vuole rappresentare un presupposto per definire e mettere in atto le politiche più efficaci ed efficienti in relazione alle caratteristiche di uno specifico contesto. Accanto a un processo di decentramento dei poteri amministrativi e legislativi, si affianca una prospettiva che attribuisce una maggiore autonomia alle istituzioni; la finalità rimane quella della presa in carico della responsabilità da parte delle singole istituzioni e dei singoli cittadini. Il Regolamento per l'Autonomia scolastica (DPR n. 275/99) punta in particolare alla flessibilità del tempo e del curriculum (modularità-accoglienza-continuità-orientamento-responsabilità-ampliamento dell'offerta formativa). L'autonomia prevede il decentramento delle decisioni: da un lato ciò consente di appoggiarsi a un sistema burocratico più attento al contesto locale, dall'altro lato si assiste al rischio della scomparsa dei centri di potere chiaramente identificabili. Vi sono sistemi scolastici fortemente decentrati ma in cui le scuole possono contare su una scarsa autonomia, come ad esempio il sistema elvetico e sistemi maggiormente centralizzati in cui le scuole godono di una reale autonomia come nel sistema anglosassone (Bottani, 2002; Bottani, 2013). Le decisioni prese alla base del sistema, ovvero ai livelli più prossimi alle scuole come gli enti locali, provinciali, regionali e i provveditorati, possono risultare più vicine alle esigenze delle singole scuole, perché le conoscono meglio, tuttavia, alcune decisioni prese a livello centrale hanno l'importante compito di offrire una visione unitaria e d'insieme. Però, tanto più il sistema è decentralizzato tanto più si corre il rischio che questi quadri comuni risultino fragili; infatti, il processo di autonomia delle scuole richiede molta energia, capacità organizzativa, responsabilità da parte degli attori coinvolti (Bottani, 2002; Bottani, 2013). Come sostenuto da una serie di autori, il processo di autonomia scolastica, se opportunamente realizzato, può consentire il miglioramento complessivo della scuola e degli apprendimenti scolastici (Romei, 1995; Cambi,

---

<sup>11</sup> Si tratta di un processo complesso, non lineare e potenzialmente reversibile come dimostra la recente bocciatura del referendum costituzionale del 4 dicembre 2016 sull'accentramento di alcune competenze e, parallelamente, l'avvio dei referendum sull'autonomia regionale proposte in alcune regioni (Veneto e Lombardia).



2000; Benadusi e Consoli, 2004; Neave, 2012). Il processo di valutazione si inserisce in questo quadro come strumento in grado di monitorare la realizzazione del percorso di autonomia delle scuole.

Il DM 11 del 18 settembre 2014, stabilisce come l'autovalutazione sia obbligatoria per ciascuna scuola a partire dall' a.s. 2014/15 e che nel corso di questo processo siano definiti gli obiettivi di miglioramento. Alla base vi è l'idea che la scuola sia in grado di riflettere su sé stessa e implementare le proprie azioni di miglioramento. Tuttavia, sono ormai numerosi gli studi che mostrano come il processo di autovalutazione non abbia necessariamente un effetto diretto nell'attivazione di tali processi (Klerks, 2013), se non opportunamente sostenuti dall'esterno. A supporto dell'attivazione delle iniziative di autovalutazione, la circolare MIUR n. 47 del 21 ottobre 2014 preannuncia l'avvio di una campagna informativa-formativa "avente ad oggetto, nello specifico, gli strumenti e le modalità operative del processo di autovalutazione (con particolare attenzione al RAV<sup>12</sup>), i caratteri e le funzioni dei piani di miglioramento, il contenuto e le finalità dei protocolli di valutazione". Per le Regioni, queste azioni si concretizzano in una serie di conferenze di servizio ministeriali volte a promuovere la diffusione della cultura dell'autovalutazione e del miglioramento. Tra la fine del 2014 e per tutto il 2015, le conferenze, organizzate a livello centrale e supportate dagli Uffici Scolastici Regionali (USR), si focalizzano sull'avvio del sistema di valutazione e sui relativi riferimenti legislativi, sull'analisi del RAV e sulle possibili azioni per il miglioramento. Le presentazioni seminariali hanno proposto delle esemplificazioni di applicazione dei RAV e alcune proposte di azioni di miglioramento delle istituzioni scolastiche. Obiettivo delle conferenze proposte dagli USR è stato quello di offrire un supporto alle scuole dando avvio alla fase di informazione, colloquio e sostegno a dirigenti scolastici e docenti con funzione strumentale sull'avvio del SNV. Le conferenze di servizio hanno mirato a coinvolgere in modo capillare i responsabili della valutazione di ciascuna istituzione scolastica e, in generale, di quanti ricoprivano un ruolo nella scuola in merito alla valutazione. Nel contempo, la procedura di pubblicazione dei RAV è stata seguita dal MIUR e dall' INVALSI e supportata con una serie di indicazioni operative sul processo di autovalutazione e sul miglioramento (Nota MIUR n.7904 del 1 settembre 2015 e Circolare Ministeriale n.9229 del 15 settembre 2015) la cui documentazione è stata diffusa dagli USR. Ogni Regione tramite il proprio USR ha sviluppato nel corso degli anni una serie di azioni di sistema sulla valutazione, intercettando il bisogno delle scuole, l'effervescenza dell'associazionismo e delle reti di scuole. In generale le Regioni hanno avuto la possibilità di attivare le seguenti azioni:

- a) con la C.M. 47 del 2014, il MIUR assegna agli USR il compito di istituire gli Staff regionali di supporto al SNV, con lo scopo di garantire informazione e formazione sul territorio. Lo staff regionale è rappresentativo delle diverse competenze legate al tema della valutazione: gli uffici USR competenti, i dirigenti tecnici, i dirigenti scolastici o gli altri operatori con competenze specifiche (progetti sperimentali, reti di scuole, ecc.);

---

<sup>12</sup> Rapporto di autovalutazione.



- b) il coordinamento regionale, ritenuto il luogo per condividere strategie, strumenti, risorse e metodologie operative;
- c) al fine di assicurare un raccordo con il Centro Territoriale di Supporto (CTS) nazionale e altri progetti nazionali, si è ricorso all'istituzione di un membro del CTS nazionale negli staff regionali;
- d) lo staff regionale può articolarsi in piccole unità di intervento, di norma provinciali (nuclei provinciali) costituiti da un tecnico, due/quattro dirigenti scolastici competenti, il referente dell'ufficio scolastico in merito a iniziative territoriali e per azioni di consulenza *on demand* alla scuola al fine di assicurare dei flussi informativi. I nuclei provinciali di supporto rappresentano un raccordo per promuovere iniziative coordinate, condividere strategie operative, individuare il focus di intervento, mettere in sinergia risorse e competenze e fare rete.

### 3.1 I finanziamenti del MIUR per i Piani di Miglioramento

A supportare da un punto di vista finanziario le regioni nell'attuazione dei piani di miglioramento, intervengono l'art. 25 del DM n. 435 del 16 giugno 2015 e l'art. 27 del DM n. 663 del 1° settembre 2016 nei quali si stabiliscono i criteri e i parametri per l'assegnazione dei fondi alle istituzioni scolastiche. Nel 2015 il MIUR mette a disposizione un finanziamento di 3 milioni di euro di cui 2,6 milioni di euro "per progetti che dovranno riguardare i piani di miglioramento delle scuole" (progetti di tipo A)<sup>13</sup>. Il riparto delle risorse avviene per Regione sulla base del numero di scuole presenti su ciascun territorio (Tabella 2.1.1). Con il Decreto Direttoriale n. 937 del 15 settembre 2015 viene stabilito il riparto del finanziamento per ciascuna Regione e gli USR sono incaricati di definire i requisiti e le specifiche dei progetti che potranno ottenere il finanziamento. Le finalità, stabilite nell'art. 3 DD 937/15, invitano "a progettare azioni innovative per la definizione e attuazione degli interventi di miglioramento, con l'eventuale supporto dell'Indire e/o attraverso la collaborazione con Università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali, in modo da individuare, pianificare e/o rendere realizzabili ed esportabili modelli e strategie operative di Piani di Miglioramento elaborati in esito al processo di Autovalutazione". Tali azioni sono finalizzate a potenziare la cultura della valutazione, ritenuta un processo virtuoso di valutazione formativa verso il miglioramento, attraverso azioni destinate sia ai dirigenti scolastici sia alle figure professionali che costituiscono i nuclei interni di valutazione. Lo stesso decreto, nell'art. 4 definisce i requisiti necessari al finanziamento ovvero:

- *coerenza dell'azione progettuale* rispetto agli esiti del processo di autovalutazione e in particolare alle priorità e ai traguardi individuati nel RAV;
- presenza di *azioni innovative* ispirate alla metodologia della ricerca;
- presenza nel progetto di indicatori concernenti il *monitoraggio e la valutazione delle azioni*;

---

<sup>13</sup> 400.000 euro sono stati invece stanziati per progetti di formazione dei dirigenti scolastici e dei nuclei di valutazione (tipo B).

- impegno formale a *documentare gli esiti ed a rendere fruibili i materiali di ricerca e le metodologie realizzate*, che rimarranno di proprietà dell'Amministrazione.

Una specifica attenzione nella selezione dei progetti è offerta alle forme di co-finanziamento con enti, istituzioni e associazioni culturali e professionali presenti sul territorio nazionale, alla costituzione diretta per la realizzazione dei progetti, alla relativa ampiezza della presenza nella rete di istituti paritari, alla fruibilità dei materiali prodotti anche in relazione all'utilizzo di tecnologie multimediali. GliUSR sono invitati, sulla base del decreto, a finanziare il maggior numero di scuole possibile e a privilegiare il finanziamento delle reti di scuole attraverso l'individuazione di una rete capofila<sup>14</sup>.

La valutazione, nella circolare del 21 ottobre 2014, viene dichiarata dal governo come priorità e lo stesso interesse viene ribadito dal DM n. 435 del 16 giugno 2015 e nella replica dell'anno seguente, il DM 663 del 1° settembre 2016. Con l'art. 27 del DM 663/16 viene stanziato un nuovo finanziamento, pari 4 milioni di euro per progetti inerenti i piani di miglioramento delle scuole (tipo A)<sup>15</sup>. Il successivo Decreto Direttoriale 1046 del 13 ottobre 2016, su modello del DD 937/15, ripartisce i fondi tra le Regioni e stabilisce finalità e requisiti dei progetti (Tabella 2.1.3). Nel nuovo DD del 2016, tra le finalità, viene sottolineata "la promozione dei processi di autovalutazione e miglioramento come azioni condivise e partecipate". Nelle priorità di attribuzione dei finanziamenti si aggiunge, rispetto al precedente DD, la "previsione di integrazione con il Piano di formazione e presenza di Unità formative finalizzate alla condivisione e promozione della progettualità". Nel complesso l'art.27 del DM 435/15 porta al finanziamento di un numero complessivo di scuole pari a 555 di cui 534 di tipo A e 21 di tipo B. Il DM 663/16 finanzia complessivamente 640 scuole di cui 615 di tipo A e 25 di tipo B. Sulla base della revisione sulla documentazione contabile, emerge come i progetti finanziati per le scuole in rete rappresentino circa il 72% in relazione al DM 435/15 e il 73% per il DM 663/16 (Tabella 2.1.2 e Tabella 2.1.4). Il finanziamento medio per progetto è risultato pari a 4.867,15 euro per il DM 435/15 e, un po' più elevato, pari a 6.440,88 euro in relazione al DM 663/16 con valori mediamente più alti per quelle regioni che hanno un maggior numero di progetti finanziati di scuole in rete: entrambi i DM, infatti, ponevano il finanziamento nel limite di 2.500 euro nel caso di singole scuole e di 10.000 euro nel caso di reti di scuole. Per questo motivo, per la maggior parte dei casi (salvo casi specificamente documentati), il finanziamento risulta al massimo pari a 10.000 euro.

---

<sup>14</sup> Il ruolo di scuola capofila nella rete di scopo, costituita sull'accordo per una delle aree progettuali individuate, è ricoperto da un'istituzione scolastica individuata sulla base delle proprie esperienze, competenze e risorse professionali.

<sup>15</sup> 600.000 euro sono stati invece stanziati per progetti di formazione dei dirigenti scolastici e dei nuclei di valutazione (tipo B) sulla base dello schema già attuato per il DM 435/15.

### 3.2 Le reti di scuole

Una *organizzazione a rete* può essere definita come un modello organizzativo costituito da diversi soggetti che convergono su obiettivi comuni, in quanto possiedono una cultura progettuale e conoscono le regole che ne governano lo scambio dei prodotti (TonioloPiva, 2000). I membri della rete condividono gli stessi valori, le stesse norme o, in generale, un bagaglio culturale comune (Besson, 1994). Se un'associazione è "un gruppo organizzato per il raggiungimento di obiettivi comuni non raggiungibili direttamente dai singoli membri", la rete sociale comporta "una relazione di avvicinamento, di cooperazione, di connessione con obiettivi prettamente sociali" e mira alla produzione di un bene comune che ha carattere relazionale (non è utilitaristico e può essere prodotto e fruito solo insieme). Le risorse delle reti sono tutte quelle che possono essere condivise tra i partecipanti, come per esempio le informazioni piuttosto che le esperienze. Possiamo rifarci quindi al concetto di *comunità di pratica*, al cui interno i partecipanti si scambiano *saperi esperti*, e divengono capaci di affrontare nuovi problemi e di risolverli secondo una prospettiva innovativa, che nasce dalla valorizzazione delle diverse esperienze, ma anche dal coinvolgimento dei partecipanti. Il concetto di rete si declina sulla scuola e sulle reti di scuole proprio sulla base di questa linea di azione. Le reti di scuole operano prevalentemente per rispondere a delle problematiche poste dalle diverse situazioni, coinvolgendo anche soggetti informali e si connotano come *forme associative intermedie* con due funzioni principali ossia accrescere il senso di appartenenza che connota la "cultura" di una singola scuola e fornire supporto ai bisogni professionali, ma anche personali, dei singoli insegnanti e delle singole istituzioni scolastiche. Per esaminare brevemente il ruolo delle reti di scuole nel migliorare la qualità del servizio educativo, bisognerebbe partire dal presupposto che l'apprendimento è influenzato dal contesto in cui si verifica, che può facilitarlo o al contrario renderlo più difficile (Ribolzi, 2014; 2017). Ciò non va riferito solo agli studenti, ma anche agli insegnanti che operano nella scuola intesa come comunità di pratica, che non solo insegna ma apprende e sviluppa la capacità di progettare pratiche efficaci in risposta ai bisogni degli allievi. Le principali teorie che supportano questa convinzione sono: a) *il costruttivismo*, per cui l'apprendimento è contestualizzato, e nelle comunità di pratica<sup>16</sup> nulla avviene senza uno scopo e un significato condiviso; b) *il*

---

<sup>16</sup> Il termine *comunità di pratica*, o "*Community of practice*", compare agli inizi degli anni '90, a opera di Étienne Wenger (2006), ma la sua origine è molto più lontana nel tempo, basti pensare alle botteghe artigiane. Il fine della comunità è il miglioramento collettivo, chi aderisce a questo tipo di organizzazione mira a un modello di intelligenza condivisa: non esistono spazi privati o individuali, in quanto tutti condividono tutto. Le comunità di pratica tendono all'eccellenza, a scambiarsi reciprocamente ciò che di meglio produce ognuno dei collaboratori. Questo metodo costruttivista punta a costruire una conoscenza collettiva condivisa, un modo di vivere, lavorare e studiare, una concezione che si differenzia notevolmente dalle società di tipo individualistico, dove prevale la competizione. Le comunità di pratica sono "luoghi" in cui si sviluppa apprendimento, e ciò che cambia rispetto al passato è il modo e i mezzi per svilupparlo.



*paradigma cooperativo*, che sottolinea l'importanza delle pratiche cooperative all'interno delle organizzazioni educative (Ribolzi, 2004; 2017). Queste asserzioni, riferite alle reti di scuole, individuano un ambito allargato che condivide un'identità, dotato delle medesime proprietà delle singole interazioni scolastiche. Quindi una rete di scuole può programmare la formazione in servizio dei propri docenti in modo più efficace, può organizzare iniziative più costose, ma soprattutto può fornire un ambiente allargato per il confronto e l'elaborazione di progetti formativi che si sono già dimostrati validi in altre sedi (Ibidem 2004; 2017). Un ulteriore elemento di forza delle reti è legato alla loro possibilità di essere interlocutori più efficaci degli enti locali: questo consente di supportare con migliori strumenti l'azione della scuola rispetto a situazioni specifiche, per esempio quelle legate ad un handicap o all'appartenenza socio economica degli studenti.

Le reti di scuole possono costituire un valido mezzo per lo sviluppo dell'istruzione e formazione permanente (*lifelong-learning*) e dell'istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita (*lifewide-learning*) e nell'estensione orizzontale della formazione in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita. Tali dimensioni evidenziano la complementarità dell'apprendimento, nella sua ricorsività formale, non formale e informale e si riallacciano al concetto di sistema formativo integrato, secondo cui si possono acquisire conoscenze utili, anche in ambiti extra-scolastici. Le relazioni instaurate all'interno delle reti di scuole creano una maggiore forza ed incisività nel determinare un'offerta formativa coerente con le esigenze degli studenti.

Uno strumento importante introdotto dall'art.7 del DPR n.275 del 1999 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche" è la possibilità delle scuole di organizzarsi in rete ai fini di raggiungere degli obiettivi comuni. La Legge 107 del 2015 ribadisce l'importanza delle reti e regola finalità, contenuti ed adempimenti amministrativi degli accordi di rete. In particolare le finalità sono rappresentate da (Art.1, comma 70): a) valorizzazione delle risorse professionali; b) gestione comune di funzioni e di attività amministrative; c) realizzazione di progetti o di iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale.

I contenuti relativi agli accordi di rete devono individuare (Art. 1, comma 71): a) i criteri per l'utilizzo dei docenti nella rete; b) i piani di formazione del personale scolastico; c) le risorse da destinare alla rete per il perseguimento delle proprie finalità; d) le forme e le modalità per la trasparenza e la pubblicità delle decisioni e dei rendiconti delle attività svolte.

Il comma 72 disciplina gli adempimenti amministrativi che le istituzioni scolastiche possono svolgere in rete: a) cessazioni dal servizio; b) pratiche in materia di contributi e pensioni; c) progressioni e ricostruzioni di carriera; d) trattamento di fine rapporto del personale della scuola; e) atti non strettamente connessi alla gestione della singola istituzione scolastica.

Le *Indicazioni per la formazione delle reti*, allegate alla Nota 2151, hanno apportato delle novità circa la costituzione delle reti di scuole, presentando due nuove tipologie di rete tra le scuole, ossia le reti di ambito e le reti di scopo<sup>17</sup>. Pertanto le reti di scuole, in base alla prospettiva delle *Indicazioni*, intendono valorizzare l'autonomia delle istituzioni scolastiche attraverso forme di collaborazione e utilizzo di risorse comuni, siano esse umane, finanziarie e strumentali, per il perseguimento di specifici obiettivi istituzionali, ascrivibili anche al PTOF. Le reti devono essere capaci di percepire le esigenze del territorio, siano esse formative, progettuali o amministrative<sup>18</sup>. La rete nasce quindi con lo scopo di offrire il sostegno necessario alle singole istituzioni scolastiche, di rafforzarne e potenziarne le capacità di ricerca e sviluppo, di reperimento ed impegno delle risorse adeguate e necessarie, anche oltre quelle disponibili per la singola scuola. La legge 107/2015, con l'accordo di rete di ambito e di scopo, offre alle scuole la possibilità di esercitare in condivisione una o più attività all'interno dei propri PTOF in modo da accrescere le reciproche esperienze scolastiche. La rete rappresenta, quindi, uno strumento di cooperazione fra istituzioni scolastiche autonome che, attraverso la sottoscrizione di uno specifico accordo, si impegnano, in attuazione di un programma comune, a collaborare reciprocamente scambiando informazioni e realizzando molteplici attività, ottimizzando, inoltre, l'utilizzo delle risorse. Le reti di scuole rappresentano un esempio di pratica collaborativa in grado di coinvolgere in maniera attiva le scuole che vi partecipano, contribuendo alla crescita, alla responsabilità legata all'autonomia scolastica, promuovendo progetti di impatto sull'innovazione scolastica e sulla formazione. La legge 107/15 riprende questo aspetto, promuovendo il dialogo con tutti gli attori presenti nel territorio, dalle famiglie agli enti locali e alle imprese.

---

<sup>17</sup> L'ampiezza e la rilevanza dei compiti, oggetto di possibile collaborazione, suggeriscono una organizzazione delle reti a due livelli, ovvero due tipologie di rete:

- a) la rete di ambito, riunisce stabilmente tutte le scuole statali, dell'ambito territoriale individuato dall'USR, ivi comprese quelle paritarie.
- b) la rete di scopo, si costituiscono spontaneamente tra le scuole, anche oltre l'ambito di appartenenza, per il perseguimento di precisi scopi e obiettivi

<sup>18</sup> Nelle *Indicazioni* è espressamente stabilito che le reti di scopo si vengono a costituire (...) all'interno della cornice rappresentata dall'accordo quadro di rete di ambito. Ne discende che la rete di ambito è propedeutica a quella di scopo e che quest'ultima qualora costituita, trovi nella prima un riferimento ineludibile circa il funzionamento e il rispetto di talune previsioni normative indicate nel comma 70 della Legge 107. Si profila quindi una pianificazione unitaria nelle reti di ambito che faranno guida alle reti di scopo, difatti la rete di ambito "svolge una funzione rappresentativa e di raccordo delle finalità comuni a tutte le scuole dell'ambito [e] assume le decisioni comuni che costituiscono la cornice entro cui si attuano le azioni sia della Rete di ambito nel suo complesso sia delle altre reti di scopo" (*Indicazioni* pp.5 e 6).

## 4. La rassegna dei materiali documentari

### 4.1 La risposta degliUSR alle iniziative ministeriali: l'analisi sui portali web istituzionali

È necessario premettere che, ancora prima dell'avvio del SNV, in molte Regioni erano già presenti iniziative a supporto dei processi di valutazione e miglioramento delle scuole. In particolare Lombardia<sup>19</sup>, Veneto, Liguria<sup>20</sup>, Piemonte<sup>21</sup>, Campania e Puglia hanno visto lo sviluppo di una serie di percorsi di valutazione delle istituzioni scolastiche che hanno anticipato le iniziative legate all'avvio del SNV (Pedrizzi, 2016)<sup>22</sup>. Ad esempio, alcune reti di scuole, come si vedrà meglio nel paragrafo 4.2, hanno sviluppato il modello CIPP (Contesto - Input - Processi - Prodotti) con il riferimento internazionale offerto dai progetti OCSE-CERI (*Centre of Education Research and Innovation*), poi ripreso e rielaborato nella struttura attuale del SNV (Poliandri et al., 2010). Il modello CIPP, a partire dagli novanta, inizia a considerare gli indicatori di processo come variabili da mettere in correlazione con i risultati degli apprendimenti (Scheerens, 2015); molte reti di scuole hanno nel tempo adottato questa prospettiva (Rete AIR di Bollate in provincia di Milano, la rete STRESA per la provincia di Bergamo) (De Anna, 2011). Anche le Certificazioni di Qualità, con ISO 9001 e il successivo Vision 2000, trovano il proprio sviluppo iniziale in Lombardia nella provincia di Mantova e successivamente nel Polo Qualità di Milano per conto del Provveditorato e di Assolombarda (Strada e Bettinelli, 1996; Vernerò, 2000). Ancora in Lombardia trova la sua prima applicazione il modello legato alla Rendicontazione e al Bilancio Sociale, dove tra il 2007 e il 2008 un nucleo di dirigenti scolastici, a seguito di un periodo di formazione, avvia una esperienza applicativa direttamente nelle scuole da loro gestite. L'iniziativa di formazione e sperimentazione verrà poi estesa a Friuli ed Emilia Romagna (Paletta et al., 2011). Infine, sempre in Lombardia trova spazio lo sviluppo del modello CAF (*Common Assessment Framework*) legato all'inquadramento teorico proposto dal *European Foundation for Quality Management* (EFQM). Questo modello trova applicazione e diffusione anche in altre regioni tra cui la Toscana (Progetto

---

<sup>19</sup> Le iniziative di valutazione precedenti all'avvio dell'SNV trovano oggi una convergenza nel portale [www.requs.it](http://www.requs.it), dedicato alla valutazione e veicolato dal portale USR Lombardia.

<sup>20</sup> Sul portale USR Liguria troviamo esempi di seminari come l'iniziativa "La scuola allo specchio. La scuola riflette (su) se stessa", promossa nel corso del 2010.

[http://www.istruzioneliguria.it/index.php?option=com\\_content&task=view&id=595&Itemid=398](http://www.istruzioneliguria.it/index.php?option=com_content&task=view&id=595&Itemid=398)

<sup>21</sup> Sul portale USR Piemonte troviamo iniziative supportate come il seminario internazionale dedicato alla rete AVIMES.

<http://www.istruzionepiemonte.it/?p=14398> e un vademecum sulla valutazione [http://www.istruzionepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/NR1872\\_SNV-vademecum.pdf](http://www.istruzionepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/NR1872_SNV-vademecum.pdf)

<sup>22</sup> In questo paragrafo sono esclusi i riferimenti alle Regioni autonome di Trento e Bolzano e della Val d'Aosta. Per quanto, infatti, sulla base di quanto definito dal Regolamento di Valutazione DPR 80/13, queste Regioni condividano le finalità della valutazione, al contempo possono contare su impianti organizzativi e finanziamenti molto diversi da quelli delle rimanenti regioni e ciò rende necessario formulare in separata sede le considerazioni in merito a queste regioni.

aQUa dell'IRRE<sup>23</sup>), nel Premio Qualità Scuola del Veneto promosso dall'Assessorato Regionale e nelle regioni PON 2007-2013 (Sicilia, Campania, Puglia e Calabria) nella declinazione del modello *CAF Education*.

Ad oggi, quasi tutti i portali USR riportano la presenza di reti di scuole che hanno contribuito o continuano a contribuire allo sviluppo del tema della valutazione e del miglioramento (Tabella 4.1.1).

Sulla base di quanto pubblicato sui portali web, emerge come le Regioni, attraverso i relativi USR, declinino in modo differente le iniziative organizzate a livello centralizzato: in generale è possibile individuare due tipologie prevalenti in risposta alle iniziative proposte a livello ministeriale. In un primo modello, le iniziative vengono accolte in un ambiente che ha già sperimentato numerose iniziative di valutazione e in grado di rilanciare, riproporre e declinare sulle proprie specificità regionali il *framework* proposto a livello ministeriale. È questo il caso di Veneto, Lombardia, del Piemonte, Liguria<sup>24</sup>, Emilia Romagna, Marche, Toscana<sup>25</sup>, Abruzzo, Lazio, Campania e Puglia<sup>26</sup>: queste sono le regioni che pubblicano e rielaborano in misura maggiore le iniziative proposte dal MIUR. Nel caso delle rimanenti regioni (Friuli Venezia-Giulia, Molise, Umbria, Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna) le iniziative ministeriali sono riproposte con modelli predefiniti dal MIUR stesso: sui portali degli USR sono riportati i relativi appuntamenti legati alle conferenze di servizio e tutti gli adempimenti formali legati ai bandi per l'erogazione dei finanziamenti del DM 435/15 e DM 663/16 (Tabella 4.1.1). Tutti i portali degli USR riportano la pubblicazione delle principali iniziative ministeriali e in quasi tutte sono stati ritrovati i materiali relativi alle conferenze di servizio ministeriali e i documenti dei finanziamenti alle scuole relativi ai DM 435/15 e DM 663/16 di cui si è parlato nel paragrafo 2 e 2.1. Le informazioni pubblicate sui portali in relazione alla presenza e all'attività di staff

---

<sup>23</sup> Gli Istituti regionali di ricerca educativa, di seguito denominati IRRE, erano enti strumentali dell'amministrazione della pubblica istruzione, dotati di personalità giuridica e autonomia amministrativa e contabile, a norma dell'articolo 76 del DLGS n.300 del 30 luglio 1999, poi soppressi nel 2007. Gli IRRE, nel quadro degli interventi programmati dagli uffici scolastici di ambito regionale e delle iniziative di innovazione degli ordinamenti scolastici, tenendo anche conto delle esigenze delle comunità e degli enti locali e delle regioni, hanno svolto funzioni di supporto alle istituzioni scolastiche e alle loro consorzi, nonché agli uffici dell'amministrazione, anche di livello sub regionale. Tali funzioni si sono esplicitate in attività di ricerca nell'ambito didattico-pedagogico e nell'ambito della formazione del personale della scuola, per lo svolgimento delle quali gli IRRE si coordinano con l'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa, con le università e le altre agenzie formative. Gli IRRE hanno supportato l'autonomia delle istituzioni scolastiche con la collaborazione dell'Istituto nazionale di valutazione del sistema dell'istruzione, al fine di promuovere pratiche di valutazione e di autovalutazione.

<sup>24</sup> L'USR Liguria ha promosso una serie di iniziative a sostegno dello svolgimento dei piani di miglioramento con l'iniziativa "Comunico e apprendo"  
[http://www.istruzioneliguria.it/index.php?option=com\\_content&task=view&id=4093&Itemid=347](http://www.istruzioneliguria.it/index.php?option=com_content&task=view&id=4093&Itemid=347)

<sup>25</sup> L'USR Toscana, nell'ambito delle iniziative a supporto del Sistema nazionale di valutazione, ha predisposto una piattaforma regionale, utilizzabile sotto forma di forum o *repository*. <http://www.usp.livorno.org/autonomia/Comun-Valut-PiattReg-SNV-mar2015.pdf>

<sup>26</sup> In Puglia ad esempio, oltre allo staff regionale di supporto alle scuole sono stati istituiti i GOT (Gruppi Operativi Territoriali), costituiti da dirigenti e da docenti, espressione delle diverse tipologie di istruzione, integrate, ciascuno con un rappresentante della Consulta provinciale degli studenti e con un rappresentante delle scuole paritarie, con il compito specifico di implementare attività di supporto regionale alle azioni di accompagnamento per l'avvio del SNV.  
[http://www.pugliausr.it/public/documenti/2212\\_2015.pdf](http://www.pugliausr.it/public/documenti/2212_2015.pdf)

regionali e provinciali sono rinvenibili nei portaliUSR di Piemonte, Lombardia, Emilia Romagna, Toscana, Lazio, Umbria, Puglia e Basilicata. GliUSR, che fanno proprie le direttive ministeriali, organizzano uno spazio dedicato sul proprio portale e lo articolano in misura maggiore o minore a seconda della diffusione delle iniziative sub regionali (iniziative delle reti di scuole, dei rappresentanti delle istituzioni scolastiche, intervento di esperti locali) e sovra-regionali (iniziative delle reti<sup>27</sup>, di scuole trans-regionali<sup>28</sup> o ministeriali, interventi di esperti esterni). È il caso, ad esempio, del Veneto: il portale dell'USR richiama, tra le aree tematiche trattate, quelle relative al SNV, rimandando a un ulteriore portale interamente dedicato e sotto articolato in aree più specifiche. Diversamente, ad esempio, all'interno del portale di regioni come la Sardegna o il Molise, l'area del SNV costituisce un banner specifico a parte nel quale si riportano le iniziative ministeriali o gli interventi di esperti nazionali inerenti il Sistema Nazionale di Valutazione. In altri casi come quello della regione Calabria, l'USR pubblica nell'area "News" le iniziative ministeriali.

Il Veneto mostra molti tratti comuni con la Lombardia. In quest'ultima regione gli interventi sulla valutazione sono condotti in prevalenza da propri referentiUSR interni (DT, DS e alcuni pochissimi docenti) ovvero quello stesso personale che, in buona misura, ha partecipato a esperienze precedenti all' introduzione del SNV. Il Veneto analizza e approfondisce la normativa proveniente dall'apparato centrale, spesso la anticipa e ne evidenzia i punti di maggiore attenzione; esempio ne è il monitoraggio di oltre 656 insegnanti in relazione al tema dell'autovalutazione<sup>29</sup>.

Altre regioni, tra cui il Piemonte, l'Emilia Romagna e la Puglia, aprono le porte ad approfondimenti e stimoli portati da esperti provenienti sia dalla regione stessa sia esterni al mondo della scuola o da esperti nazionali e internazionali. La richiesta stessa degli interventi proviene da reti di scuole attive nel promuovere gli incontri rispetto alle quali l'USR svolge una funzione di tramite. In questi casi gli interventi esterni sono integrati e rielaborati all'interno di un percorso strutturato e ragionato che si pone obiettivi specifici per la valutazione e il miglioramento delle istituzioni locali. In Piemonte la ricercata sinergia con INDIRE porta a declinare le azioni di miglioramento sull'innovazione didattica ovvero la principale *expertise* che caratterizza l'Istituto fiorentino. Il Piemonte articola in modo strutturato il supporto dei nuclei territoriali di valutazione e li mette a disposizione delle scuole su una sezione specifica del portale SNV. Nelle Regioni in cui si è strutturato un piano ragionato sul come portare avanti le iniziative di valutazione e miglioramento si cerca di integrare e declinare le azioni di valutazione e miglioramento sulle specifiche peculiarità regionali: è questo, ad esempio, il caso di Liguria e Toscana.

---

<sup>27</sup> [http://www.marche.istruzione.it/accordi/USR-AUMI-Regio\\_protocollo.pdf](http://www.marche.istruzione.it/accordi/USR-AUMI-Regio_protocollo.pdf)

<sup>28</sup> Si veda ad esempio l'accordo di rete inter-regionale "Valutazione in progress", di 30 scuole di Lazio, Emilia-Romagna e Toscana

<http://www.toscana.istruzione.it/allegati/2016/accordo%20Valutazione%20in%20Progress%20finale.pdf>

<sup>29</sup> <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/archives/33526>



## 4.2 Le attività delle reti

Si sono formate, nel corso degli ultimi venti anni, numerose reti di scuole, all'interno delle quali è stato elaborato un processo di riflessione sulle tematiche della valutazione e di creazione di strumenti di rilevazione, prevalentemente finalizzati all'autovalutazione. In alcune province e regioni italiane sono stati sperimentati modelli di valutazione interna/autovalutazione molto strutturati che, attraverso la definizione di criteri comuni e l'utilizzo di medesimi strumenti, hanno reso possibile il confronto dei risultati fra le scuole partecipanti alla rete. I quadri teorici a cui hanno fatto riferimento, come già accennato nel paragrafo precedente, sono modelli di provenienza aziendale come la certificazione ISO 9000, l'EFQM (*European Framework for Quality Management*), il CAF (*Common Assessment Framework*) e l'accreditamento regionale per la formazione professionale, oppure a modelli teorici provenienti dalla letteratura internazionale di settore (modelli di *School Based Review*, *Peer Review*, CIPP). Per l'elaborazione del *Quadro di riferimento teorico per la valutazione del sistema scolastico e scuole* (VALSIS), l'INVALSI si è avvalso del contributo di queste esperienze territoriali di valutazione interna di istituto o autovalutazione, nonché di esperienze di valutazione esterna come ad esempio il Monipof<sup>30</sup> (CIPREF 2001). Con l'introduzione della normativa prevista dalla Legge 107/2015, molte delle reti attive e di quelle di nuova costituzione (Valutazione in progress, PRO.VA.MI, Lisaca), hanno rivolto il focus delle proprie attività al modello sperimentato a livello nazionale con una serie di iniziative di formazione e di diffusione dell'informazione. Tra le reti di più antica istituzione che, dopo il 2015, hanno spostato la propria attenzione sulle iniziative del SNV sono da citare la rete AVIMES e la rete FARO. È inoltre da segnalare l'iniziativa della Rete delle Reti che, a partire da quello stesso anno, rappresenta l'accordo congiunto delle reti SIRQ, AU.MI.RE, FARO, AICQ nazionale; l'accordo prevede di approfondire azioni di supporto allo sviluppo della valutazione e del miglioramento secondo il modello proposto dal SNV.

L'esperienza delle reti di meno recente creazione ha contribuito, oltre a diffonderne l'utilizzazione, a creare modelli e strumenti nuovi per la valutazione e il miglioramento della qualità delle scuole e a definire indicatori comuni per consentire un confronto il più oggettivo possibile, primo passaggio necessario per un'autovalutazione che non sia anche autoreferenziale. Ad esempio in Piemonte, Lombardia e Campania, alcune di queste reti hanno sviluppato, negli anni, forme di interazione e scambio con gli USR i quali, dal canto loro, hanno offerto sostegno e una base per la diffusione delle loro attività. Lo sviluppo di queste reti testimonia la vitalità delle autonomie scolastiche, che cercano di trovare forme di aggregazione per affrontare compiti innovativi che potrebbero non essere in grado di fronteggiare da sole. Di seguito sono

---

<sup>30</sup> Il Monipof (Monitoraggio dei Piani dell'offerta formativa) è stata una vasta indagine nazionale condotta tra il 1998 e il 2001 che ha raccolto informazioni sul funzionamento della scuola nel suo complesso, rilevate attraverso l'uso di tecniche qualitative e quantitative; si vedano fra gli altri: Comitato Paritetico Nazionale per il Monitoraggio dell'autonomia Scolastica (Mpi, Irrsae, Cede, Bdp).



presentate le principali caratteristiche di quelle reti (vedere per una sintesi delle caratteristiche la Tabella 4.2.1) che maggiormente hanno offerto o offrono un contributo a sostegno delle iniziative di autovalutazione/valutazione e miglioramento in collaborazione con gli USR descritte per ordine di nascita:

- La Rete AU.MI.RE (Rete per l'Autovalutazione, il Miglioramento e la Rendicontazione sociale delle scuole) (<http://www.aumi.it/>) nasce nel 1996 ed è attualmente costituita da 154 istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado della regione Marche; la rete ha ideato e sperimentato e implementato modelli di autovalutazione, di miglioramento e di rendicontazione sociale. La sua esperienza di ricerca *bottom up* ha contribuito alla crescita della cultura della valutazione e della qualità in sinergia con gli intenti della regione Marche e dell'USR Marche attraverso Protocolli d'Intesa. Nello sviluppo di tale ricerca il rapporto con l'INVALSI è stato caratterizzato da collaborazioni e scambi nell'ambito della fase di avvio del SNV, su mandato dell'USR Marche. La rete offre alle scuole servizi per la rielaborazione dei dati, per la loro comparazione a livello regionale; offre inoltre servizi di formazione del personale e di documentazione *on line* delle esperienze. La rete ha ideato, sperimentato e implementato modelli di autovalutazione, di miglioramento e di rendicontazione sociale<sup>31</sup>.
- La Rete Stresa (Strumenti per l'Efficacia della Scuola e l'Autovalutazione) nasce in Lombardia nel 1998, coinvolgendo 34 scuole prevalentemente nella provincia di Bergamo impegnate nel miglioramento della qualità della scuola. Si è configurata come un'esperienza di apprendimento dell'organizzazione della scuola che, attraverso i processi attivati, acquisisce nuove conoscenze e competenze.<sup>32</sup> Il modello di riferimento è il CIPP e la finalità di fondo dell'iniziativa è il miglioramento della qualità della scuola sulla base del “*management* della scuola orientato ai risultati” (una *leadership educativa* che si espliciti mediante azioni intenzionali di miglioramento derivanti dall'analisi di dati diagnostici). Di fatto, tuttavia, il modello non vede protagonista il solo Dirigente, ma prevede il coinvolgimento in entrambe le fasi (diagnosi e miglioramento) degli operatori della scuola e degli utenti. L'organizzazione dell'istituto scolastico viene osservata e valutata tramite il modello teorico CIPP che la segmenta in cinque “campi”: Contesto (rapporti con l'ambiente esterno), Input (risorse in entrata), Processi organizzativi e gestionali, Processi didattici, Prodotto (risultati degli studenti).
- Il progetto aQUa (Autoanalisi, Qualità, Autovalutazione), dell'IRRE Toscana è stata un'iniziativa rivolta al sostegno degli Istituti scolastici impegnati nei processi di autoanalisi, di autovalutazione e

---

<sup>31</sup> Il Bilancio sociale presentato nelle Linee Guida del Modello AU.MI.RE si compone di quattro capitoli: a) l'identità, ossia i valori, il contesto di riferimento, l'organizzazione ed i soggetti a favore dei quali opera l'istituto scolastico; b) la strategia e le risorse (personale, risorse finanziarie, strutture per lo svolgimento delle attività); c) relazione sociale: gli esiti (obiettivi perseguiti, *stakeholders*, le azioni intraprese, gli indicatori attraverso cui misurare gli obiettivi raggiunti, ossia efficienza, qualità e efficacia, la spesa e i risultati ottenuti); d) le prospettive di miglioramento (GBS 2016).

<sup>32</sup> Le ultime informazioni sulla rete Stresa sono rintracciabili al 2012.



di costruzione di un sistema di qualità. Il progetto si è raccordato con le attività di monitoraggio dell'autonomia scolastica portate avanti negli anni scolastici 1998-2001 in circa 200 scuole toscane e ha tentato di dare una prima risposta alle numerose richieste di consulenza e alla sempre maggiore attenzione per la cultura della qualità nella scuola. Scopo del progetto era quello di dare un supporto esterno competente di materiali, strumenti e modelli attraverso le quali le scuole avrebbero potuto leggersi, interpretarsi e auto valutarsi. Il progetto si è avvalso dell'utilizzo del modello EFQM (*European Foundation for Quality Management*); esso consiste di nove criteri: i primi cinque detti "fattori" riguardano la direzione futura dell'organizzazione e prendono in considerazione ciò che essa fa e come lo fa; gli altri quattro criteri detti "risultati" considerano ciò che l'organizzazione riesce a conseguire attraverso i "fattori". Il progetto è nato come collaborazione tra più soggetti: l'IRRE Toscana, l'Università di Firenze con i suoi dipartimenti di Scienze della Educazione e di Ingegneria Meccanica, l'Università di Pisa con il dipartimento di Scienze Sociali e l'AICQ (Associazione Italiana per la Cultura della Qualità). Il gruppo di progetto ha "tradotto" per le istituzioni scolastiche il Modello EFQM per il settore pubblico e il volontariato e ha organizzato la formazione dei ricercatori – consulenti a supporto delle Istituzioni scolastiche partecipanti.

- Il progetto A.I.R (Autoanalisi d'Istituto in Rete) nasce nel 1998, anno in cui l'I.T.C. Sperimentale "Primo Levi" di Bollate (MI) avviò un processo di ricerca per la creazione di un modello di auto-verifica della qualità della formazione; l'assunto teorico alla base della ricerca e delle azioni è l'analisi dell'istituto scolastico. Obiettivo di fondo dell'AIR è quello di trasformare gli istituti scolastici in organizzazioni riflessive tramite la valutazione per il miglioramento. I risultati raggiunti sono il frutto della mediazione fra l'esperienza concreta, il necessario adattamento alla specifica realtà scolastica italiana e due riferimenti teorici ben precisi: il modello di Autoanalisi d'Istituto (*School Based Review*), frutto del progetto ISIP (*Innovation Strategic Initiatives Platform for SME in Children's Product Industries*) dell'OCSE-CERI e il filone di ricerca delle cosiddette "scuole efficaci" (*effectiveschools*). L'analisi è suddivisa in quattro campi d'indagine, 18 fattori di qualità e 58 indicatori. I campi d'indagine sono ancora una volta riconducibili al modello CIPP: *Contesto*: modalità d'interazione fra scuola e ambiente esterno, anche non immediatamente circostante. *Input*: strumenti e risorse di cui la scuola dispone *Processi interni di interazione*: suddivisi in organizzativo-gestionali e didattici. *Output*: risultati formativi ottenuti a breve e a lungo termine.
- Il Progetto "Qualità totale" delle scuole in rete della Provincia di Cremona nasce nel 1998 e si rifà a modelli di certificazione aziendale al fine di garantire l'applicazione, il mantenimento e il miglioramento del Sistema di Qualità sulla base della normativa ISO 9001 con relativi *audit*, e certificazioni. La rete coinvolge attualmente 12 istituti e ha come scuola capofila l'Istituto Einaudi di Cremona (<https://www.einaudicremona.gov.it>).



- La Rete Avimes (Autovalutazione d'Istituto per il miglioramento dell'efficacia della scuola) (<http://reteavimes.it/>) che concerne l'Autovalutazione di Istituto per il Miglioramento dell'Efficacia della Scuola coinvolge 50 scuole del Piemonte ed è sorta grazie ad una ricerca di settore nel 1996 (Barzanò, Mosca e Scheerens, 2004). La rete comprende scuole primarie, secondarie di primo grado, istituti comprensivi e alcuni istituti secondari superiori del Piemonte e di altre regioni, collegati da un comune progetto di ricerca-azione volto alla costruzione e all'applicazione di strumenti e metodi per rilevare, elaborare, interpretare e utilizzare dati relativi al funzionamento complessivo dell'istituto e alle variabili fondamentali dell'efficacia scolastica: contesto, risorse, processi, risultati. AVIMES si è costituita come rete a supporto degli interventi di miglioramento basati sulle informazioni valutative sia quantitative che qualitative, relativamente a: clima e relazioni umane; apertura all'esterno e all'ambiente; funzionamento delle strutture e dei meccanismi gestionali di insegnamento/apprendimento; formazione delle competenze; programmazione retroattiva. La rete mette a disposizione materiali e indicazioni di percorsi di “*restituzione e utilizzo pro-attivo e retro-attivo dei dati delle valutazioni*” innanzitutto ai docenti e ai dirigenti scolastici. Realizza attività laboratoriali per lo studio, la riflessione e l'ideazione di azioni didattico-organizzative idonee a rinforzare l'insegnamento e la *leadership*. Una specifica attenzione è data alle Indicazioni curriculari, alla *leadership* per l'apprendimento, facendo riferimento alla Ricerca in educazione e ai Quadri di Riferimento INVALSI, PISA, IEA PIRLS, IEA TIMSS.
- La Rete AICQ Nazionale, (<http://aicqna.it/>) è parte dell'Associazione Italiana Cultura della Qualità, associazione accreditata dal MIUR per la formazione, che promuove da anni la metodologia e la cultura della qualità *Total Quality Management* (TQM). La rete è costituita in Federazioni di Associazioni Territoriali<sup>33</sup>. Il settore AICQ *Education* nasce nel 1998 con il nome di “Settore Scuola” e si occupa di adattare al mondo della formazione e della scuola la cultura e la metodologia della Qualità, tramite i modelli e i sistemi più diffusi quali l'ISO, EFQM, CAF producendo materiali e strumenti per la qualità, l'autovalutazione e il miglioramento. La Rete supporta e facilita la nascita di reti di scuole. Ha istituito il GLSNV<sup>34</sup> (Gruppo di lavoro sistema nazionale di valutazione miglioramento e rendicontazione) che mette a disposizione la propria competenza/esperienza maturata in anni di collaborazione con le scuole proponendosi per momenti di analisi dell'istituzione scolastica, di esplorazione dei suoi bisogni emergenti con particolare riferimento alle indicazioni nazionali, di affiancamento, accompagnamento, facilitazione e cooperazione amichevole per

---

<sup>33</sup> AICQ Piemontese; AICQ Centronord; AICQ Triveneta; AICQ Emilia Romagna; AICQ Tosco Ligure; AICQ Centro Insulare; AICQ Meridionale; AICQ Sicilia.

<sup>34</sup> Il GLSNV (Gruppo di Lavoro Sistema Nazionale di Valutazione – Settore Nazionale AICQ *Education*) fu costituito nel 2014. Gli strumenti concettuali sono: la cultura del processo, la correlazione fra le parti, coordinamento del cambiamento nell'innovazione, la condivisione e la scuola comunità (star meglio tutti). Gli strumenti tecnico-operativi sono fanno riferimento al TQM quali ad esempio il PDCA, il GANT, tabelle ALI, analisi di processo.



l'attuazione di azioni di autovalutazione e miglioramento, anche con pacchetti formativi. Alcuni esempi di ambiti di affiancamento e formazione:

- Autovalutazione: metodologia e strumenti, guida all'uso dei materiali INVALSI, produzione del RAV (rapporto di autovalutazione);
  - Gestione dell'istituto, sviluppo delle risorse e miglioramento;
  - Benessere della comunità scolastica: inclusione e percorsi personali;
  - Didattica per il rafforzamento delle competenze e riduzione della dispersione;
  - Saperi, attività opzionali, crediti, curricoli, organizzazione della didattica, POF;
  - Continuità, orientamento, esiti a distanza, successo e insuccesso scolastico;
  - Rapporti con il territorio e con le famiglie, rendicontazione.
- **La Rete REQUIS** (rete per la Qualità della scuola), ([www.requis.it](http://www.requis.it)) nata in Lombardia nel 2001 a sostegno del Polo qualità di Milano con l'idea di creare una Rete di scuole appartenenti a tutto il territorio nazionale al fine di mettere in comune l'esperienza e rappresentare un riferimento per gli istituti che desiderassero iniziare un percorso di miglioramento della qualità scolastica. La rete ha apportato dei cambiamenti nella modalità di gestione della comunicazione sia a livello locale con le scuole, che sono state parte attiva nel progetto sia a livello nazionale con la possibilità per tutte le istituzioni di fruire degli strumenti, delle esperienze e delle informazioni attraverso il web. Con l'avvio del SNV, l'USR per la Lombardia ha integrato l'approccio seguito da anni, che ha come riferimento teorico alla base il Modello CAF, con quanto previsto a livello nazionale. Gli strumenti messi a punto e disponibili on-line, rappresentano un possibile approfondimento rispetto al processo di autoanalisi richiesto dal SNV. Negli ultimi anni, pur non essendo più attivo il Progetto Qualità<sup>35</sup> nella scuola, l'USR Lombardia ha continuato a mantenere vivo il portale e le potenzialità della rete, garantendo uno spazio aperto alla collaborazione tra i diversi soggetti utile allo scambio di informazioni. Particolare attenzione nel portale viene data a tutti gli aspetti più importanti del cambiamento della scuola e dell'innovazione: la valutazione degli apprendimenti e del sistema, l'utilizzo delle nuove tecnologie nella didattica, l'alternanza scuola-lavoro, la formazione in servizio del personale dirigente e docente.
  - **Il Progetto Faro** (Formazione Autoanalisi Ricerca Output) (<http://sepulvi-progettofaro.blogspot.it/>) nato in Sicilia nel 2001 e attualmente attiva, è una Rete di 130 scuole per la ricerca della qualità nel

---

<sup>35</sup> Dal 1995 in poi il Polo Qualità di Milano ha cominciato a diffondere in regione Lombardia i principi della qualità, offrendo alle scuole interventi di formazione e strumenti per la gestione dell'organizzazione e della didattica e sviluppando attività di ricerca e di modellizzazione di percorsi formativi, di nuove metodologie e soluzioni operative per la realizzazione di una concreta ed efficace integrazione tra sistemi di istruzione, formazione e lavoro. Da allora il progetto ha rappresentato una risorsa al servizio delle scuole nella promozione di un vero e proprio processo continuo di innovazione e di miglioramento della qualità. Durante gli anni il progetto è diventato una realtà consistente e diffusa che ha coinvolto in diversa misura più di 1000 scuole, ha dato origine alla collaborazione sistematica con il mondo del lavoro e l'università.



sistema di istruzione. Negli anni ha tracciato un percorso di autoanalisi finalizzato al miglioramento nelle scuole attraverso lavori di ricerca e di confronto in rete anche a livello europeo. Il modello di intervento proposto dalla rete fa riferimento al CIPP model (*contesto-input-processo-prodotto*). La Rete fornisce occasioni di formazione, organizza convegni a carattere monotematico e incontri periodici nelle scuole aderenti; attualmente organizza incontri a supporto del funzionamento del SNV.

- La Rete SIRQ (Scuole in Rete per la Qualità) (<http://www.sirq.it/>) nasce nel 2001 e raggruppa più di 161 scuole per lo più operanti in Piemonte ma diffuse, oggi, anche in altre regioni. La rete supporta i processi di autovalutazione e miglioramento degli istituti scolastici, promuove ricerche, svolge attività di formazione e contribuisce a diffondere la cultura della qualità. La rete SIRQ gestisce il Marchio “Saperi per la Qualità”<sup>36</sup>, creato dall’USR Piemonte, propedeutico e, nello stesso tempo, complementare rispetto agli standard ISO 9001 e ai modelli di autovalutazione per l’eccellenza EFQM e CAF. Il modello di autovalutazione “SAPERI” si sviluppa in piena coerenza con i principi della qualità, e con i modelli di valutazione del SNV, offrendo itinerari di miglioramento versatili e modulabili, proponendo una valutazione formativa non orientata alla formulazione di giudizi ma finalizzata al miglioramento e alla crescita professionale dei docenti.
- La Rete Nazionale della *Peer Review*, <http://www.isfol.it/eqavet/progetti/peer-review-nazionale-2012-2013>, nasce in Campania nel 2010 sotto forma di Rete Internazionale nell’ambito del progetto pilota Leonardo da Vinci, che ha visto la partecipazione dell’ISFOL<sup>37</sup> (Istituto Nazionale per la Formazione dei Lavoratori), come partner operativo, e del MIUR come partner associato. Si tratta di uno strumento, già diffuso in ambito universitario, destinato alle strutture scolastiche e formative; esso integra l’autovalutazione con la valutazione esterna, che viene fatta da un gruppo di “Pari (in genere docenti provenienti da altre scuole della Rete)”, sotto la guida di un esperto di valutazione. La rete è composta da 8 istituzioni scolastiche (Istituti tecnici e professionali) e 8 centri di Formazione Professionale; ognuna di queste strutture scolastiche/formative è stata valutata da 4 *Peer* appartenenti alle altre strutture nell’ambito della stessa Regione di appartenenza. Sono state infatti

---

<sup>36</sup> SAPERI è un marchio nazionale di proprietà dell’USR Piemonte. I requisiti del Marchio sono riassunti nelle sei aree dell’acronimo: Servizi amministrativi e di supporto, Apprendimenti, Pari opportunità, Etica e responsabilità sociale, Ricerca, sperimentazione e aggiornamento, Integrazione con le scuole, con il territorio, con l’Europa. La certificazione ha l’obiettivo di avvicinare tutte le scuole alla cultura dell’autovalutazione, del confronto e del miglioramento continuo, attraverso un percorso di crescita in più fasi: - la realizzazione di un sistema di gestione efficace e coerente - l’autovalutazione interna dei processi e dei risultati della scuola - l’adozione di piani di miglioramento con confronti tra scuole e valutazioni sul trend dei risultati - la valutazione dell’Istituto rispetto ai requisiti dei SAPERI con un audit esterno (*peerassessment*). I requisiti del Marchio sono coerenti con la ISO 9001:2000, con i modelli d’eccellenza CAF/EFQM e con i requisiti per l’accreditamento regionale, rispetto ai quali SAPERI è nello stesso tempo propedeutico e integrativo. Gli Istituti che ottengono la certificazione SAPERI vengono inseriti in un apposito albo presso l’USR Piemonte.

<sup>37</sup> Oggi INAPP - Istituto Nazionale per l’Analisi delle Politiche Pubbliche.



realizzate complessivamente 16 Visite di Pari a livello regionale, in 5 Regioni: Sicilia, Puglia, Veneto, Campania, Lazio (per la componente Centri di formazione professionale).

- “Valutazione in progress”, <http://www.valutazioneinprogress.it/> è una Rete interregionale di 30 scuole del Lazio, della Toscana e dell’Emilia Romagna, nata nel 2015, che coinvolge circa 100 docenti e 30 Dirigenti scolastici per la costruzione di un metodo di valutazione della professionalità docente e la valorizzazione del merito e che si avvale della collaborazione della FGA (Fondazione Giovanni Agnelli). I lavori della rete hanno preso l’avvio dalla griglia per l’osservazione in classe SSGC (Strategie, Sostegno, Gestione, Clima), costruita dal gruppo di ricerca INVALSI coordinato dalla Dott. Poliandri; l’obiettivo è quello di sottoporre la lezione ad attenta analisi. La rete è finalizzata a elaborare protocolli di autovalutazione nell’ottica del miglioramento continuo. Nel corrente anno scolastico, in seguito alla partecipazione della rete al bando del MIUR - USR per il Lazio n. 460 del 21 ottobre 2016 per finanziare progetti per la definizione ed attuazione dei piani di miglioramento in esito al processo di Autovalutazione, è stato ottenuto un finanziamento utilizzato in parte per un corso di formazione docenti “*Peer observation of teaching*”. Il percorso formativo è finalizzato a formare docenti esperti dell’osservazione tra pari.
- Rete PRO.VA.MI (Promozione, Valutazione e Miglioramento), <http://reteprovami.net/> una rete territoriale di 20 scuole campane, nata nel 2015, che si fa promotrice di nuovi percorsi nella progettazione e realizzazione di percorsi di valutazione e miglioramento coerenti con la pianificazione a livello di scuola, ma anche a livello di micro e macro del territorio nel perseguimento dell’obiettivo finale del miglioramento del sistema scolastico. Si tratta di una rete territoriale di scuole campane impegnata in attività di ricerca, di formazione professionale, di confronto e supporto alla progettazione e pianificazione, di *networking* sui seguenti temi: a) sistemi di rilevazione dei dati relativi ai fenomeni più significativi dei processi e dei b) risultati insiti nella organizzazione e nella gestione della scuola; c) autoanalisi di sistema; d) progettazione e pianificazione del curriculum; e) progettazione e pianificazione del miglioramento; f) bilancio sociale.
- Parte integrante del Marchio dei Saperi è la Rete Lisaca (Liberi Saperi Campania), (<http://www.lisaca.it/la-rete-lisaca.html>) nata nel 2015 e costituita da 50 scuole della provincia di Salerno che si sviluppa autonomamente per offrire percorsi comuni a tutte le scuole aderenti e fungere da specchio critico. È un modello *peer to peer*<sup>38</sup> che tende al raggiungimento della qualità della scuola tramite la proposta di iniziative di formazione sulla valutazione ai docenti e ai dirigenti scolastici delle scuole della rete.

---

<sup>38</sup> È un modello basato sul *peer review*, ossia una forma di valutazione esterna attuata mediante reti di strutture scolastiche e formative che ha l’obiettivo di sostenere l’istituzione “valutata” durante un percorso qualitativo e di miglioramento. La valutazione in tal caso è condotta da un gruppo di esperti, i Pari, chiamati ad esprimere un giudizio sulla qualità di diversi ambiti della struttura. Gli ambiti di valutazione possono concernere singole aree di qualità o l’intera organizzazione.



- La Rete delle reti, <http://www.retedellereti.it/> un accordo di rete (SIRQ, AU.MI.RE, FARO, AICQ Nazionale) firmato tramite protocollo di intesa il 29 settembre 2015. La Rete nasce da due principali riflessioni: la prima è che le tematiche relative alla cultura della valutazione, del miglioramento e della rendicontazione sociale delle scuole vanno assumendo una sempre più ampia importanza nel contesto sociale e istituzionale; la seconda è la presenza sul territorio nazionale di reti di scuole impegnate a collaborare da molti anni per un ampio e complessivo progetto di miglioramento della qualità del sistema educativo mediante la formazione, la ricerca e il supporto all'innovazione didattica e organizzativa.

Le reti autonome potrebbero svolgere un ruolo importante per lo sviluppo del contesto sociale e possono essere un interlocutore autorevole anche per MIUR, INDIRE, INVALSI, Enti e istituzioni interessati alla valorizzazione dei contributi delle scuole. Tra gli obiettivi principali dell'accordo di rete vi sono la diffusione della cultura della qualità, della condivisione delle pratiche comuni e la diffusione della rendicontazione sociale<sup>39</sup>.

### **4.3 I progetti delle scuole a supporto della valutazione scolastica e del miglioramento del D.M. 435/2015**

Come introdotto nel paragrafo metodologico, l'analisi dei progetti nel PDM 435/15 ha interessato 534 progetti distribuiti sul territorio nazionale secondo un finanziamento proporzionale al numero di scuole presenti nella Regione di riferimento.

La stesura dei progetti finanziati, a seguito degli avvisi emanati dagli USR regionali di riferimento, doveva rispondere di una serie di criteri legati alla *coerenza dell'azione progettuale* rispetto agli esiti del processo di autovalutazione e in particolare alle priorità e ai traguardi individuati nel RAV, alla presenza di *azioni innovative* ispirate alla metodologia della ricerca, alla presenza nel progetto di indicatori concernenti il *monitoraggio e la valutazione delle azioni*, all'impegno formale a *documentare gli esiti e a rendere fruibili i materiali di ricerca e le metodologie* realizzate.

L'analisi per categorizzazione degli *esiti* intesi come risultati degli studenti, effettuata sulla base dell'oggetto contenuto negli allegati consultati, osserva che il 40% delle scuole ha riportato nell'oggetto del progetto uno

---

<sup>39</sup> La rendicontazione sociale è la capacità della scuola di dare conto delle proprie funzioni educative e sociali in uno specifico contesto ma come contributo alla crescita della qualità della vita nella comunità di riferimento. (Cerini, G. <http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/03/2014-valutazione-un-quadro-di-riferimento-def-def.pdf>, 2014). Il *Regolamento sulla Valutazione* DPR 80 del 2013 prevede la rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche e in particolare «la pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza». Il primo ciclo triennale di autovalutazione, valutazione esterna (se prevista) e miglioramento si concluderà nell'anno scolastico 2018/19 con la pubblicazione da parte delle istituzioni scolastiche di un primo rapporto delle iniziative informative pubbliche ai fini della rendicontazione sociale. Sono numerose le iniziative delle scuole, che nel tempo, hanno provato a dotarsi di modelli di rendicontazione e di bilancio sociale.

(30,1%) o due esiti (9%) chiaramente identificabili (Tabella 4.3.4). Tra quanti hanno definito un esito chiaramente identificabile, ben il 40% si appoggia alle categorie interpretative contenute nel RAV. L'8,6% delle frequenze riporta, coerentemente con le categorie definite nel RAV, il successo formativo degli studenti quale esito del progetto, il 20,8% esprime una preferenza per le prove standardizzate, il 27,1% rileva le competenze chiave e di cittadinanza e, infine, il 5,9% delle categorie rilevate esprime interesse per gli esiti a distanza. È possibile osservare come le competenze siano il principale ambito di attenzione su cui si focalizzano le scuole dal momento che questo tipo di categorie, nel complesso, vanno a raccogliere più del 61% delle preferenze espresse (Tabella 4.3.1)<sup>40</sup>. È da specificare come il concetto di “competenza” non esprima necessariamente un esito nel momento in cui non è articolato in funzione di un traguardo da raggiungere. Tuttavia, l'analisi ha rilevato che il lavoro sulle competenze è ritenuto da molte scuole la finalità stessa del progetto. Dal punto di vista dell'analisi si evidenzia un interesse specifico per la matematica (20%) e a seguire per l'italiano (8,2%). La focalizzazione sulle competenze legate alle altre competenze disciplinari è presente ma rimane più marginale.

I *processi*, identificati anch'essi sulla base dell'oggetto degli allegati di rendicontazione, evidenziano una maggiore frequenza di ricorrenze rispetto agli esiti. Complessivamente, il 78% dei progetti identifica almeno un ambito di processo: nello specifico, il 39,4% delle scuole identifica un solo processo, il 22,8% due ambiti di processo e il 16,1% almeno 3 ambiti (Tabella 4.3.4). Coerentemente con quanto già evidenziato in altri studi (Fiore et al., 2017), le scuole si focalizzano in misura prevalente sulla didattica e su quegli ambiti di processo che, per utilizzare le categorie del RAV, vanno sotto il nome di “Curricolo, Progettazione e Valutazione”. L'attenzione delle scuole si focalizza sulle aree su cui più spesso sono abituate a riflettere e sulle quali pensano di poter intervenire con maggiore successo. Gli ambiti che più possono essere ricondotti al “curricolo, alla progettazione e alla valutazione” sono rappresentati dalle categorie identificate come “curricolo”, “didattica per competenze”, “certificazione delle competenze” e “criteri di valutazione condivisi”; insieme, questi ambiti vanno a ricoprire il 36,8% delle categorie evidenziate (Tabella 4.3.2). All'interno della categoria “curricolo” sono inclusi ambiti quali la costruzione del curricolo e in particolare, di quello verticale. La categoria “didattica per competenze” sintetizza alcuni ambiti quali la progettazione, programmazione e l'analisi delle competenze trasversali. Nella definizione di “criteri di valutazione condivisi” rientrano tutte quelle iniziative (prove comuni, prove standardizzate) che i docenti e i dirigenti scolastici hanno messo in campo per produrre e dotarsi di modelli condivisi all'interno dell'Istituzione scolastica e, ancora più frequentemente, tra le reti di scuole. Nell'area di processo che nel RAV va sotto la

---

<sup>40</sup> La “competenza” è qui intesa come la capacità dimostrata da un soggetto di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini (atteggiamenti) personali (il Sé), sociali (il Sé e gli Altri) e/o metodologiche (il Sé e le Cose) in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale (Bottani, 2012). L'impostazione della didattica “per competenze” entra nell'agenda delle scuole a seguito del diffondersi dell'approccio portato dalle rilevazioni internazionali su vasta scala quali OCSE-PISA: non più quindi semplice trasmissione di conoscenze ma il tentativo, per le scuole, di tradurre conoscenze e abilità in competenze.

definizione di “ambiente di apprendimento” è possibile includere la categoria legata all’ “innovazione didattica”, alle “nuove tecnologie” e alla “didattica laboratoriale”: insieme, queste categorie esprimono una scelta del 27,1%. Tra tutte le categorie che offrono una sintesi delle diverse possibilità, l’innovazione didattica per la creazione di ambienti di apprendimento funzionali a processi attivi di insegnamento e apprendimento, è la più variegata e articolata dal punto di vista delle definizioni. All’interno di queste categorie è possibile identificare le seguenti modalità: *peer education*, *cooperative learning*, *active learning*, *learning by doing*, *flipped classroom*, *spaced learning*, didattica digitale, didattica innovativa multimediale apprendimento attivo, episodi di apprendimento situato (EAS), *problem-solving*, D.A.D.A<sup>41</sup>, ossia attività condotte in meta cognizione con il coinvolgimento dei partecipanti come comunità di pratica, *project working*, metodologie *centred learner*, percorsi *blended*. Nella definizione di “nuove tecnologie” rientra l’attenzione verso tutti gli strumenti di innovazione digitali compresi i *tablet* e le piattaforme operative.

Gli ambiti che prevedono un percorso differenziato e personalizzato per gli studenti quali l’inclusione, il potenziamento e il recupero raccolgono l’11,3% delle categorie segnalate; in particolare sotto la categoria “inclusione” (7,2%) rientrano gli ambiti che si legano alle attività di formazione degli insegnanti sui BES e DSA, al recupero, al contrasto della dispersione scolastica e al bullismo. Una percentuale di preferenze, pari al 10,4% rivolge la propria attenzione alle attività di autovalutazione, valutazione e miglioramento. In questa categoria sono stati inclusi gli ambiti indicati come cultura della valutazione, competenze progettuali utili a individuare gestire e verificare le azioni mirate per inserire piani di miglioramento efficaci, azioni a sostegno del RAV e dei piani di miglioramento, modelli comuni di valutazione tra scuole, comunicazione tra scuole, modelli e format di progettazione e attuazione dei piani di miglioramento, creazione di materiali valutativi (*evidence based education*), progetti di formazione per i dirigenti scolastici e per i nuclei interni di valutazione, iniziative di informazione sulla normativa e procedure attuative del SNV. Il rapporto con il territorio (famiglie e *stakeholders*), le attività di rendicontazione, tra cui le iniziative di bilancio sociale, raccolgono insieme il 7,2% delle preferenze. Infine, si osserva il 2,7% di scelte relative allo sviluppo delle risorse umane.

Le categorie legate alle *Attività* si riferiscono alla sintesi di tutte quelle informazioni che descrivono, a livello più operativo, le modalità necessarie per costituire i processi e raggiungere gli esiti. Il modello che le scuole

---

<sup>41</sup> L’approccio dinamico e fluido del DADA considera gli spostamenti degli studenti uno stimolo per la capacità di concentrazione, come testimoniato da accreditati studi neuro scientifici, che ci indicano come il modo migliore per attivare la mente (le sue cognizioni e le sue emozioni) sia mantenere in movimento il corpo. Le aule colorate e personalizzate, si trasformano in attivi e stimolanti laboratori con studenti sempre in movimento fra una classe e l’altra. Questo modello rispecchia inoltre perfettamente il concetto indicato di “**competenze chiave**” dalla Commissione Europea che promuove una visione attiva del processo di apprendimento e esalta il modello di aula intesa come laboratorio polivalente in cui gli studenti, attraverso l’uso della tecnologia e i lavori di gruppo, possono esprimere al meglio le proprie capacità in un ambiente accogliente e costituito da un’identità forte e percepibile.

hanno dovuto compilare per la rendicontazione ministeriale richiedeva di esplicitare le attività svolte e quelle in fase di completamento del progetto. Per questa ragione, nella maggior parte dei progetti analizzati è stato possibile identificare per quasi il 68% delle scuole almeno un'area di attività del progetto. Nello specifico, per il 30,8% di scuole è stato rilevato un solo ambito di attività, per il 21,9% due ambiti, per il 10,7% tre ambiti e per il 4,5 quattro o più ambiti di attività (Tabella 4.3.4).

Sebbene le risorse umane non rappresentino per le scuole un'area di processo frequentemente scelta, la formazione dei docenti è la modalità in assoluto più scelta dalle scuole per perseguire i processi di interesse: ben 223 scuole su 534 (34,9%) utilizzano questa modalità (Tabella 4.3.3). L'autoformazione o la formazione tra pari è una pratica ancora poco diffusa (0,8%) e prevalente risulta la richiesta di interventi di esperti esterni. Si tratta di esperti provenienti dal mondo dell'università, o dal ministero, dirigenti tecnici o docenti con particolari *expertise*. Oltre ai corsi di formazione, le scuole organizzano seminari e/o convegni di formazione che possono collocarsi a inizio di attività, in corso di attività o a conclusione del progetto. Diffuso è il ricorso a gruppi di lavoro (11,6%) limitato di solito, nel caso delle reti, ai coordinatori o a gruppi più circoscritti di docenti o dei dirigenti scolastici nel caso delle reti più ampie; anche la ricerca-azione è una pratica particolarmente opzionata dalle scuole (interessa il 7% dei progetti). Nei progetti è stata segnalata anche la pratica di gruppi di lavoro tra studenti in classi aperte. Frequente è la possibilità di poter svolgere attività laboratoriali sia per gli studenti sia per i docenti (11,8%). Le scuole segnalano molte sperimentazioni di formazione, seminari, gruppi di lavoro, laboratori in presenza e on-line, le piattaforme web (1,4) rappresentano un valido strumento per mettere in atto queste attività. Numerose le indicazioni di sperimentazioni svolte in classe con gli studenti (*peer tutoring*, *one to one teaching*, meta-didattica, metodo trialogico, *e-learning*, *coding*). Con specifico riferimento agli esiti a distanza, si segnalano iniziative legate alla creazione di un portfolio per gli studenti, di uffici *placement* e di percorsi formativi-informativi.

Sebbene rientrasse tra i criteri di finanziamento, solo in 66 scuole su 534 è stato chiaramente possibile identificare le attività che le scuole hanno messo in atto per la valutazione e il monitoraggio delle attività, così come solo in 52 scuole su 534 le modalità di diffusione dei documenti prodotti nel corso del progetto sono stati esplicitati in modo chiaro negli allegati. Tra le attività legate alla valutazione e al monitoraggio è possibile indicare la definizione e costruzione di rubriche, prove esperte, prove comuni, prove di valutazione autentica, questionari, griglie di valutazione, linee guida, osservatori, dataset, raccolta dati GIS. Tra le modalità di diffusione dei documenti sono da segnalare la pubblicazione su spazio web, i seminari e i convegni di presentazione conclusivi e, tra le iniziative più originali, il ricorso a talk-show televisivi, rappresentazioni teatrali, mostre fotografiche e la compilazione di diari web.

In ultimo l'analisi condotta sui dati, ha messo in evidenza come la maggior parte delle scuole abbia elaborato le proprie azioni di miglioramento ricorrendo alla sinergia delle attività delle reti di scuole, convalidando quindi gli assunti teorici qui precedentemente illustrati, ossia che l'agire in rete può creare condizioni di





responsabilità che garantiscono alle scuole occasioni di crescita, di sviluppo e miglioramento e di riuscire a fronteggiare diverse problematiche, grazie alle relazioni instaurate, dotate di maggiore forza ed incisività nel determinare un'offerta formativa valida alle esigenze degli studenti. Come già riportato nel paragrafo 2.1, i progetti finanziati per le scuole in rete rappresentano circa il 72% in relazione al DM 435/15 e il 77% per il DM 663/16 (Tabella 2.1.2 e Tabella 2.1.4). Le Istituzioni scolastiche sono risultate quindi in grado di identificare le scuole capofila, stringere accordi tra le scuole stesse e con associazioni, esperti esterni, università, enti pubblici e privati stabilendo quei rapporti di interdipendenza utili allo scambio e all'amplificazione delle conoscenze, informazioni e saperi per l'implementazione delle azioni di miglioramento, venendo così a costituire delle vere e proprie comunità di pratica con un ricco e ampio capitale sociale.

### ***Conclusioni***

Il concetto di miglioramento come pratica derivante dal processo di autovalutazione sta conoscendo una crescente rilevanza nel funzionamento del sistema di istruzione. In questo contributo si è cercato di offrire una serie di elementi in grado di mostrare come si stiano articolando le modalità di miglioramento nel quadro combinato di azioni e iniziative operanti sui diversi livelli: da quelli più centralizzati a quelli più legati alla singola istituzione scolastica. Un contesto policentrico, per definizione, implica che il potere e il controllo su chi definisce e monitora la qualità della scuola sia più frammentato (Mousung, Seashore e Anderson, 2012). La documentazione raccolta e le analisi effettuate evidenziano con chiarezza come il processo di valutazione e miglioramento non è irreversibile e non è dato una volta avviato (Schildkamp, 2012; Altrichter e Kemethofer, 2015): è un percorso che va seguito, strutturato e condiviso nelle modalità sia teoriche sia operative. I finanziamenti offerti dal DM 435/15 e dal DM 663/16 rappresentano delle importanti opportunità di crescita per le scuole e tali opportunità sono rese particolarmente fruibili dalle attività delle reti di scuole. Le reti di scuole, infatti, possono costituire un valido strumento di riflessione delle istituzioni scolastiche le quali possono migliorarsi attraverso il mettere in comune strumenti, metodi, esiti di valutazione etc. L'attività delle reti è stata fortemente supportata dal decreto presidenziale 275/99 prima e dalla più recente normativa della Legge 107/2015 poi. Il lavoro delle reti, come mostrano le analisi contenute nel paragrafo 4.2, ha del resto rappresentato un importantissimo punto di riferimento per quanti hanno cercato un orientamento, anche a livello centralizzato, nella definizione di modelli e strumenti della valutazione e del miglioramento. L'attività delle reti ha contribuito alla diffusione del riconoscimento dell'importanza di una cultura della valutazione e a ha determinato la crescita di forme di capitale sociale supportando le scuole nei processi di autovalutazione e miglioramento. Le reti locali sono in grado di essere più efficaci nel risolvere

problematiche comuni in assenza di un controllo centralizzato forte (Ostrom, 1999). L'analisi, al contempo, evidenzia come sia rilevante che questo percorso sia guidato e strutturato da quadri teorici di riferimento comuni e condivisi: gli approfondimenti sui piani di miglioramento del DM 435/15 evidenziano come accanto al notevole fermento e alla pluralità di iniziative proposte dalle scuole si affianchi il rischio di una eccessiva dispersione nella progettualità. Un esempio positivo di modello strutturato in grado di orientare le scuole nell'articolazione del proprio progetto è data dal RAV. Ben il 40% delle scuole ha elaborato il proprio modello di progetto sulla base delle categorie concettuali proposte nel RAV ed è riuscito a identificare con chiarezza la differenza che intercorre tra esiti e processi. Proprio laddove le scuole intervengono di più perché ritengono di poter operare meglio, ossia la didattica e le metodologie innovative, vi è la maggiore ricchezza di iniziative che si traduce in definizioni a cui, talvolta, corrispondono gli stessi contenuti a fronte di terminologie differenti. Rispetto ad ambiti su cui le scuole, tradizionalmente, non sono abituate a lavorare, come ad esempio gli esiti a distanza o la rendicontazione, si assiste a una maggiore omogeneità nell'articolazione delle definizioni concettuali e operative e, in definitiva, una maggiore coerenza complessiva del progetto proposto. La pluralità di esperienze virtuose che emergono dall'analisi dei piani di miglioramento evidenzia come questo processo sia complesso e articolato ma anche, come questo richieda, necessariamente, di essere seguito, monitorato e regolamentato ai diversi livelli da risorse economiche, culturali, sociali e umane adeguate all'implementazione dei processi (Janssen e Ehren, 2015; Ehren et al., 2017). Per fare in modo che il miglioramento si realizzi, è quindi necessario che sia monitorato, seguito ed implementato accuratamente da una pluralità di attori a livello centralizzato e decentralizzato.

## Bibliografia

- Allulli, G., *Autonomia e valutazione*. Fga, Working Paper n.7, 2008.
- Altrichter, H., e Kemethofer, D., “Does accountability pressure through school inspections promote school improvement?”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 26(1), 32-56, 2015.
- Arosio, L., “L’uso dei documenti”. In Arosio, L., De Lillo A., De Luca S., Ruspini E., Sala E., *Il mondo della ricerca qualitativa*, Utet Università, Firenze, 2010.
- Au, W., Ferrare, J.J. (Eds.), *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state*. Routledge, London, 2015.
- Barzanò, G., Mosca, S., Sheerens, J., *L’autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi*. Mondadori, 2004.
- Benadusi, L., Consoli, F., (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell’autonomia*. Il Mulino, Bologna, 2004.
- Besson, C., “Gli strumenti al servizio dell’operatore di rete”. In L. Sanicola (a cura di), *L’intervento di rete*. Liguori, Napoli, 1994.
- Black, J., *Constructing and contesting legitimacy and accountability in polycentric regulatory regimes*. LSE Law, Society and Economy Working Papers 2/2008 London School of Economics and Political Science, Law Department. Link: [www.lse.ac.uk/collections/law/wps/wps.htm](http://www.lse.ac.uk/collections/law/wps/wps.htm) and the Social Sciences Research Network electronic library at: <http://ssrn.com/abstract=1091783.0>, 2008.
- Bolasco, S., *L’analisi automatica dei testi. Fare ricerca con il text mining*. Carocci, Roma, 2013.
- Bottani, N., *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell’autonomia scolastica*. Il Mulino, Bologna, 2002.
- Bottani, N., *Requiem per la scuola. Ripensare il futuro dell’istruzione*. Il Mulino, Bologna, 2013.
- Brint S., Gasperini G. (a cura di), *Scuole e società*. Il Mulino, Bologna, 2007.
- Burns, T., Köster, F., *Governing Education in a Complex World. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, 2016.
- Cafferata, R., *Sistemi Ambiente e innovazione*. Giappichelli, Torino, 1995.
- Cambi, F. (a cura di), *L’arcipelago dei saperi. Progettazione curricolare e percorsi didattici nella scuola dell’autonomia*. Le Monnier-Irrsae Toscana, Firenze, 2002.



- Cerini, G., *Valutazione un quadro di riferimento*. Disponibile su <http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/03/2014-valutazione-un-quadro-di-riferimento-def-def.pdf>), 2014.
- Cerini, G., Silla, M. P., Spinosi M., *Enti locali e scuola*, Napoli, Tecnodid, 2003.
- CIPREF- Consorzio Interirrsae Per La Ricerca Educativa e La Formazione, *Monipof 2001. Monitoraggio dell'autonomia scolastica. Rapporto tecnico nazionale di prima fase*. Disponibile su <http://www.irre.toscana.it/moniPOF2/risul/sintisirapp.pdf>, 2001.
- Coleman J. (1988), *Social capital in the creation of human capital*, American Journal Low Sociology 94.
- De Anna, F. (a cura di), *Monitoraggio autonomia. Monitoraggio, valutazione, consulenza nella scuola che cambia*. Franco Angeli, Milano, 2011.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*. (trad. Agnoletti E.E., P.Paduano), Sansoni, 2004.
- Donati, P., *Teoria relazionale della società*. Angeli, Milano, 1983.
- Eddy-Spicer, D.H., “Mediated diffusion: Translating professional practice across schools in a high-stakes system”, *Journal of Educational Change*, 18, pp. 235–256, 2017.
- Ehren, M.C.M., Janssen, F.J.G., Brown, M., McNamara, G., O’Hara, J., Shevlin, P., “Evaluation and decentralised governance: Examples of inspections in polycentric education systems.”, *Journal of Educational Education*, 18(3), pp 365–383, 2017.
- Fabbroni, F., Pinto Minerva, F. *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari, Manuali Laterza, 2013.
- Fga - Fondazione Giovanni Agnelli, *La valutazione della scuola. A cosa serve e perché è necessaria all’Italia*. Laterza, Roma, 2014.
- Fiore, B., Poliandri, D., Romiti, S., Giampietro, L., “Il feedback di INVALSI nei piani di miglioramento V&M”, *Scuola Democratica*, 1/2017, pp. 141-63, 2017.
- GBS - Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio Sociale, *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*. Documenti di ricerca n. 13, Franco Angeli, Milano, 2016.
- Giddens A., *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*, Routledge, New York, 2001
- Hargreaves, D.H., *Creating a self-improving school system*, Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children’s Services, 2010.
- Hinds P.S., Vogel R.J., Clarke-Steffen L., “The possibilities of pitfalls of doing a secondary analysis of a qualitative data set.”, *Qualitative Health Research*, vol.7(3), pp. 408-24, 1997.

- Klerks, M.C.J.L., The effect of school inspections: a systematic review, Paper presented at the ORD, Wageningen, The Netherlands June 20-22, 2013, [www.janbri.nl/wp-content/uploads/2014/12/ORD-paper-2012-Review-Effect-School-Inspections-MKLERKS.pdf](http://www.janbri.nl/wp-content/uploads/2014/12/ORD-paper-2012-Review-Effect-School-Inspections-MKLERKS.pdf)
- Kilpatrick, S., Field, J., Falk, J., “Social Capital: an Analytical Tool for Exploring Lifelong Learning and Community Development”, in *British Educational Research Journal*, 29(3), pp. 417 – 433, 2003.
- King, R., “Policy internationalization, national variety and governance: Global models and network power in higher education states”, in *Higher Education*, 60(6), pp. 583–94, 2010.
- Janssens F.J.G., Ehren, M.C.M., “Toward a model of school inspections in a polycentric system.”, *Evaluation and Program Planning*, 56, pp. 88–98, 2016.
- Joseph, J., “The limits of governmentality: Social theory and the international”, *European Journal of International Relations*, 16, pp. 1–24, 2010.
- Losito, G., *L’analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Franco Angeli, Milano, 2007.
- Mousung, L., Seashore L.K., Anderson, S., “Local education authorities and student learning: the effects of policies and practices”, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 23(2), pp. 133-58, 2012 DOI: 10.1080/09243453.2011.652125, 2012.
- Mulgan, G., *The art of public strategy: Mobilizing power and knowledge for the common good*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Neave, G., *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe*. Palgrave MacMillan, New York, 2012.
- Ostrom, E., “Crossing the great divide. Coproducing, synergy and development”. *World development*, 24 (6), pp. 1073-87. Reprinted in McGinnis, pp. 1999.
- Ostrom, E., Tiebout, C.M., Warren, R., “The organization of government in metropolitan areas: A theoretical inquiry.”, *American Political Science Review*, 55(4), pp. 831–842, 1961.
- Paletta A., Bonaglia, C., Boracchi, C., Peccolo, L., *La scuola rende conto*. Bruno Mondadori, Milano, 2011.
- Pandolfini, V., *Il sociologo e l’algoritmo*. Franco Angeli, Milano, 2017.
- Pedrizzi, T., *Lo sviluppo a livello nazionale delle valutazioni internazionali e nazionali*. In Fiore B., Pedrizzi T. *Valutare per migliorare le scuole*, Mondadori editore, Milano, 2016.
- Poliandri, D. (a cura di), *Quadro di riferimento teorico della valutazione delle scuole*, rintracciabile al link [http://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR\\_completo\\_ValSiS.pdf](http://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf), 2010.

- Putman, R.D., *Capitale sociale e individualismo. Crisi e crescita della cultura civica in America*. Il MulinoSaggi, Bologna, 2000.
- Reezigt, G.J., Creemers, B.P.M., “A comprehensive framework for effective school improvement, School Effectiveness and School Improvement: An International review”, *Journal of Research, Policy and Practice*, 16 (4), pp. 407-424, 2005.
- Ribolzi, L., “Verso la piena autonomia: opinioni a confronto”, De Martin G.C. (a cura di), *Rapporto sulla scuola dell'autonomia*, Armando Editore, Roma, 2004.
- Ibidem, *Ledi scuole come luogo di apprendimento*. Train Gold articolo visualizzato il 30 ottobre 2017 al link: [http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb\\_2\\_file/Articolo%20Ribolzi.pdf](http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb_2_file/Articolo%20Ribolzi.pdf)
- Romei P., *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, Bari, Laterza, 1995.
- Scheerens, J., “Theories on educational effectiveness and ineffectiveness”, *School effectiveness and school improvement*, 26(1), pp. 10-31, 2015.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P., Visscher A., “The use of School Self-Evaluation Results in Netherlands and Flanders”, *British Educational Research Journal*, 38 (1), pp. 125-152, 2012.
- Strada, F., Bettinelli, S., *Ma la scuola è un'azienda? Formazione e qualità nella scuola che cambia*. La Carta dei servizi scolastici. Il progetto educativo d'istituto. D'Anselmi, Roma, 1996.
- Theisens, H., Hooge, E., Waslander, S., “Steering dynamics in complex education systems. An agenda for empirical research”, *European Journal of Education*, 51(4), pp. 463-477, 2016.
- Teisman, G., *Complexe besluitvorming [Complex decision-making]*. Den Haag: VUG, 1992.
- Tipaldo, G., *L'analisi del contenuto e i mass media. Oggetti, metodi e strumenti*. Il Mulino, Bologna.
- Toniolo Piva, R., *I servizi alla persona: manuale organizzativo*. Carocci, Roma 2000.
- Tuzzi, A., *L'analisi del contenuto. Introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca*. Carocci, Roma, 2003.
- Venero, S., “Il modello dell' *European Foundation for Quality Management*”, «QA», 11, pp. 269-276, 2000.
- Webb, E.J., Campbell, D.T., Schwartz, R.D., Sechrest, L., *Unobtrusive measure: non reactive research in the social science*. Rand McNally, Chicago, 1966.
- Wenger. E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Cortina, Milano, 2006.



## Portali consultati e accessibili al 18 dicembre 2017

### Portali USR e MIUR

MIUR,	<a href="http://www.istruzione.it/">http://www.istruzione.it/</a>
USR Abruzzo,	<a href="http://www.abruzzo.istruzione.it/">http://www.abruzzo.istruzione.it/</a>
USR Basilicata,	<a href="http://www.basilicata.istruzione.it/">http://www.basilicata.istruzione.it/</a>
USR Campania,	<a href="http://www.campania.istruzione.it/">http://www.campania.istruzione.it/</a> ; <a href="http://www.ordinamentiusr.campania.it">http://www.ordinamentiusr.campania.it</a>
USR Calabria,	<a href="http://www.istruzione.calabria.it">http://www.istruzione.calabria.it</a>
USR Emilia Romagna	<a href="http://istruzioneer.it/">http://istruzioneer.it/</a>
USR Friuli Venezia Giulia,	<a href="http://www.scuola.fvg.it/usr/fvg/">http://www.scuola.fvg.it/usr/fvg/</a>
USR Lazio,	<a href="http://www.usrlazio.it/">http://www.usrlazio.it/</a>
USR Liguria,	<a href="http://www.istruzioneeliguria.it">http://www.istruzioneeliguria.it</a>
USR Lombardia,	<a href="http://www.istruzione.lombardia.gov.it">http://www.istruzione.lombardia.gov.it</a>
USR Umbria,	<a href="http://istruzione.umbria.it/">http://istruzione.umbria.it/</a>
USR Marche,	<a href="http://www.marche.istruzione.it">http://www.marche.istruzione.it</a>
USR Molise,	<a href="http://www.istruzioneemolise.it">http://www.istruzioneemolise.it</a>
USR Piemonte	<a href="http://www.istruzioneepiemonte.it">http://www.istruzioneepiemonte.it</a>
USR Puglia,	<a href="http://www.pugliausr.it">http://www.pugliausr.it</a>
USR Sardegna,	<a href="http://www.sardegna.istruzione.it">http://www.sardegna.istruzione.it</a>
USR Sicilia,	<a href="https://www.usr.sicilia.it/">https://www.usr.sicilia.it/</a> ; <a href="http://oldsite.usr.sicilia.it/">http://oldsite.usr.sicilia.it/</a>
USR Toscana,	<a href="http://www.toscana.istruzione.it/">http://www.toscana.istruzione.it/</a>
USR Veneto,	<a href="http://www.istruzioneveneto.it">http://www.istruzioneveneto.it</a>

### Portali delle reti di scuola consultati

AICQ Nazionale	<a href="http://aicqna.it/">http://aicqna.it/</a>
AVIMES	<a href="http://reteavimes.it/">http://reteavimes.it/</a>
AU.MI.RE	<a href="http://www.aumi.it/">http://www.aumi.it/</a>
Faro	<a href="http://sepulvi-progettofaro.blogspot.it/">http://sepulvi-progettofaro.blogspot.it/</a>
Lisaca	<a href="http://www.lisaca.it/la-rete-lisaca.html">http://www.lisaca.it/la-rete-lisaca.html</a>
PRO.VA.MI	<a href="http://reteprovami.net/">http://reteprovami.net/</a>
Qualità Totale	<a href="https://www.einaudicremona.gov.it/">https://www.einaudicremona.gov.it/</a>
Rete delle reti	<a href="http://www.retedellereti.it/">http://www.retedellereti.it/</a>
Rete Nazionale <i>Peer Review</i>	<a href="http://www.isfol.it/eqavet/progetti/peer-review-nazionale-2012-2013">http://www.isfol.it/eqavet/progetti/peer-review-nazionale-2012-2013</a>
SIRQ	<a href="http://www.sirq.it/">http://www.sirq.it/</a>
Valutazione in progress	<a href="http://www.valutazioneinprogress.it/">http://www.valutazioneinprogress.it/</a>



### **Altri portali consultati**

Irre Toscana,	<a href="http://www.irre.toscana.it/">http://www.irre.toscana.it/</a>
Provincia Autonoma di Bolzano	<a href="http://www.provincia.bz.it">http://www.provincia.bz.it</a>
Provincia Autonoma di Trento	<a href="http://www.iprase.tn.it/">http://www.iprase.tn.it/</a>
Regione Lombardia,	<a href="http://www.regione.lombardia.it">http://www.regione.lombardia.it</a>
Regione Puglia	<a href="http://www.regione.puglia.it">http://www.regione.puglia.it</a>
Regione Toscana,	<a href="http://www.regione.toscana.it">http://www.regione.toscana.it</a>
Regione Valle D'Aosta	<a href="http://www.regione.vda.it/istruzione/SREV/">http://www.regione.vda.it/istruzione/SREV/</a>
Unione Europea	<a href="http://europa.eu.int">http://europa.eu.int</a>



## Allegati statistici

Tabella 2.1.1- Dati sulle scuole finanziate DM 435/15

REGIONE	N. progettifinanziati (A e B)	N. progetti finanziati (Tipo A)	% progetti finanziate sul totale finanziamento	N. progetti scuole in rete
ABRUZZO	18	16	3,2	13
BASILICATA	13	12	2,3	2
CALABRIA	27	26	4,9	19
CAMPANIA	39	38	7	30
EMILIA ROMAGNA	27	26	4,9	26
FRIULI V. GIULIA	23	22	4,1	15
LAZIO	84	83	15,1	51
LIGURIA	14	13	2,5	10
LOMBARDIA	45	44	8,1	34
MARCHE	29	28	5,2	10
MOLISE	6	5	1,1	1
PIEMONTE	45	44	8,1	32
PUGLIA	36	35	6,5	33
SARDEGNA	17	16	3,1	11
SICILIA	33	31	5,9	26
TOSCANA	35	34	6,3	9
UMBRIA	29	27	5,2	27
VENETO	35	34	6,3	31
<b>Totale</b>	<b>555</b>	<b>534</b>	<b>100,0</b>	<b>380</b>

Fonte: elaborazioni su Dati MIUR

Tabella 2.1.2 - Dati sul finanziamento alle scuole DM 435/15

	Entità finanziamento	Media	Mediana	Deviazione std.	Minimo	Massimo
<b>REGIONE</b>						
ABRUZZO	€1.040,00	€3.815,00	€4.100,00	€16,15	€2.100,00	€5.000,00
BASILICATA	€3.033,22	€3.586,10	€2.500,00	€2.776,19	€1.533,22	€9.500,00
CALABRIA	€16.586,45	€4.484,09	€3.500,00	€2.572,71	€1.636,45	€9.000,00
CAMPANIA	€12.500,00	€8.223,68	€10.000,00	€3.231,39	€2.500,00	€10.000,00
EMILIA ROMAGNA	€63.587,28	€6.291,82	€6.250,00	€1.003,08	€2.200,00	€7.962,43
FRIULI V. GIULIA	€1.578,82	€2.344,49	€729,45	€2.623,68	€729,45	€10.000,00
LAZIO	€25.542,90	€2.717,38	€3.000,00	€601,46	€2.000,00	€3.502,53
LIGURIA	€7.682,83	€4.437,14	€3.853,79	€2.749,99	€1.802,86	€9.634,48
LOMBARDIA	€49.454,16	€7.942,14	€10.000,00	€3.146,87	€2.436,00	€10.000,00
MARCHE	€74.774,03	€2.670,50	€1.270,00	€2.570,14	€826,53	€8.000,00
MOLISE	€16.786,00	€3.357,20	€2.320,11	€2.604,22	€1.863,70	€8.000,00
PIEMONTE	€78.847,24	€4.064,71	€4.250,00	€1.999,83	€1.057,48	€7.250,00
PUGLIA	€209.062,00	€5.973,20	€6.400,00	€1.472,39	€1.375,00	€7.800,00
SARDEGNA	€96.138,04	€6.008,63	€8.000,00	€2.828,64	€2.000,00	€8.000,00
SICILIA	€67.050,08	€8.614,52	€10.000,00	€2.822,84	€2.372,56	€10.000,00
TOSCANA	€47.411,67	€4.335,64	€2.500,00	€3.258,58	€1.207,58	€10.000,00
UMBRIA	€42.728,01	€1.582,52	€1.617,76	€217,88	€1.237,11	€1.903,25
VENETO	€185.256,49	€5.448,72	€6.000,00	€1.363,83	€1.578,00	€6.000,00
<b>Totale</b>	<b>€2.599.059,22</b>	<b>€4.867,15</b>	<b>€3.853,79</b>	<b>€3.074,67</b>	<b>€729,45</b>	<b>€10.000,00</b>

Fonte: elaborazioni su Dati MIUR

Tabella 2.1.3- Dati sulle scuole finanziate DM 663/16

REGIONE	N. progetti finanziati (A e B)	N. progetti finanziati (Tipo A)	% progetti finanziati sul totale finanziamento	N. progetti scuole in rete
ABRUZZO	25	24	3,9	22
BASILICATA	17	16	2,7	7
CALABRIA	25	24	3,9	18
CAMPANIA	59	52	9,2	51
EMILIA ROMAGNA	26	25	4,1	17
FRIULI VENEZIA GIULIA	27	26	4,2	12
LAZIO	55	54	8,6	23
LIGURIA	15	14	2,3	12
LOMBARDIA	61	60	9,5	51
MARCHE	25	24	3,9	7
MOLISE	10	8	1,6	6
PIEMONTE	44	43	6,9	32
PUGLIA	53	52	8,3	50
SARDEGNA	25	24	3,9	19
SICILIA	62	61	9,7	56
TOSCANA	47	46	7,3	22
UMBRIA	21	20	3,3	6
VENETO	43	42	6,7	40
<b>N. in valori assoluti</b>	<b>640</b>	<b>615</b>	<b>100,0</b>	<b>451</b>

Fonte: elaborazioni su Dati MIUR

Tabella 2.1.4- Dati sulle scuole finanziate DM 663/16

	FINANZIAMENTO ESEGUITO	Media	Mediana	Deviazione std.	Minimo	Massimo
<b>REGIONE</b>						
ABRUZZO	€105.154,87	€4.381,45	€4.250,00	€2.085,27	€1.200,00	€8.500,00
BASILICATA	€61.721,34	€3.857,58	€2.500,00	€2.927,58	€2.489,82	€10.000,00
CALABRIA	€180.107,56	€7.504,48	€8.000,00	€3.679,71	€2.517,92	€13.000,00
CAMPANIA	€473.654,13	€9.108,73	€10.000,00	€2.335,01	€2.488,12	€10.000,00
EMILIA ROMAGNA	€249.171,33	€9.966,85	€9.757,14	€1.048,57	€9.757,11	€15.000,00
FRIULI V.GIULIA	€82.295,17	€3.165,20	€1.616,37	€2.809,11	€461,82	€10.000,00
LAZIO	€51.583,04	€6.510,80	€6.500,00	€2.574,30	€2.000,00	€10.000,00
LIGURIA	€91.892,22	€6.563,73	€8.446,11	€3.696,48	€2.500,00	€10.000,00
LOMBARDIA	€333.089,50	€8.884,83	€8.347,75	€7.091,71	€1.329,00	€26.700,00
MARCHE	€116.127,58	€4.838,65	€2.280,53	€3.282,90	€1.461,88	€11.130,75
MOLISE	€31.089,27	€3.886,16	€3.794,64	€2.057,84	€1.500,00	€6.200,00
PIEMONTE	€265.630,36	€6.177,45	€9.000,00	€3.274,11	€1.540,36	€9.000,00
PUGLIA	€311.807,06	€5.996,29	€7.000,00	€2.958,49	€2.000,00	€8.878,28
SARDEGNA	€136.244,14	€5.676,84	€6.221,21	€3.246,93	€855,53	€10.000,00
SICILIA	€375.391,46	€6.153,96	€7.000,00	€3.681,25	€2.235,00	€10.000,00
TOSCANA	€234.083,90	€5.088,78	€2.500,00	€3.346,80	€2.106,90	€10.000,00
UMBRIA	€74.065,61	€3.703,28	€10.000,00	€3.009,44	€1.754,7	€10.000,00
VENETO	€288.032,92	€6.857,93	€4.611,48	€4.584,35	€1.000,00	€14.669,29
<b>Totale</b>	<b>€3.961.141,46</b>	<b>€6.440,88</b>	<b>€6.700,00</b>	<b>€4.085,25</b>	<b>€461,82</b>	<b>€26.700,00</b>

Fonte: elaborazioni su Dati MIUR

Tabella 4.1.1 – Sintesi delle attività delle regioni veicolata dai portali degliUSR

	Publicazione direttive Ministeriali	Conferenze di servizio	Staff regionali/facilitat ori	Ripartizione risorse DM 435 e 663	Incontri con esperti esterni	Presenza reti
Abruzzo	x			x		x
Basilicata	x		x	x		
Calabria				x		
Campania	x			x		x
Emilia Romagna	x	x	x	x	x	x
Friuli Venezia Giulia	x	x		x		x
Lazio	x		x	x		x
Liguria	x	x		x	x	x
Lombardia	x	x	x	x		x
Marche	x	x		x		x
Molise	x	x		x		
Piemonte	x	x	x	x	x	x
Puglia	x		x	x		x
Sardegna	x	x		x	x	
Sicilia	x	x		x		x
Toscana	x		x	x		x
Umbria	x	x	x	x		
Veneto	x	x		x		x

Fonte: elaborazioni su rassegna documentaria portali web USR

Tabella 42.1 – Sintesi delle attività delle regioni veicolata dai portali degli USR

NOME RETE	REGIONI COINVOLTE	Nascita- Conclusione	N. scuole coinvolte	Modello teorico di riferimento	LINK
AU.MI.RE	Marche	1996-attiva	154	SNV	<a href="http://www.aumi.it/">http://www.aumi.it/</a>
AVIMES	Piemonte inizialmente, altre poi	1996-attiva	50	CIPP model	<a href="http://reteavimes.it/">http://reteavimes.it/</a>
Progetto aQUa	Toscana	1998-2001	200	EFQM	---
AIR	Lombardia prima, altre poi	1998- 2004	108	<i>School BasedReview</i>	---
Stresa	Lombardia	1998-2012	34	CIPP model	---
Qualità Totale	Lombardia (provincia di Cremona)	1998-attiva	12	UNI EN ISO 9001	<a href="https://www.einaudicremona.gov.it/">https://www.einaudicremona.gov.it/</a>
AICQ Nazionale	Tutte le regioni	1998- attiva	n.d.	ISO, EFQM, CAF	<a href="http://aicqna.it/">http://aicqna.it/</a>
Requs	Lombardia	2001- attiva	---	CAF	<a href="http://www.requs.it/">http://www.requs.it/</a>
Faro	Sicilia	2001-attiva	150	CIPP model	<a href="http://sepulvi-progettofaro.blogspot.it/">http://sepulvi-progettofaro.blogspot.it/</a>
SIRQ	Piemonte inizialmente, altre poi	2001-attiva	161	ISO 9000-ISO 9001, EFQM, CAF	<a href="http://www.sirq.it/">http://www.sirq.it/</a>
Rete Nazionale <i>Peer Review</i>	Sicilia, Puglia, Veneto, Campania, Lazio	2010-attiva	16	Peer Review	<a href="http://www.isfol.it/eqavet/progetti/peer-review-nazionale-2012-2013">http://www.isfol.it/eqavet/progetti/peer-review-nazionale-2012-2013</a>
Valutazione in progress	Lazio, Toscana, Emilia Romagna	2015-attiva	30	SNV	<a href="http://www.valutazioneinprogress.it/">http://www.valutazioneinprogress.it/</a>
PRO.VA.MI	Campania	2015-attiva	20	SNV	<a href="http://reteprovami.net/">http://reteprovami.net/</a>
Lisaca	Campania (provincia di Salerno)	2015-attiva	50	SNV SNV con SIRQ,	<a href="http://www.lisaca.it/la-rete-lisaca.html">http://www.lisaca.it/la-rete-lisaca.html</a>
Rete delle reti	Tutte le regioni	2015-attiva	---	AU.MI.RE, FARO, AICQ Nazionale	<a href="http://www.retedellereti.it/">http://www.retedellereti.it/</a>

Tabella 4.3.1 – Frequenze delle parole-tema relative agli ESITI dei progetti finanziati DM 435/15 in ordine decrescente

	Frequenza	Percentuale
COMPETENZE CHIAVE E DI CITTADINANZA	69	27,1
PROVE STANDARDIZZATE	53	20,8
COMPETENZE DI MATEMATICA	51	20,0
SUCCESSO FORMATIVO	22	8,6
COMPETENZE DI ITALIANO	21	8,2
ESITI A DISTANZA	15	5,9
DISPERSIONE SCOLASTICA	9	3,5
COMPETENZE LINGUA STRANIERA	6	2,4
COMPETENZE LINGUISTICHE	4	1,6
COMPETENZE STORICHE	1	0,4
COMPETENZE TECNOLOGICHE	1	0,4
COMPETENZE COGNITIVE	3	1,2
Totale	255	100,0

Tabella 4.3.2 – Frequenze delle parole-tema relative ai PROCESSI dei progetti finanziati DM 435/15 in ordine decrescente

	Frequenza	Percentuale
INNOVAZIONE DIDATTICA	118	16,6
CURRICOLO	105	14,8
AUTOVALUTAZIONE E MIGLIORAMENTO	74	10,4
CRITERI DI VALUTAZIONE CONDIVISI	73	10,3
DIDATTICA PER COMPETENZE	70	9,8
NUOVE TECNOLOGIE	54	7,6
INCLUSIONE	51	7,2
RAPPORTO TERRITORIO	35	4,9
ORIENTAMENTO	32	4,5
DIDATTICA LABORATORIALE	21	
POTENZIAMENTO	19	2,7
RISORSE UMANE	19	2,7
RENDICONTAZIONE	16	2,3
CERTIFICAZIONE COMPETENZE	14	2,0
RECUPERO	10	1,4
Totale	711	100,0

Tabella 4.3.3 – Frequenze delle parole-tema rispetto alle ATTIVITA' dei progetti finanziati DM 435/15 in ordine decrescente

	Frequenza	Percentuale
FORMAZIONE	228	34,9
GRUPPI DI LAVORO	85	13,0
LABORATORI	77	11,8
STRUMENTI DI VALUTAZIONE e MONITORAGGIO	66	10,1
STRUMENTI DI DIFFUSIONE DEI DOCUMENTI	52	8,0
RICERCA AZIONE	46	7,0
CONSULENZA e COLLABORAZIONE ESPERTI ESTERNI	41	6,3
SEMINARI	20	3,1
SPERIMENTAZIONI IN CLASSE	11	1,7
PIATTAFORMA WEB	9	1,4
VISITE IN LOCO/SCAMBI CULTURALI	7	1,1
AUTOFORMAZIONE	5	0,8
PUNTO DI ASCOLTO/SPORTELLLO PSICOLOGICO	5	0,8
COMITATO GENITORI	2	0,3
Totale	654	100,0

Tabella 4.3.4 – Numero di ambiti rilevati in relazione ad Esiti, Processi e Attività

	Esiti		Processi		Attività	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Almeno 4 ambiti	0	0,0	0	0,0	24	4,5
Almeno 3 ambiti	0	0,0	86	16,1	57	10,7
2 ambiti	48	9,0	122	22,8	117	21,9
1 ambito	161	30,1	211	39,4	165	30,8
Nessun ambito	325	60,9	115	21,7	171	32,1
Totale	534	100,0	534	100,0	534	100,0