

RAPPORTO FINALE

SULL'ANDAMENTO DELLA SPERIMENTAZIONE

VSQ

(VALUTAZIONE PER LO SVILUPPO DELLA QUALITA' DELLE SCUOLE)

Torino, febbraio 2015

Indice

<u>Premessa</u>	4
Parte prima. Cronistoria della sperimentazione	
 Nascita di VsQ. Istituzione e mandato del Comitato tecnico-scientifico L'idea di scuola implicita in VsQ: i quattro paletti del CTS 	6 10
• Il Comunicato stampa del Miur (18 novembre 2010)	11
Un reclutamento non facile: da Pisa ad Arezzo, passando per Cagliari	13
• VsQ, tra la valutazione degli effetti degli incentivi e la ricerca di consenso	14
Il varo ufficiale della sperimentazione	15
• Le 77 scuole VsQ	18
• Il confronto con le associazioni professionali e le organizzazioni sindacali	22
• La costituzione dei <i>team</i> di osservatori esterni e le prime giornate di	
formazione (Monte Porzio Catone, 5/6/7 aprile 2011)	22
• Il recupero delle prove di V primaria del 2010 e la selezione degli osservatori	
per la vigilanza durante la somministrazione del 2011	25
• Le prove Invalsi del 12 maggio 2011	27
• Il secondo incontro di formazione dei <i>team</i> di osservatori (Roma, 3 maggio 2011)	28
• La prima tornata di visite di osservazione: l'analisi del contesto scolastico	30
• La seconda fase del progetto VsQ e il seminario di formazione del 7-8-9 novembre 2011	32
La logica e il calcolo del valore aggiunto	35
La costruzione delle graduatorie	38
• Il contratto integrativo del 20 dicembre 2011	42
• Il seminario del 20-21-22 marzo 2012 a Roma e la redazione del Rapporto di scuola	43
• Le presentazioni ufficiali dei risultati intermedi di VsQ ad Arezzo, Mantova	
Siracusa (aprile 2012)	45
• La consegna dei rapporti alle scuole da parte dei coordinatori di team	46
• Redazione e realizzazione dei Piani di miglioramento (aprile 2012 - maggio 2013)	47
• Problemi posti dal dimensionamento (Gruppo di lavoro ristretto del 19 luglio 2012)	55
• Problemi posti dal <i>cheating</i> (Gruppo di lavoro ristretto del 22 gennaio 2013)	57
• Il seminario conclusivo di formazione dei <i>team</i> del 18 aprile 2013	59
• La ri-valutazione del 2013: le visite di osservazione	60
• La ri-valutazione del 2013: le prove Invalsi del 17 giugno 2013	62
 Verso la conclusione del progetto (Gruppo di lavoro ristretto del 19 novembre 2013) 	64
Le graduatorie finali	65
 Le presentazioni ufficiali dei risultati conclusivi di VsQ ad Arezzo, Mantova e 	
Siracusa (maggio 2014)	69

Parte seconda. Conclusioni e raccomandazioni a partire dai problemi emersi e dalle lezioni apprese

Ι.	Gli apprendimenti degli studenti sono migliorati grazie a VSQ? (esiti della valutazione di	
	impatto)	71
2.	A distanza di due anni sono nettamente migliorati i giudizi degli osservatori esterni sui set	te
	ambiti della vita scolastica	74
3.	A disposizione del nascente SNV vi sono oggi due nuovi strumenti di valutazione esterna:	
	valore aggiunto e visite di osservazione	74
4.	VsQ ha raggiunto un compromesso equilibrato tra la "dittatura dell'indicatore unico"	
	e la dispersività del voler valutare tutto	76
5.	Sono ancora radicate, ma si stanno attenuando, le resistenze delle scuole italiane nei	
	confronti della valutazione esterna	77
6.	Coerenza dell'impianto valutativo, autorevolezza e conoscenza dei meccanismi scolastici	
	sono requisiti necessari per gli ispettori che visitano le scuole	78
7.	La valutazione deve tener conto dei tempi della scuola	79
8.	E' opportuno un maggior coinvolgimento di USR e ambiti territoriali	80

APPENDICE: Vsq e i media. La comunicazione non è un optional

81

Premessa

Con il Protocollo di intesa sottoscritto il 1° giugno 2011, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Fondazione Giovanni Agnelli hanno definito le coordinate di un rapporto di collaborazione volto alla realizzazione di una ricerca scientifica sull'andamento del progetto ministeriale "VSQ – Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole".

Gli obiettivi esplicitati dal Protocollo di intesa erano:

- validare il processo di valutazione nelle varie fasi del progetto,
- sistematizzare osservazioni e suggerimenti provenienti dalle scuole, dal Miur e dalla Fondazione Agnelli,
- consentire la formulazione di un giudizio completo e oggettivo sugli effetti prodotti dall'introduzione di meccanismi inediti in Italia di valutazione e di premialità, e
- formulare indicazioni a partire dagli esiti della sperimentazione del Miur.

Il presente Rapporto intende soddisfare gli obiettivi sopra indicati. La convinzione di chi scrive è che gli sviluppi e gli esiti della sperimentazione VSQ, seppur riferiti ad alcune decine di istituzioni scolastiche del primo ciclo d'istruzione e a una sola coorte di studenti (indicativamente i nati del 1999), offrono importanti stimoli alla riflessione sulle possibilità di realizzare concrete attività di valutazione delle istituzioni scolastiche in Italia: la sperimentazione ha infatti offerto una straordinaria occasione per mettere adeguatamente a fuoco le numerose difficoltà pratiche che inevitabilmente si incontrano allorché si tenta di calare nella poliedrica quotidianità della vita scolastica un impianto valutativo curato sin nei minimi dettagli, ma a tavolino.

Le luci e forse ancor di più le ombre che hanno accompagnato questo progetto meritano di essere conosciute e tenute in debito conto durante le fasi di progettazione, varo e rodaggio del Sistema nazionale di valutazione prefigurato dal DPR 80/2013.

Crediti e ringraziamenti

Il presente Rapporto è stato redatto dalla Fondazione Agnelli nei sei mesi successivi alla conclusione della sperimentazione.

Per seguire gli sviluppi locali della sperimentazione la Fondazione si è avvalsa della collaborazione del CIRSIS (Centro Interdipartimentale Studi e Ricerche sui Sistemi di Istruzione Superiore) dell'Università di Pavia. Il gruppo di ricerca, coordinato da Michele Rostan e Flavio Ceravolo (CIRSIS e Università di Pavia) era composto anche da Rosa Di Gioia (Università di Firenze), Luca Spadaro (Università di Pavia), Emanuela Delzotto (Università di Pavia), Cristiano Riccioni (Università di Pavia) che hanno seguito le rilevazioni sul campo. I rapporti preparati nel 2012 e nel 2014 dal CIRSIS sono disponibili su richiesta.

La stima delle differenze di risultato fra le scuole VSQ e il campione di confronto è stata condotta con la collaborazione di Daniele Checchi (Università di Milano) e di Enrico Rettore (Università di Padova).

Sono numerose le persone che la Fondazione intende ringraziare per l'opportunità di collaborazione e di confronto. Presso il Ministero: Giovanni Biondi e Sabrina Bono, Antonella Tozza, Gianna Barbieri, Anna Ficarella e Sara Zoccoli. Presso l'Invalsi: Dino Cristanini, Lucrezia Stellacci, Roberto Ricci, Donatella Poliandri, Patrizia Falzetti, Sara Romiti, Paola Muzzioli, Ornella Papa e Isabella Quadrelli. Presso l'Indire: Massimo Faggioli, Sara Mori e Veronica Irenei.

Utili osservazioni e suggerimenti ripresi nel presente Rapporto sono giunti anche dai coordinatori dei team di osservazione: Giovanna Barzanò, Giuseppe Boccioni, Fernando Cerchiaro, Angela Colombo, Mauro Di Grazia, Massimo Faggioli, Giuseppe Italiano, Anna Maria Lodovichi, Nicola Nicoletti, Sebastiano Pulvirenti, Sergio Rebecchi, Gabriella Scaturro, Giuseppina Staderini, Stefano Taravella, Marusca Viaggi e Sesto Vigiani.

Parte prima. Cronistoria della sperimentazione

Nascita di Vso. Istituzione e mandato del Comitato tecnico-scientifico

Il progetto sperimentale VSQ si è concretamente sviluppato lungo l'arco di un triennio, dal 2011 al 2014, ma le sue origini devono essere fatte risalire a qualche anno prima. Un punto di partenza può essere individuato nel 18 giugno 2008, giorno in cui il neonato governo Berlusconi IV ha deliberato il Decreto Legge 112 contenente «Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria». Una di queste disposizioni, in materia di organizzazione scolastica (*Art. 64*), poneva le basi normative per i «tagli» - di 87mila docenti e 43mila Ata - destinati a rimanere associati alla figura del ministro Mariastella Gelmini, da poche settimane arrivata al vertice di Viale Trastevere, sebbene non vada trascurato il ruolo del ministro dell'Economia Giulio Tremonti, per certi versi dimostratosi ancora più determinato a perseguirli col massimo rigore. Benché non si occupasse direttamente di attività valutative, quel provvedimento aprì una pagina importante per la valutazione in ambito scolastico: un suo comma prevedeva infatti che il 30% delle risorse risparmiate grazie alle nuove disposizioni in materia di organizzazione scolastica fosse utilizzato per «incrementare le risorse contrattuali stanziate per le iniziative dirette alla valorizzazione ed allo sviluppo professionale della carriera del personale della Scuola» (art 64, comma 9)¹.

Le cifre in ballo erano rilevanti: nel primo anno di applicazione della legge la somma attesa per la valorizzazione e lo sviluppo professionale del personale scolastico ammontava a circa 140 milioni di euro, destinata a crescere fino a 490 nell'anno successivo². Per stabilirne i criteri di assegnazione il Miur decise di istituire un Comitato tecnico-scientifico internazionale per l'elaborazione delle linee strategiche relative alla costruzione di un sistema nazionale di valutazione (di seguito CTS). Con decreto del ministro Gelmini n.18 del 18 febbraio 2010 furono nominati: Roger Abravanel, Michael Barber (peraltro nessuno dei due ha mai presenziato alle riunioni), Giovanna Barzanò (dirigente tecnico del Miur), Norberto Bottani (esperto di sistemi educativi, con in passato incarichi importanti all'Ocse), Giancarlo Cappello (Cisl Scuola), Andrea Ichino (Università di Bologna), Giorgio Israel (Università di Roma – La Sapienza, che smetterà di partecipare alle riunioni dopo poco tempo), Paola Gallegati (dirigente scolastico), Andrea Gavosto (Fondazione Agnelli), Attilio Oliva (Associazione Treellle), Annamaria Poggi (Fondazione per la Scuola), Luisa Ribolzi (Università di Genova) e Giovanni Zen (dirigente scolastico). A presiedere il comitato fu chiamato Giovanni

_

¹ Alla fine di ogni anno del triennio previsto dalla legge per il contenimento della spesa, un comitato di verifica tecnico-finanziaria cui partecipavano sia il MIUR sia il ministero dell'Economia doveva stabilire se i risparmi effettivamente realizzati fossero in linea con le previsioni. In caso affermativo, il 30% dei risparmi si rendeva disponibile per iniziative di valorizzazione e di incentivazione dei docenti. Peraltro, i meccanismi di valorizzazione e di incentivazione dei docenti hanno funzionato solo il primo anno.

² Le somme sono ricavate applicando l'aliquota del 30% agli importi indicati dal comma 6 dell'art. 64 della legge 133/2008 di conversione del citato decreto. Il comitato di verifica tecnico-finanziaria sulla base delle verifiche effettuate dalla Ragioneria Generale dello Stato ha in seguito quantificato in 351 milioni di euro la cifra per il 2010.

Biondi, capo Dipartimento per la Programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali del Ministero³.

Obiettivo del CTS era di disegnare un meccanismo di assegnazione di risorse economiche (premi) ai docenti: per farlo, emerse subito l'esigenza di dar vita a un sistema di valutazione, sulla cui base assegnare i premi in modo non arbitrario né "a pioggia", anche alla luce della necessità di dar corso nel mondo della scuola alla riforma Brunetta. Tale riforma prevedeva per tutti i dipendenti pubblici l'assoggettamento a una forma annuale di valutazione sulla base della loro performance. Per le caratteristiche peculiari della professione docente e per la difficoltà di definire una buona performance in ambito scolastico, gli insegnanti - ma non i dirigenti scolastici e il personale amministrativo, tecnico e ausiliario – furono inizialmente esclusi dall'immediata applicazione della riforma. Al CTS venne quindi richiesto di costruire un meccanismo valutativo e premiale per i docenti, secondo lo spirito della riforma del pubblico impiego.

Sin dalle riunioni iniziali, tenutesi nel primo semestre del 2010, maturarono nel CTs due convinzioni. La prima era che il sistema premiale dovesse avere carattere nazionale e non regionale, nonostante all'epoca fosse ancora viva l'idea di una devoluzione del controllo delle scuole alle Regioni, come previsto dal nuovo Titolo V della Costituzione. La seconda era che una condizione necessaria per erogare premi fosse l'esistenza di un valido sistema di valutazione sull'operato di scuole e docenti improntato al principio della comparabilità: lo suggeriva la ricerca e anche la conoscenza di numerose esperienze internazionali. In assenza di un fondamento di comparabilità, l'assegnazione dei premi sarebbe stata inevitabilmente arbitraria oppure guidata da criteri di natura amministrativa, che mal si prestano a giudicare il lavoro degli insegnanti. Pertanto, sin dall'inizio dei lavori l'attenzione del CTS si concentrò sul disegno di un sistema di valutazione nazionale, sul quale fondare politiche per riconoscere e premiare il merito degli insegnanti.

Il disegno del sistema di valutazione abbozzato dal CTS era quello comunemente noto come «delle tre gambe», destinato in seguito a essere ripreso dal Regolamento sul SNV in materia di istruzione e formazione del 2013: si componeva dell'Invalsi, l'ente designato alla conduzione delle rilevazioni standardizzate degli apprendimenti degli studenti; di un corpo autonomo e indipendente di ispettori, specializzati nelle visite alle scuole; e dell'Indire⁴, incaricato di coadiuvare le singole scuole a valle della valutazione in senso stretto, ferma restando la possibilità per ciascuna scuola autonoma di avvalersi degli strumenti formativi e di consulenza ritenuti più appropriati.

Mentre il CTS era impegnato in discussioni sulla più opportuna architettura del sistema nazionale di valutazione, si verificarono due fatti nuovi: dapprima, nell'ambito delle misure urgenti di stabilizzazione finanziaria, vennero congelati gli scatti di anzianità per tutto il pubblico impiego, compresa la scuola; in seguito, di fronte alle manifestazioni di protesta, il Governo decise di

_

³ Riguardo alle variazioni verificatesi nel corso del tempo nel Comitato Tecnico Scientifico, non si sono registrate dismissioni ufficiali dei componenti ma solo integrazioni: con D.M. del 13 aprile 2010 sono stati inseriti come componenti Giancarlo Cerini (Dirigente tecnico del Miur), Laura Paolucci (Avvocatura dello Stato) e Daniele Checchi (Università di Milano), mentre con D.M. n. 47 del 13 maggio 2010 è stato chiamato a far parte del Comitato anche Claudio Gentili di Confindustria.

⁴ L'Indire (Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa), con sede istituzionale a Firenze e altre in varie regioni, è tra più antichi enti di ricerca del ministero dell'Istruzione. Attivo dal 1925, negli anni Cinquanta l'istituto assunse il nome di Centro didattico nazionale di studi e documentazione e, successivamente, di Biblioteca di documentazione pedagogica, per prendere poi il nome attuale, con un'interruzione dal 2007, anno in cui è divenuto Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (Ansas), al 1 settembre 2012, quando con la legge 111/2011, lo ha ripreso.

destinare al ripristino degli scatti di anzianità per il personale scolastico proprio quelle risorse derivanti dai tagli inizialmente destinate alla valorizzazione ed allo sviluppo professionale della carriera. Dei 351 milioni disponibili, 320 vennero così dirottati al «recupero dell'utilità dell'anno 2010 ai fini della maturazione delle posizioni di carriera e stipendiali del personale docente, educativo ed ATA». Per le attività che il CTs stava progettando rimasero, dunque, soltanto 31 milioni di euro: pur sempre una cifra ragguardevole, ma ovviamente insufficiente a dar vita a un sistema nazionale di valutazione e di valorizzazione della professione docente. Per cui diventò praticamente obbligata la scelta di affidarsi a sperimentazioni dal perimetro ristretto, peraltro seguendo una prassi non inusuale nel mondo della scuola.

L'altro problema derivava dal fatto che nell'ambito del CTS si erano nel frattempo consolidati due filoni contrapposti di pensiero: uno che intendeva orientare la sperimentazione verso la valutazione dei singoli docenti, nello specifico spirito «meritocratico» della riforma Brunetta; l'altro che – comunque mantenendo l'elemento meritocratico e premiale implicito nel mandato della sperimentazione - riteneva invece opportuno concentrarsi sulla valutazione delle istituzioni scolastiche, considerata più centrale al fine della costruzione di un sistema nazionale di valutazione e del superamento delle criticità della scuola italiana. Come è noto, quella dei singoli docenti e quella delle istituzioni scolastiche sono due dimensioni della valutazione profondamente diverse per logica, per strumenti utilizzati e utilizzabili, e soprattutto per le finalità perseguite in termini diagnostico-formativi e organizzativi, come sul versante dell'attribuzione degli incentivi. Non stupisce dunque che, alla luce dei diversi orientamenti iniziali, le successive riunioni del CTs abbiano finito per accentuare una netta polarizzazione tra i due approcci valutativi proposti.

Il gruppo che propendeva per la valutazione dei docenti, anche alla luce delle difficoltà di misurazione del contributo offerto dal singolo docente agli apprendimenti degli studenti, propose che il giudizio sull'operato di un docente fosse desunto dalla reputazione di cui egli godeva presso i propri «pari» (gli altri docenti della stessa scuola, in primo luogo), e tra genitori e allievi. I premi sarebbero quindi stati attribuiti ai docenti ritenuti «migliori» dall'ambiente scolastico nel quale operavano.

I membri del CTS che invece consideravano prioritario valutare le scuole proposero di formulare un giudizio sulla qualità di una scuola sfruttando due diversi punti di osservazione: le prove standardizzate Invalsi di rilevazione degli apprendimenti e le visite ispettive condotte dal Ministero. Secondo questo orientamento, gli incentivi economici avrebbero dovuto essere assegnati agli istituti che riuscivano a dimostrare i migliori risultati sul versante degli apprendimenti superando al contempo in modo positivo il vaglio critico da parte degli ispettori.

Dopo alcuni mesi di discussioni, il ministro Gelmini, che pure in un primo momento aveva indicato al CTs l'obiettivo della valutazione dei singoli docenti, decise salomonicamente di avviare due sperimentazioni parallele: una di valutazione dei singoli docenti (denominata Valorizza, di cui si fornisce una breve descrizione nel box seguente), l'altra delle scuole nel loro complesso, denominata VsQ (Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole). Diverse al punto da essere sin dalla loro genesi, se non logicamente, quanto meno idealmente alternative, le due sperimentazioni parallele resteranno accomunate dall'enfasi sulla dimensione meritocratica che aveva contraddistinto in quella fase storica la comunicazione ministeriale.

La sperimentazione Valorizza

Realizzata tra gennaio e giugno 2011, la sperimentazione Valorizza aveva come obiettivi l'individuazione e l'attribuzione di riconoscimenti economici agli insegnanti che godono di ottima reputazione nell'ambiente scolastico: quei docenti, dunque, il cui lavoro professionale è ritenuto eccellente da parte dell'insieme degli attori con i quali interagiscono a scuola (il dirigente, gli altri docenti, i genitori e gli studenti). Dopo non poche difficoltà, provocate anche dalla manifesta ostilità al progetto da parte delle principali organizzazioni sindacali, hanno finito per aderirvi su base volontaria 33 istituti scolastici distribuiti in tre regioni: Piemonte (11), Lombardia (10) e Campania (12).

Per individuare gli insegnanti da premiare con una mensilità di stipendio aggiuntiva, in ogni scuola è stato costituito un nucleo di valutazione interna formato dal Ds e da due insegnanti eletti dal collegio dei docenti: questi ultimi, generalmente scelti tra gli insegnanti di maggior prestigio della scuola, rinunciavano alla candidatura ma venivano compensati con un importo pari alla metà del premio spettante ai docenti ritenuti meritevoli. Tutti i docenti (quindi sostanzialmente docenti di ruolo e non a tempo determinato) che in quelle scuole potevano vantare almeno tre anni consecutivi di servizio sono stati invitati a candidarsi - nuovamente su base volontaria - per la valutazione. Sono state così raccolte 905 candidature, pari al 45% circa dei docenti candidabili e al 24% dei docenti totali.

Ciascun nucleo di valutazione ha potuto scegliere tra i candidati gli insegnanti più apprezzati sulla base di diversi fattori: (i) conoscenza diretta dei concorrenti da parte dei valutatori; (ii) documentazione prodotta dai candidati (Cv e questionario di autovalutazione); (iii) parere dei genitori tramite questionario (tasso di restituzione: 63%); (iv) parere degli studenti tramite questionario, limitatamente agli ultimi due anni delle superiori (tasso di restituzione: 68%).

Su indicazione del Ministero, in ogni scuola la percentuale di premiati si è attestata intorno al 30% dei candidati: nel complesso, dunque, sono stati premiati 276 insegnanti reputati eccellenti. Sebbene ogni componente del nucleo di valutazione abbia maturato e formulato il proprio giudizio in modo indipendente dagli altri due membri, per oltre due terzi dei docenti giudicati meritevoli si è potuta constatare un'unanimità di giudizio. Questo dato è stato letto come una conferma a posteriori dell'assunto iniziale del progetto, ossia che «in ogni scuola tutti sanno chi sono gli insegnanti migliori per la reputazione di cui godono in quello specifico contesto». Per evitare tensioni e strascichi polemici sono stati resi pubblici soltanto i nominativi dei premiati, mentre non sono stati rivelati quelli degli altri candidati.

Tra gli aspetti positivi di Valorizza - sottolineati dalle due Fondazioni (Associazione Treellle e Fondazione per la Scuola) alle quali il Ministero aveva affidato il compito di seguire tutte le fasi della sperimentazione – possiamo ricordare: (a) l'aver individuato criteri semplici e condivisi per la distribuzione di premi ai docenti, tali da consentire il completamento del progetto in tempi rapidi e in un clima di generale apprezzamento all'interno delle scuole partecipanti; (b) gli elevati tassi di partecipazione all'iniziativa da parte dei genitori e degli studenti; (c) l'affidamento dell'intero processo valutativo alla singola comunità scolastica, che ha dunque potuto tener conto delle proprie peculiarità senza essere costretta a rispettare procedure standard, con una minimizzazione dei carichi burocratici e dei costi di gestione.

Due, invece, sembrano gli aspetti criticabili di Valorizza. Il primo riguarda la reputazione come unico criterio utilizzato per la valutazione dei docenti; occorre chiedersi se essa sia davvero la dimensione più corretta e affidabile per finalità valutative di una professione complessa come quella docente. Un secondo rilievo critico è che la sperimentazione Valorizza, concentrandosi sull'obiettivo di allocare premi, ha finito per trascurare un compito proprio di ogni attività valutativa, ossia l'innesco di una qualche forma di miglioramento. Ciò è avvenuto non solo perché il suo sguardo era necessariamente retrospettivo, ma anche perché - come ha segnalato Dirk van Damme dell'OECD in occasione della presentazione dei risultati – l'approccio seguito implicava un rischio da non sottovalutare nel mondo della scuola: quello di riconoscere e premiare il conservatorismo, lasciando nell'ombra gli slanci innovativi.

L'idea di scuola implicita in VSQ: i quattro paletti del CTS

Tra la fine del 2010 e l'inizio del 2011 vennero definite le quattro coordinate del disegno valutativo di VsQ:

- (1) la centralità degli apprendimenti: si concordò sul fatto che una buona scuola, meritevole di essere premiata, dovesse sforzarsi di far conseguire elevati livelli di apprendimento a tutti i suoi studenti. La sperimentazione fornì dunque una sua interpretazione di come dovesse essere intesa per il mondo della scuola la *performance* prevista dalla legge Brunetta e, più in generale, di quale dovesse essere il principale criterio ispiratore di un sistema di valutazione delle istituzioni scolastiche;
- (2) la possibilità di usare in funzione valutativa gli esiti dei test Invalsi di italiano e matematica: si ritenne che tali prove standardizzate, somministrate a pieno regime e nella totalità delle istituzioni scolastiche a partire dall'anno 2009, consentissero una soddisfacente approssimazione la più adeguata in assenza di altri strumenti dei livelli di apprendimento degli studenti; si decise dunque, per la prima volta, di utilizzarle a fini valutativi delle istituzioni scolastiche.
- (3) l'importanza di una corretta messa a fuoco dei guadagni cognitivi: fu subito chiaro che, ai fini della formulazione di un giudizio comparato sulle scuole, non contasse tanto il «valore assoluto» dei risultati ottenuti dagli studenti alle prove (percentuale di risposte giuste ai test), quanto piuttosto il «valore aggiunto» contestuale, ossia il livello dei risultati ricalcolati alla luce sia delle caratteristiche in ingresso dei ragazzi, sia delle condizioni generali di contesto in cui la scuola si trovava a operare. Il valore aggiunto si prestava quindi a essere interpretato come una misura dell'efficacia complessiva della scuola, utile per individuare le situazioni più virtuose (da premiare), ma anche quelle che manifestavano evidenti difficoltà (da sostenere);
- (4) il riconoscimento della molteplicità degli obiettivi perseguiti da una scuola: venne infine riconosciuto che, per quanto centrali, gli apprendimenti non esauriscono i compiti di un'istituzione scolastica, i quali riguardano anche il benessere dei ragazzi, l'inclusione dei soggetti più deboli, la capacità di orientamento e così via: poiché questi compiti ulteriori della scuola non sembravano essere correttamente valutabili tramite prove di tipo standardizzato, si decise di affiancare al giudizio sugli apprendimenti basato su dati Invalsi altri giudizi ricavabili da visite di osservazione, effettuate da personale esterno alla scuola e dedicate alla considerazione di specifici aspetti della vita scolastica. Si ritenne che un insieme articolato di informazioni sulla singola istituzione, complementari rispetto al valore aggiunto, contribuisse a rendere il sistema di valutazione più aderente alla complessità del mondo scolastico, e quindi maggiormente equo e comprensibile.

Questi quattro paletti, saldamente piantati nella fase di gestazione del progetto, non furono più messi in discussione nello svolgimento di una sperimentazione per altri versi segnata da non pochi ripensamenti e aggiustamenti in corso d'opera.

Il disegno prevedeva la valutazione e l'attribuzione di premi a *scuole secondarie di I grado*, le uniche per le quali si disponesse di test Invalsi in ingresso (V primaria), intermedi (I media) e finali (III media). La scelta dei territori nei quali attivare VSQ ricadde inizialmente sulle province di Pisa e Siracusa. Tale scelta fu dettata da un'esigenza di natura tecnica: per disporre dei dati longitudinali

necessari alla realizzazione di VSQ le scuole dovevano operare un «aggancio» tra le prove di V elementare e quelle di I media, dal momento che esse - in ossequio alla normativa sulla privacy - erano le uniche depositarie della chiave di collegamento a livello individuale (peraltro questo problema di collegamento tra prove di anni diversi dovrebbe essere ormai superato grazie all'istituzione del codice alunno SIDI). Per semplificare la ricerca si decise di effettuare la sperimentazione in due province (una al Centro-Nord, l'altra al Sud) caratterizzate dalla presenza capillare di Istituti comprensivi, che comprendessero, cioè, sia primarie sia medie, nell'ipotesi che per le loro segreterie fosse più agevole recuperare le informazioni sulla pregressa partecipazione alle prove Invalsi da parte di alunni provenienti perlopiù da plessi appartenenti allo stesso istituto. Nelle due province inizialmente scelte sulla base di tale criterio (Pisa e Siracusa) già nell'anno 2010-11 il 100% delle scuole secondarie di I grado faceva parte di Istituti comprensivi. Peraltro, sulla base di quel criterio (100% di scuole medie in IC) la scelta avrebbe potuto ricadere anche su altre tre province: Ancona, Mantova e Pesaro. La decisione di proporre inizialmente la sperimentazione a Pisa e Siracusa fu assunta dal Ministero.

Il Comunicato stampa del Miur (18 novembre 2010)

A metà novembre 2010 rimanevano ancora da definire diversi aspetti puntuali della nascente sperimentazione: ad esempio, in Italia non si era mai calcolato il valore aggiunto a partire dai dati delle prove Invalsi; dunque non si disponeva di un modello di stima già rodato e condiviso dalla comunità scientifica; inoltre, rimanevano piuttosto vaghi gli ambiti della vita scolastica che avrebbero dovuto essere osservati e giudicati, e mancavano veri e propri protocolli di osservazione da adottare nelle visite alle scuole.

Seppur con ampie zone del progetto ancora in ombra, il Ministero ritenne comunque fosse giunto il momento di rompere gli indugi e annunciare ufficialmente l'iniziativa. Così, il 18 novembre 2010, un Comunicato stampa del Miur (riprodotto nella pagina seguente) annunciò l'avvio della sperimentazione, anzi delle sperimentazioni, dal momento che si decise di mantenere tra le due iniziative – rispettivamente di valutazione delle scuole e degli insegnanti - un parallelismo destinato in seguito ad alimentare non poche incomprensioni.

"E' un giorno storico. Finalmente si iniziano a valutare i professori e le scuole su base meritocratica" fu il commento del ministro Gelmini. Tutto il comunicato pose particolare enfasi sulla dimensione premiale e sulla valorizzazione del merito, mentre rimasero in secondo piano altri aspetti destinati in futuro a caratterizzare il progetto, quali il sostegno previsto per le scuole in difficoltà e il potenziale contributo di questa sperimentazione alla costruzione di un sistema nazionale di valutazione.

Quanto ai criteri utilizzati per valutare – e premiare – le scuole, il comunicato stampa faceva riferimento al "livello di miglioramento degli apprendimenti degli studenti" (il termine valore aggiunto contestuale venne forse giudicato troppo tecnico), nonché a una "serie di indicatori verificati da un *team* di osservatori esterni"; a titolo di esempio erano elencati alcuni indicatori o ambiti – quali il rapporto scuola-famiglia, il rapporto scuola-territorio, la gestione delle risorse, i livelli di abbandono scolastico – che in quella fase erano stati suggeriti dal CTS sulla base dell'esperienza inglese, ma che non saranno in seguito considerati durante le visite di osservazione.

COMUNICATO STAMPA

Scuola, al via i progetti per valorizzare il merito Premi agli istituti e ai docenti migliori Gelmini: "E' un giorno storico"

Per la prima volta dopo decenni di dibattiti parte finalmente un progetto concreto che introduce il merito nel sistema d'istruzione italiano, per valutare e premiare le scuole e i docenti migliori. La sperimentazione ha l'obiettivo di individuare criteri, metodologie e competenze per valorizzare il merito e migliorare quindi la qualità del sistema scolastico secondo le migliori esperienze europee ed internazionali. La sperimentazione sarà finanziata con parte del 30% dei risparmi ottenuti grazie alla razionalizzazione delle spesa al netto delle risorse destinate al recupero per il personale docente degli scatti biennali. Ai docenti particolarmente meritevoli verrà assegnato un premio pari ad una mensilità di stipendio. Agli istituti migliori un premio fino ad un massimo di 70 mila euro.

"E' un giorno storico – ha dichiarato il ministro Mariastella Gelmini - Finalmente si iniziano a valutare i professori e le scuole su base meritocratica. Premi dunque ai migliori e non soldi legati solo all'anzianità di carriera che comunque, grazie allo sforzo del governo, sono stati garantiti a tutto il settore".

Lo scorso febbraio il ministro Gelmini ha istituito un Comitato Tecnico Scientifico (CTS) che ha l'obiettivo di proporre l'istituzione di un sistema nazionale di valutazione e di miglioramento della didattica. Il Comitato ha proposto al ministro due progetti sperimentali: uno per la valutazione delle scuole, l'altro per i docenti. Entrambi i progetti saranno attivati nel corrente anno scolastico.

Progetto sperimentale per la valutazione delle scuole

Il progetto sarà proposto a tutte le scuole medie delle province di Pisa e Siracusa.

Le scuole saranno valutate prendendo in considerazione:

- il livello di miglioramento degli apprendimenti degli studenti, individuato attraverso i test INVALSI;
- una serie di indicatori (rapporto scuola-famiglia, rapporto scuola-territorio, gestione delle risorse, livelli di abbandono...) verificati da un team di osservatori esterni composto da un ispettore e da due esperti indipendenti che, al termine delle attività, proporranno una relazione complessiva.

Sulla base dei risultati ottenuti verrà formulata da una Commissione tecnica regionale una graduatoria finale. Alle scuole che si collocheranno nella fascia più alta sarà assegnato un premio (fino ad un massimo di **70mila euro**) da destinare esclusivamente al personale effettivamente impiegato nell'istituto durante il periodo di sperimentazione. Contemporaneamente sarà avviato un monitoraggio sull'intera sperimentazione per analizzare i cambiamenti nelle scuole a seguito dell'introduzione dei meccanismi di valutazione.

Progetto sperimentale per premiare i docenti migliori

Il secondo progetto mira ad individuare metodi e criteri per premiare gli insegnanti che si distinguono per le capacità e la professionalità dimostrate.

La sperimentazione riguarderà i docenti delle scuole di due città, Torino e Napoli.

In ogni scuola verrà costituito un "nucleo" composto dal Dirigente scolastico, da due docenti eletti dal Collegio dei docenti e dal presidente del Consiglio di Istituto in qualità di osservatore. Il "nucleo" avrà il compito di valutare i docenti che hanno aderito volontariamente alla sperimentazione.

La valutazione farà riferimento a due elementi:

- curriculum vitae;
- documento di valutazione.

In aggiunta a questi elementi il nucleo dovrà considerare anche i risultati di indagini realizzate per rilevare l'apprezzamento dei docenti da parte dei genitori e degli studenti. Sperimentare l'utilizzo di indicatori dell'apprezzamento da parte di genitori e studenti costituisce un elemento qualificante della sperimentazione, poiché rende la valutazione più completa, significativa e soprattutto non autoreferenziale.

Gli insegnanti meritevoli saranno individuati e premiati entro aprile/maggio 2011.

Una quota del 30% consentirà, inoltre, di rafforzare l'azione dell'INVALSI ed estendere ad altre materie e livelli scolastici l'utilizzo di test per la valutazione degli apprendimenti.

Un reclutamento non facile: la ricerca delle scuole VSQ, da Pisa ad Arezzo, passando per Cagliari

Una condizione per le sperimentazioni ministeriali in campo valutativo – non solo VSQ, ma anche Valorizza e VALES – è stata la partecipazione *volontaria* delle istituzioni scolastiche, subordinata a un'adesione formale da parte del Collegio dei docenti, l'organo collegiale competente per quanto attiene alla sfera pedagogico-formativa e all'organizzazione didattica⁵. Nel caso di VSQ (e ancor più con Valorizza), il percorso di "reclutamento" delle scuole partecipanti è risultato oltremodo tortuoso, per cui il Ministero ha dovuto più volte modificare il perimetro territoriale entro il quale proporre la sperimentazione.

Come si è detto, la scelta iniziale per VsQ era ricaduta sulle scuole medie delle province di Pisa e di Siracusa, dove era totale la diffusione degli istituti comprensivi. Ma mentre nella provincia siciliana le adesioni superarono di slancio la metà delle scuole candidate – per fermarsi ai due terzi, con 38 scuole partecipanti – a Pisa la sperimentazione stentò a decollare: nei confronti del progetto si era infatti creato un clima di diffidenza, se non di decisa ostilità, nonostante l'impegno del capo Dipartimento Giovanni Biondi, che in due occasioni volle illustrare di persona il disegno sperimentale ai dirigenti scolastici pisani. Dagli incontri emersero due criticità. La prima riguardava l'impegno aggiuntivo per le scuole che la partecipazione al progetto avrebbe comportato sull'arco di un triennio; il Miur rispose tempestivamente destinando ad ogni scuola una cifra non simbolica (4.000 euro) per la copertura delle spese di amministrazione connesse alla partecipazione a VsQ.

La seconda questione sollevata dai dirigenti pisani era più delicata perché riguardava la rivendicazione di un ruolo attivo nella costruzione del protocollo e nella verifica delle varie fasi del percorso. Tale richiesta, che andava nella direzione di un maggiore coinvolgimento delle scuole nella fase di progettazione di VSQ, era rivelatrice di un sentimento diffuso nella scuola italiana, ossia il desiderio dei soggetti valutati di non essere esclusi dalla scelta dei criteri sulla base dei quali si realizza la valutazione.

A febbraio del 2011, scaduti i termini - peraltro già prorogati - per l'adesione al progetto da parte delle scuole, il bilancio si presentava quanto mai deludente: a parte la conferma di Siracusa (con 39 Istituti, uno dei quali destinato a sfilarsi in seguito), a Pisa nessuna delle 33 scuole aveva deliberato in senso positivo. Un bilancio senz'altro poco lusinghiero per il Miur, e specularmente un successo per l'azione di contrasto intrapresa da alcune organizzazioni sindacali toscane, particolarmente attive nel sollecitare il rifiuto di VSQ da parte delle scuole. Evidentemente, le diffuse perplessità nei confronti della valutazione e del meccanismo premiale si erano saldate nel capoluogo toscano con un pregiudizio negativo verso le iniziative del ministro Gelmini. In alcune scuole, sono stati i genitori dentro i Consigli di istituto a guidare la fronda contro la sperimentazione⁶.

⁵ Questo passaggio ha inevitabilmente comportato un'autoselezione delle scuole partecipanti alle diverse sperimentazioni, autoselezione di cui occorre tener conto in sede di valutazione dei risultati ottenuti.

Per seguire più da vicino gli sviluppi di VsQ, la Fondazione Agnelli - grazie alla collaborazione del CIRSIS (Centro interdipartimentale di studi e ricerche sui sistemi di istruzione superiore) dell'Università di Pavia – ha raccolto sulla sperimentazione numerose testimonianze di dirigenti scolastici, docenti, genitori, funzionari degli uffici decentrati del MIUR e sindacalisti. Alcune informazioni puntuali riportate nel presente rapporto riservato riprendono quanto emerso nel corso di tre diverse tornate di interviste, realizzate durante il 2011, il 2012 e ancora nel 2014. Scopo principale degli approfondimenti nei diversi territori in cui si è realizzata

Nel frattempo il Miur decise di correre ai ripari e cercò di coinvolgere le scuole di un'altra provincia: "Per venire incontro alle richieste pervenute di allargamento della sperimentazione – scriveva Giovanni Biondi in una lettera del 20 dicembre indirizzata ai Direttori Generali degli Uffici scolastici regionali – il Progetto sperimentale per un sistema di valutazione finalizzato all'erogazione di premi e azioni di supporto agli istituti scolastici sarà esteso alle scuole secondarie di I grado di Cagliari e provincia". Ma anche in questo caso le adesioni non riuscirono a decollare: il magro bottino in Sardegna si limitò a una sola scuola disponibile a partecipare. Alla luce della fortissima presenza di sindacati di base fra gli insegnanti cagliaritani, la reazione negativa della scuole del capoluogo sardo non avrebbe dovuto sorprendere. E' in questa fase un po' caotica che le opposizioni di natura ideologica alla sperimentazione sulla valutazione dei docenti su base reputazionale (progetto Valorizza, nel frattempo esteso a Milano e provincia) si sono confuse con quelle alla valutazione delle istituzioni scolastiche.

La perseveranza degli uffici ministeriali del Dipartimento per la programmazione nel ricercare scuole candidate finì per essere ricompensata: con il mese di marzo venne infine individuato un certo numero di scuole disponibili nelle province di Arezzo e di Pavia. Le delibere favorevoli dei Collegi dei docenti superarono quota 60, poi 70. Dunque venne finalmente dato il "nulla osta" al varo ufficiale della sperimentazione.

Nel complesso, la partecipazione ha riguardato 72 istituzioni scolastiche su un potenziale di 123, distribuite nel seguente modo: Pavia (20/29), Arezzo (14/34) e Siracusa (38/60). Alle scuole di quelle tre province si sono aggiunti in una fase successiva cinque istituti della provincia di Mantova. La loro inclusione non rispondeva a un preciso disegno sperimentale, quanto piuttosto alla volontà dell'ufficio scolastico territoriale di essere coinvolto in un progetto ministeriale di particolare rilevanza. Ai fini della sperimentazione le scuole di Mantova, dato il loro numero ridotto, vennero aggregate a quelle di Pavia, creando un cluster sovra-provinciale.

VsQ, tra la valutazione degli effetti degli incentivi e la ricerca di consenso

La fase di reclutamento delle scuole aderenti, più lunga e tortuosa del previsto, ha consentito al Miur di definire con maggiore precisione i diversi obiettivi caratterizzanti la sperimentazione:

- 1. Disegnare un modello di valutazione delle istituzioni scolastiche autonome chiaro, affidabile, condiviso e basato su elementi "oggettivi".
- 2. Individuare e premiare le performance di maggior successo, introducendo così meccanismi di stimolo ad intraprendere percorsi di miglioramento nelle scuole.
- 3. Testare e mettere a punto protocolli di misurazione e valutazione sul campo per individuare un modello che possa entrare a regime nel medio termine⁷.

E' in questa fase che ha iniziato a profilarsi sempre più nettamente un'ambivalenza destinata ad accompagnare tutto il progetto Vsq. Da un lato esso doveva essere un sistema di valutazione delle

VsQ è stata la messa a fuoco del grado di comprensione della sperimentazione da parte degli attori coinvolti, nonché le loro reazioni alle diverse fasi del progetto.

⁷ Obiettivi tratti dalla presentazione del dr. Giovanni Biondi ai dirigenti scolastici delle province di Pisa e Siracusa.

scuole finalizzato all'erogazione di premi agli istituti che si distinguevano per le migliori performance; figlio dell'idea di meritocrazia che aveva fortemente contraddistinto il discorso pubblico del ministro Gelmini, l'esperimento VsQ avrebbe dovuto consentire di verificare la presenza – o meno - di effetti indotti negli istituti scolastici da un sistema di incentivi monetari. In altre parole, la dimensione premiale di VsQ apriva una prospettiva del tutto inedita in Italia, ma che in altri paesi era già stata abbondantemente sperimentata e discussa, sia pure con esiti controversi (per un approfondimento si rinvia al rapporto *La valutazione della scuola* della Fondazione Agnelli⁸), relativa alla possibilità di stimolare comportamenti virtuosi da parte di attori del sistema scolastico facendo uso di leve economiche. Capire se, a determinate condizioni, un sistema di incentivi produca o meno effetti tangibili sulla qualità degli apprendimenti continua a nostro avviso ad essere un interrogativo interessante, in particolare in una fase storica caratterizzata dalla necessità di motivare con maggiore attenzione rispetto al passato le ragioni di ogni impiego di risorse pubbliche.

D'altro canto, però, le difficoltà incontrate nella fase di avvio del progetto, con l'esigenza di "convincere" le scuole della sua bontà, hanno finito per modificare l'intonazione originaria di VsQ: di qui la necessità avvertita dagli uffici ministeriali di rendere la sperimentazione il più possibile condivisibile e apprezzata da parte delle scuole potenzialmente partecipanti. Si è dunque diffuso il convincimento che una sperimentazione con l'ambizione esplicita di simulare su scala ridotta un possibile prototipo di sistema nazionale di valutazione non potesse ignorare l'importanza della condivisione dei principi e dei metodi valutativi da parte dei soggetti che li avrebbero visti applicati al proprio lavoro quotidiano.

Così, alla logica strettamente premiale si è affiancata un'attenzione rivolta all'insieme degli istituti scolastici partecipanti, con una previsione di supporto – anche economico – destinato soprattutto a quegli istituti che non riuscivano a conseguire risultati soddisfacenti. Se questa generalizzazione degli aiuti ha senza dubbio reso il disegno sperimentale più allettante agli occhi dei soggetti direttamente coinvolti (dirigenti scolastici e docenti in primo luogo, che hanno potuto guardare a VsQ come a una sorta di gioco dal quale una scuola sarebbe sempre uscita vincente, indipendentemente dalle sue caratteristiche e dai suoi risultati), occorre riconoscere che la scelta di riconoscere compensi monetari a tutti – rimborsi alle segreterie, premi alle scuole migliori, supporto economico alle altre scuole inversamente proporzionale all'altezza del loro piazzamento nel ranking provinciale - ha finito per rendere decisamente opaco il disegno degli incentivi, e di conseguenza molto meno promettente la verifica dei loro effetti.

Il varo ufficiale della sperimentazione

Il mese di marzo 2011 ha finalmente visto la sperimentazione mettersi in moto. Dapprima, con un decreto dipartimentale (il n. 8 dell'8 marzo 2011) è stato costituito un gruppo di lavoro con la finalità di "coordinare e supportare la concreta realizzazione delle molteplici fasi dei due progetti sperimentali proposti dal Comitato tecnico scientifico, raccordando le diverse funzioni ed azioni che dovranno essere esplicate dai diversi soggetti e Direzioni coinvolti".

⁸ Edizioni Laterza, 2014.

Successivamente, il 29 marzo 2011, un decreto del Ministro Gelmini ha dato l'avvio ufficiale alle sperimentazioni. Il DM si componeva di tre articoli. Il primo recitava: "Sono definiti i progetti sperimentali per premiare gli insegnanti e per la valutazione delle scuole, come indicati rispettivamente negli allegati A e B, che costituiscono parte integrante del presente decreto". L'articolo 2 quantificava le risorse economiche destinate alla realizzazione dei due progetti. L'articolo 3 individuava nell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica - ANSAS - e nell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione - INVALSI - gli enti dei quali il Miur si sarebbe avvalso, secondo le rispettive competenze, per la realizzazione dei progetti.

Di seguito si riproduce l'allegato B, che illustra dettagliatamente il "progetto sperimentale per un sistema di valutazione finalizzato all'erogazione di premi e di azioni di supporto agli istituti scolastici".

DM del 29 marzo 2011 - Allegato B

Progetto sperimentale per un sistema di valutazione finalizzato all'erogazione di premi e di azioni di supporto agli istituti scolastici

1. Quadro di riferimento

1.1 Premessa

Nel quadro delle azioni del Ministero da attuare in coerenza con i principi del d.lgs. 150/2009 nel settore dell'istruzione, particolare rilievo riveste l'introduzione di sistemi di misurazione delle performances delle scuole al fine di individuare punti di forza e di criticità del sistema scolastico, di riconoscere le eccellenze, di indirizzare le azioni di sostegno e di miglioramento in linea con le migliori esperienze europee ed internazionali. A tale scopo verranno attivate azioni di sistema mirate alla creazione di elementi a sostegno del sistema nazionale di valutazione, attraverso l'individuazione di specifici benchmark nazionali definiti sulla base di strumenti standard di misurazione delle competenze di base e delle performances delle scuole.

Nello specifico, a partire dagli esiti delle valutazioni degli apprendimenti, l'INVALSI curerà l'analisi dei risultati, in funzione dei processi di miglioramento, sviluppando le opportune soluzioni scientifiche e tecniche. In particolare, ai fini della valutazione, le rilevazioni nazionali considereranno le competenze di base e riguarderanno gli studenti della seconda e quinta classe della scuola primaria e della prima e terza classe della scuola secondaria di I grado e gli studenti della seconda e quinta classe della scuola secondaria di Il grado.

A partire dall'analisi dei risultati degli apprendimenti nonché del funzionamento del contesto scolastico, l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ANSAS) avrà cura di progettare le azioni di autodiagnosi delle scuole e di sostegno ai processi di miglioramento della didattica e dei comportamenti professionali.

Inoltre, in attuazione di quanto previsto all'art.4 della legge 240 del 30 dicembre 2010, relativa alla istituzione del fondo del merito, l'INVALSI avrà il compito di preparare e somministrare un test sulle competenze di base, al quale si sottoporranno in maniera volontaria gli studenti che hanno riportato all'esame di maturità una votazione medio-alta, al fine di definire una graduatoria di studenti meritevoli, che accederanno alle borse di studio messe loro a disposizione, per l'accesso all'università. A tal uopo, dovrà essere predisposto un item bank, che potrà essere utilizzato in più tornate per la predisposizione del test che dovrà misurare quelle competenze di base (es. comprensione di testi, analisi logica, cultura generale) che siano trasversali a tutti gli indirizzi di studi universitari.

1.2. Linee di intervento

Coerentemente con le linee di sviluppo e innovazione tracciate da questo Ministero, viene promossa l'implementazione di strategie di rafforzamento del sistema scolastico, supportando le scuole nello sviluppo di competenze ritenute indispensabili per migliorare la qualità dell'istruzione e i livelli degli apprendimenti.

In questa ottica nel febbraio 2010 il Ministro ha istituito un Comitato Tecnico Scientifico (CTS), con funzione di consulenza e di indirizzo, costituito da esperti esterni in tema di valutazione e di scuola, con l'obiettivo di tratteggiare linee strategiche per la costruzione di un sistema nazionale di valutazione e di miglioramento dell'attività didattica. A tal fine il CTS ha formulato delle proposte in merito alla sperimentazione di un sistema di valutazione e di sostegno agli istituti scolastici A tal fine, il CTS ha analizzato diversi modelli di misurazione delle performances delle scuole basati sulle più diffuse esperienze internazionali. Sono state pertanto individuate modalità di intervento per la valutazione di sistema, che verranno attuate in forma di sperimentazioni, a scala ridotta, per valutarne la fattibilità e l'affidabilità con opportuni strumenti di monitoraggio. In tale fase sperimentale verranno individuati e verificati sul campo metodi, criteri, procedure e strumenti che consentano di premiare e favorire il miglioramento, attraverso adeguate azioni di supporto, dei livelli degli apprendimenti e delle performances degli istituti scolastici. Al fine di individuare meccanismi più idonei a introdurre un sistema nazionale

di valutazione indirizzato a valorizzare le performances degli istituti scolastici, viene avviata una prima sperimentazione finalizzata all'erogazione di premi e di azioni di supporto agli istituti scolastici, che in una fase iniziale sarà attuata in alcune province, con possibilità di ulteriore ampliamento.

2. Obiettivi

Obiettivi della sperimentazione sono:

- individuare specifici benchmark nazionali definiti sulla base di strumenti standard di misurazione delle competenze di base e delle performances delle scuole;
- testare e mettere a punto protocolli di misurazione e valutazione sul campo per individuare un modello di sistema che possa entrare a regime nel medio termine:
- diffondere la cultura dell'autodiagnosi e aumentare la responsabilizzazione delle scuole sugli apprendimenti degli studenti e sui comportamenti professionali, al fine di raggiungere una maggiore trasparenza sui risultati;
- favorire nella professionalità docente un approccio di valutazione basato sull'utilizzo di informazioni standardizzate a fini diagnostici per il miglioramento della didattica e degli apprendimenti;
- individuare un modello per la misurazione delle performances delle scuole e della leadership che definisca criteri di valutazione trasparenti, condivisi, affidabili e basati su elementi oggettivi;
- individuare e premiare le migliori performances, introducendo negli istituti scolastici meccanismi di stimolo ad intraprendere percorsi di miglioramento.

3. Descrizione del progetto sperimentale

La prima fase della sperimentazione per determinare un sistema di valutazione finalizzato all'erogazione di premi e di azioni di supporto agli istituti scolastici coinvolge un campione di circa 80 istituti scolastici delle province di Siracusa, Arezzo, Pavia e Mantova.

3.1 Caratteristiche

La sperimentazione prevede inizialmente un percorso di tre anni (a.s. 2010-2011; a.s. 2011-2012; a.s. 2012-2013) ed è fondata su tre elementi distinti che procederanno parallelamente e si integreranno a vicenda.

Il primo elemento è quello del 'testing' degli alunni per la valutazione degli apprendimenti, articolato all'interno del percorso pluriennale che utilizzerà come strumento le prove che dovranno essere predisposte dall'INVALSI e che verranno somministrate alla fine della prima classe della scuola secondaria di primo grado e alla conclusione della terza classe. Le metodologie impiegate saranno quelle già in uso da parte dell'INVALSI, che tengono conto, nell'analisi dei dati rilevati, anche del contesto socio-culturale nel quale opera la scuola per il calcolo del valore aggiunto.

L'Istituto INVALSI provvederà all'individuazione di osservatori per la vigilanza durante la somministrazione dei test e appronterà le linee guida da fornire alle scuole per l'interpretazione e l'utilizzo dei dati ai fini della predisposizione dei piani di miglioramento interni, curando attività di pubblicizzazione per quanto attiene agli aspetti di carattere valutativo, attraverso incontri formativi/informativi rivolti al personale coinvolto nelle scuole partecipanti.

Il secondo elemento è rappresentato dalle analisi condotte dai cosiddetti 'team di visita' esterni, costituiti da esperti individuati e formati dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ANSAS). La finalità dell'azione dei team di visita consiste nella valutazione complessiva del contesto scolastico, attraverso periodi di osservazione e protocolli di visita previsti nel primo e nel corso degli anni successivi. Tale analisi dovrà basarsi su una serie di indicatori oggettivi e soggettivi relativi alla gestione dell'organizzazione, al rapporto scuola-famiglia, al rapporto scuola-territorio, all'offerta formativa, alla gestione delle risorse economiche, ai tassi di abbandono, al grado di soddisfazione del personale e dell'utenza. A tal fine verranno incrociate le informazioni relative agli indicatori oggettivi e quelle basate sui dati soggettivi riferiti alle percezioni della gestione del funzionamento del contesto scolastico e al grado di soddisfazione del personale e delle famiglie.

Il terzo elemento è costituito dal processo di miglioramento che potrà essere attivato su richiesta delle scuole stesse, sulla base dei risultati del primo anno. Le azioni di autodiagnosi e di sostegno ai processi di miglioramento della didattica e dei comportamenti professionali, finalizzate all'innalzamento dei livelli degli apprendimenti e al buon funzionamento del contesto scolastico, verranno supportate, con opportuni strumenti e attività, dall'ANSAS. L'Agenzia avrà cura della formazione in servizio del personale, attraverso opportune attività di accompagnamento professionale; inoltre dovrà predisporre specifiche azioni di supporto alle scuole per l'elaborazione e la realizzazione di un "piano di miglioramento" in modo analogo a quanto progettato e che dovrà essere sviluppato e realizzato con il progetto PQM. L'ANSAS curerà pertanto la programmazione complessiva e la progettazione degli interventi formativi, producendo materiali didattici anche di tipo multimediale, gestiti attraverso apposita piattaforma on line.

3.2 Modalità di erogazione dei finanziamenti alle scuole

Sulla base dei dati del 1° anno e del 3° anno verranno prodotte due graduatorie: la prima riferita ai risultati delle prove Invalsi e al calcolo del relativo valore aggiunto; la seconda, ricavata dalle relazioni valutative dei *team* di visita e elaborata da un'apposita Commissione Tecnica Regionale. Dall'integrazione delle due graduatorie verrà stilata una graduatoria finale che permetterà di erogare i premi alle scuole che si collocano nella fascia più alta (25% delle scuole partecipanti) Una prima parte del finanziamento verrà erogata alla fine del 1° anno di sperimentazione, a fronte di un risultato intermedio. Alla fine del 3° anno verrà erogata la parte restante del premio, sulla base della graduatoria definitiva.

4. Monitoraggio del progetto sperimentale

L'intera sperimentazione sarà oggetto di un monitoraggio delle diverse conseguenze prodotte nelle scuole interessate dall'introduzione del meccanismo premiale. A tal fine la Fondazione Agnelli, in piena autonomia e sotto vincolo di riservatezza, effettuerà una ricerca esterna sulla sperimentazione, attivando propri strumenti d'indagine. Obiettivo della ricerca sarà un giudizio complessivo sulla sperimentazione, con eventuali proposte di miglioramento, espresso attraverso l'esame degli esiti dell'introduzione di un sistema di valutazione e di premialità alle scuole, comprese le variazioni negli apprendimenti e i cambiamenti del clima scolastico. Il risultato finale dell'indagine sarà messo a disposizione delle scuole e del Miur, sotto forma di rapporto di ricerca.

Rispetto alle anticipazioni ricavabili dal comunicato stampa del novembre 2010, l'allegato B del D.M. presentava alcuni elementi di novità e di chiarificazione. Venivano fissate la geografia (quattro province) e la tempistica (tre anni) della sperimentazione VSQ. Per la prima volta si faceva ufficialmente riferimento al concetto di "valore aggiunto". All'Invalsi veniva affidata la responsabilità di selezionare gli osservatori che avrebbero dovuto vigilare affinché le prove di accertamento degli apprendimenti in italiano e matematica si svolgessero correttamente. All'ANSAS (INDIRE) competeva invece la selezione e la formazione degli esperti che avrebbero composto le squadre di osservatori esterni, chiamati a fornire una "valutazione complessiva del contesto scolastico". Per la prima volta compariva un "terzo elemento" fondante la sperimentazione, ossia il "processo di miglioramento che potrà essere attivato su richiesta delle scuole stesse"; anche su questo nuovo fronte, che chiamava in causa le capacità di "autodiagnosi" delle istituzioni scolastiche, l'istituto di riferimento per sostenere i processi di miglioramento veniva individuato nell'ANSAS. Venivano infine chiariti i meccanismi e i criteri per l'erogazione dei premi: due graduatorie separate (una dipendente dal calcolo del valore aggiunto, l'altra dalle relazioni valutative delle squadre di osservatori esterni⁹) destinate a confluire in un'unica graduatoria finale; una proporzione di scuole vincitrici pari al 25% delle scuole partecipanti; un anticipo dei premi erogato dopo il primo anno di sperimentazione, a fronte di un risultato intermedio ottenuto grazie alle prove e le visite dell'anno scolastico 2010-11; il "saldo" dei premi sulla base di una graduatoria finale redatta dopo le prove e le visite dell'a.s. 2012-13.

Le 77 scuole VsQ

Al momento del varo ufficiale del progetto erano 77 le scuole decise a mettersi in gioco prendendo parte alla sperimentazione VSQ: un numero di poco inferiore alle 80 annunciate nel DM di marzo, per effetto di alcuni casi di ripensamento e defezione.

In Lombardia hanno deliberato la propria partecipazione 20 scuole della provincia di Pavia, di cui 13 Istituti comprensivi e 7 Istituti secondari di I grado. Nel complesso, le istituzioni scolastiche della provincia che avrebbero potuto prendere parte a VsQ erano 29, di cui 17 Istituti comprensivi e 12

_

⁹ Nel comunicato si faceva riferimento a una Commissione tecnica regionale, a cui non verrà dato seguito nel corso della sperimentazione. In effetti, nel progetto licenziato dal Cts era prevista una commissione che servisse a rendere omogenei i giudizi sulle scuole formulati dai diversi *team*. Era infatti evidente che i giudizi formulati da squadre diverse su scuole diverse non fossero immediatamente confrontabili a causa, fra l'altro, del maggior o minor grado di generosità. Il compito della Commissione sarebbe stato quello di rileggere i commenti forniti dai valutatori esterni a giustificazione dei voti per riportarli su una scala comune. Il punto debole della proposta, che ha poi condotto il Miur a lasciarla decadere, consisteva nella composizione della Commissione: chi avrebbe dovuto farne parte e, soprattutto, come evitare che si instillasse il dubbio nelle scuole che alla fine il ranking fosse deciso dal Miur in modo poco trasparente. Alla fine, la soluzione prescelta è stata quella di limitare i margini di soggettività degli osservatori esterni fornendo loro una griglia ristretta di item da verificare.

Istituti secondari di I grado. Dunque il livello di partecipazione delle scuole pavesi si è attestato intorno al 69% del potenziale.

Tabella 1 – Le scuole partecipanti alla sperimentazione VSQ della provincia di Pavia.

Codice Mecc.	Denominazione	Città			
PVIC814003	BELGIOIOSO	BELGIOIOSO			
PVMM02400P	GIUSEPPE M. GIULIETTI	CASTEGGIO			
PVIC806004	CERTOSA DI PAVIA	CERTOSA DI PAVIA			
PVIC801001	CHIGNOLO PO	CHIGNOLO PO GAMBOLO' GARLASCO			
PVIC80200R	GAMBOLO'				
PVMM04000L	DUCA DEGLI ABBRUZZI				
PVIC80400C	A. MASSAZZA	MEDE			
PVMM10400A	JOSTI - TRAVELLI	MORTARA			
PVMM10700T	ANGELINI	PAVIA			
PVIC80800Q	ROBBIO	ROBBIO			
PVIC800005 SANTA MARIA DELLA VERSA		S. MARIA DELLA VERSA			
PVIC81600P	SAN MARTINO SICCOMARIO	SAN MARTINO SICCOMARIO			
PVIC80900G	M. MONTANARI	SANNAZZARO DE' BURGONDI			
PVIC81500V	SIZIANO	SIZIANO			
PVIC81000Q	P. FERRARI	VARZI			
PVMM10800N	DONATO BRAMANTE	VIGEVANO			
PVIC813007	VILLANTERIO	VILLANTERIO			
PVMM100003	GIOVANNI PASCOLI	VOGHERA			
PVMM10100V	G. PLANA	VOGHERA			
PVIC80700X	G. LASAGNA	VALLE LOMELLINA			

Come si è già segnalato, alle scuole di Pavia si sono aggiunte tardivamente (all'inizio di aprile gli elenchi ufficiali delle scuole partecipanti non le registravano ancora) cinque scuole della provincia di Mantova: tutti Istituti comprensivi, dal momento che quella provincia aveva già portato a termine nell'a.s. 2010-11 il processo di "comprensivizzazione" delle scuole secondarie di I grado. Peraltro, l'iscrizione tardiva non è stato l'unico aspetto che ha caratterizzato la partecipazione mantovana a VsQ: il rapporto tra il numero di scuole partecipanti e il totale delle scuole provinciali è risultato estremamente basso (13%).

Tabella 2 – Le scuole partecipanti alla sperimentazione VSQ della provincia di Mantova.

Codice Mecc.	Denominazione	Città			
MNIC80300B I.C. CASTEL GOFFREDO		CASTEL GOFFREDO			
MNIC82800Q	I.C. MANTOVA 1	MANTOVA			
MNIC82900G	I.C. MANTOVA 2	MANTOVA			
MNIC833007	I.C. MOGLIA	MOGLIA			
MNIC826004	I.C. RODIGO	RODIGO			

Spostandoci in Toscana, sono state 14 le scuole della provincia di Arezzo che hanno deliberato la propria partecipazione: 13 Istituti comprensivi e un Istituto di Secondaria di I grado. In questo caso il tasso di partecipazione è stato del 41%. Da notare che nessuna scuola del capoluogo aretino ha accettato di partecipare a Vsq. A testimonianza dell'acceso dibattito che ha interessato l'intera provincia, va segnalato che due Istituti comprensivi (il Vasari di Arezzo e il Garibaldi di Capolona) hanno dapprima aderito alla sperimentazione, ma si sono successivamente ritirati.

Tabella 3 – Le scuole partecipanti alla sperimentazione VSQ della provincia di Arezzo.

Codice Mecc.	Denominazione	Città			
ARIC83100L	ANGHIARI	ANGHIARI			
ARIC82800R	B. DOVIZI	BIBBIENA			
ARIC82200T	13 APRILE	BIBBIENA			
ARIC825009	BUCINE	BUCINE			
ARIC82900L	G. MONACO	CASTEL FOCOGNANO RASSINA			
ARMM027002	BERRETTINI - PANCRAZI	CORTONA CAMUCIA			
ARIC818006	MARCELLI	FOIANO DELLA CHIANA			
ARIC833008	LUCIGNANO	LUCIGNANO			
ARIC83200C	MONTE SAN SAVINO	MONTE SAN SAVINO			
ARIC820006	MOCHI- LEVANE	MONTEVARCHI			
ARIC834004	DON MILANI (ex Magiotti)	MONTEVARCHI			
ARIC82400D	PIEVE SANTO STEFANO	PIEVE SANTO STEFANO			
ARIC83000R	POPPI	POPPI			
ARIC81400V L. VOLUSENO		SESTINO			

Infine, la partecipazione più massiccia si è avuta dalla provincia di Siracusa, con 38 scuole (tutti Istituti Comprensivi) che hanno risposto positivamente alla proposta di sperimentazione ministeriale. Il tasso di partecipazione provinciale si è attestato sul 63%. Anche in questa provincia la documentazione ministeriale di aprile registrava nell'elenco delle scuole partecipanti la presenza di due IC - entrambi di Lentini – destinati nel giro di pochi giorni a defilarsi dal progetto.

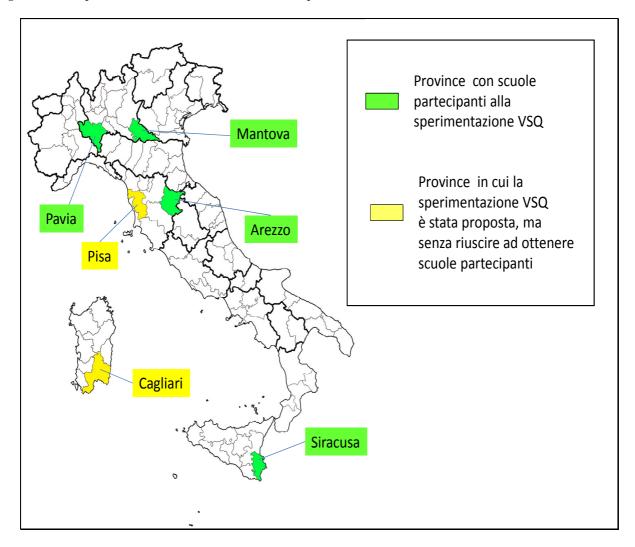
Tabella 4 – Le scuole partecipanti alla sperimentazione VSQ della provincia di Siracusa.

Codice Mecc.	Denominazione	Città				
SRIC81400B	CORBINO	AUGUSTA				
SRIC837004	P. di NAPOLI	AUGUSTA				
SRIC830009	TODARO	AUGUSTA				
SRIC832001	VITTORINI	AVOLA				
SRIC808004	BRANCATI	BELVEDERE				
SRIC816003	VERGA	CANICATTINI B.				
SRIC81900E	CARLO V	CARLENTINI				
SRIC823006	PIRANDELLO	CARLENTINI				
SRIC801009	P. BORSELLINO	CASSIBILE				
SRIC82000P	VALLE DELL'ANAPO	FERLA				
SRIC82600N	PIRANDELLO	FLORIDIA				
SRIC82500T	A. VOLTA	FLORIDIA				
SRIC824002	QUASIMODO	FLORIDIA				
SRIC83500C	NOTARO JACOPO	LENTINI				
SRIC84000X	G.A. COSTANZO	MELILLI				
SRIC859001	AURISPA	NOTO				
SRIC85600D	MELODIA	NOTO				
SRIC84100Q	VERGA	PACHINO				
SRIC853002	S. PELLICO	PACHINO				
SRIC85500N	BRANCATI	PACHINO				
SRIC85400T	MESSINA	PALAZZOLO A.				
SRIC845003	D. DOLCI	PRIOLO GARGALLO				
SRIC84800E	S. ALESSANDRA	ROSOLINI				
SRIC81100X	KAROL WOJTYLA	SIRACUSA				
SRIC80500L	N. MARTOGLIO	SIRACUSA				
SRIC81300G	ARCHIMEDE	SIRACUSA				

SRIC802005	G. VERGA	SIRACUSA
SRIC80600C	G.A. COSTANZO	SIRACUSA
SRIC80900X	P. ORSI	SIRACUSA
SRIC829005	E. VITTORINI	SIRACUSA
SRIC828009	L. da VINCI	SIRACUSA
SRIC807008	ARCHIA	SIRACUSA
SRIC810004	CHINDEMI	SIRACUSA
SRIC81200Q	E. GIARACA	SIRACUSA
SRIC86200R	LOMBARDO-RADICE	SIRACUSA
SRIC80400R	G.MAZZINI - DE AMICIS	SIRACUSA
SRIC84700P	SPECCHI	SORTINO
SRIC84600V	COLUMBA	SORTINO

Nel complesso, le 77 scuole VsQ rappresentavano nell'anno scolastico 2010-11 un po' meno della metà (48%) delle 161 istituzioni scolastiche potenzialmente partecipanti nelle quattro province citate. Peraltro, se si escludono dal computo le scuole della provincia di Mantova – ultime a iscriversi e con un'incidenza modestissima sul totale provinciale – il tasso medio di partecipazione complessiva arrivava al 58,5%.

Figura 1 – Le province in cui è stata attivata la sperimentazione VSQ.



Il confronto con le associazioni professionali e le organizzazioni sindacali

Una volta chiusa la partita del reclutamento, il Dipartimento ha organizzato due incontri con rappresentanti del mondo della scuola. Il primo si è tenuto il 30 marzo, a ridosso dell'emanazione del decreto di avvio, e ha coinvolto le principali associazioni professionali dei docenti e dei dirigenti scolastici. Il 28 aprile è stata la volta delle organizzazioni sindacali, alle quali il progetto VSQ era già stato illustrato il 20 dicembre 2010. In questi due incontri il Capo Dipartimento Biondi ha fornito delucidazioni sull'architettura e sugli sviluppi previsti per le due sperimentazioni (Valorizza e VsQ), nella cornice più ampia del nascente sistema nazionale di valutazione.

La scelta di organizzare i confronti con i rappresentanti del mondo della scuola *dopo* l'emanazione del decreto, e non prima, è stata ispirata dall'esigenza di non dilatare ulteriormente i tempi di gestazione dei progetti sperimentali, ma si è esposta alle prevedibili critiche da parte degli interlocutori, consapevoli di essere stati coinvolti non tanto per essere ascoltati, ma semplicemente per essere tenuti al corrente.

Nel corso degli incontri, alcuni rappresentanti delle associazioni professionali e delle organizzazioni sindacali hanno sollevato la questione di non aver avuto l'opportunità di intervenire con critiche, suggerimenti e proposte di emendamento nella fase di costruzione dei due progetti, presentati loro ormai "blindati", nonostante l'importanza e la delicatezza della materia per il mondo della scuola. Il confronto tra Miur e sindacati è comunque proseguito, dando luogo a due diversi esiti: il primo ha riguardato la firma del CCNI del 20 dicembre 2011, di cui si darà conto in seguito; il secondo è stato invece l'apertura di un tavolo di confronto che aveva lo scopo di affiancare ai progetti Valorizza e VSQ una terza sperimentazione che considerasse anche la valutazione dei dirigenti scolastici (ne è scaturito il progetto VALeS).

La costituzione dei *team* di osservatori esterni e le prime giornate di formazione (Monte Porzio Catone, 5/6/7 aprile 2011)

Il fatto che i motori di Vso si fossero finalmente accesi soltanto a marzo aveva creato un serio problema di calendario: occorreva infatti completare il primo "giro" della sperimentazione (prove e visite di osservazione) entro la fine di un anno scolastico che volgeva ormai al termine. Si rese quindi necessaria un'accelerazione. in particolare nelle procedure di reclutamento osservatori/valutatori esterni. Miur e ANSAS decisero di non passare attraverso un bando - che avrebbe inevitabilmente comportato una dilatazione dei tempi – ma di selezionare direttamente gli osservatori sulla base di alcuni semplici criteri: sul piano della professionalità, si decise di costituire un certo numero di squadre, ognuna delle quali formata da tre osservatori con competenze diverse e complementari. Idealmente, ogni squadra avrebbe dovuto essere composta da un ispettore (in servizio o in pensione) con funzioni di coordinatore del team, un dirigente scolastico (in servizio o in pensione) e un esperto di ricerca (accademica e non) dedicata alla scuola. Vennero inoltre privilegiate le persone provenienti dalle tre regioni operative di Vso, anche per ridurre i costi complessivi di trasferta.

Nel complesso, la selezione operata dal Miur ha finito per interessare 48 osservatori, tra i quali ex provveditori, dirigenti tecnici/ispettori, ex direttori di Istituti regionali di ricerca educativa, dirigenti scolastici in servizio e in pensione, ricercatori universitari.

Per il delicato compito di mettere a punto gli strumenti di osservazione delle scuole utili a una loro valutazione, il Dipartimento per la programmazione del Miur scelse Laura Borgogni, ordinario di psicologia del lavoro e delle organizzazioni presso l'Università di Roma-La Sapienza. Tali strumenti furono illustrati ai *team* di osservatori in occasione del primo seminario di formazione VsQ, tenutosi presso "Villa Lucidi" a Monte Porzio Catone dal 5 al 7 aprile 2011.

Durante il seminario venne illustrato e discusso il programma di lavoro messo a punto per i *team* di osservazione dall'équipe della professoressa Borgogni in collaborazione con il Miur: tale programma consisteva sostanzialmente in una serie di visite presso le scuole miranti alla raccolta di un insieme piuttosto articolato di informazioni. Gli strumenti predisposti per l'utilizzo da parte dei *team* furono:

- 1) un questionario sulla percezione del contesto scolastico, del suo funzionamento e dei rapporti tra le diverse figure che operavano nella scuola, rivolto ai docenti e al personale ATA; il questionario era anonimo e il tempo necessario per la sua compilazione (on line, direttamente su una piattaforma predisposta per il progetto) venne stimato in 20 minuti.
- 2) un questionario di soddisfazione dei genitori relativo al funzionamento della scuola (innovazione, POF, integrazione) e ai rapporti con il personale docente e ATA; anche questo era anonimo, compilabile su carta, ma richiedeva meno tempo: circa 5 minuti.
- 3) un focus group con un campione di 12 docenti e 3 rappresentanti del personale ATA sorteggiati casualmente, per creare una discussione intorno al clima scolastico.
- 4) un focus group con un campione di 15 genitori degli allievi, sorteggiati tra i rappresentanti di classe.
- 5) un'intervista in profondità con il dirigente scolastico, volta a mettere in luce "la coerenza tra il dichiarato e l'agito", lo stile di leadership, la capacità di affrontare le criticità, ecc, della durata prevista di circa 90 minuti.

Agli osservatori venne inoltre chiesto di raccogliere un'ingente documentazione sulla scuola visitata: si spaziava dai Piani dell'offerta formativa ai verbali degli organi collegiali, dalle convenzioni con soggetti del territorio ai bilanci contabili.

Il metodo adottato dalla professoressa Borgogni e dalle sue collaboratrici del Dipartimento di Psicologia nella conduzione del seminario di formazione ha consentito una discussione ordinata sui numerosi strumenti di osservazione proposti. Si sono raccolte numerose osservazioni e proposte di emendamento: ad esempio, alcuni partecipanti fecero notare che gli studenti non sarebbero stati coinvolti in nessuna fase della ricognizione sul clima scolastico; le psicologhe della Sapienza registrarono tali proposte e assicurarono che ne avrebbero tenuto conto nella predisposizione della versione finale degli strumenti.

Alla fine delle tre giornate di formazione il bilancio dell'iniziativa si componeva di molte luci, ma anche di alcune ombre. Tra gli aspetti positivi va sottolineata la consapevolezza diffusa tra tutti i

partecipanti (docenti universitari, componenti dei *team*, funzionari del Ministero) sul ruolo importante che la sperimentazione VsQ ¹⁰ avrebbe potuto svolgere per promuovere una cultura della valutazione in Italia: in particolare, è stata tangibile nel gruppo degli osservatori – una cinquantina di persone provenienti, come si è detto, da percorsi professionali molto diversi – una tensione positiva verso l'obiettivo di sperimentare un approccio inedito, ma piuttosto promettente, nei confronti delle istituzioni scolastiche; inoltre, si sono fatti importanti passi in avanti sul piano della concretezza: una volta costituite le squadre di osservatori, è iniziata la fase di affiatamento tra i membri; ad ogni *team* sono state assegnate le scuole da visitare (in media 5); si è definito il calendario - piuttosto serrato - per lo sviluppo delle fasi successive.

Al termine del seminario di Monte Porzio Catone permanevano tuttavia alcune ombre destinate a condizionare gli sviluppi futuri di VsQ. Quella forse più evidente riguardava *l'assenza di una vera e propria griglia di valutazione*, con una chiara esplicitazione sia dei criteri utilizzati per valutare una buona scuola, sia degli ambiti prioritari che dovevano essere osservati. La sensazione trasmessa ai membri dei *team* era che si volesse valutare tutto e tutti: un compito incompatibile con i tempi resi sempre più stretti dall'imminente fine dell'anno scolastico, e soprattutto inutile. All'esplicita richiesta da parte di alcuni coordinatori di *team*, comprensibilmente preoccupati di dover incontrare le scuole in assenza di un chiaro disegno valutativo, venne assicurato che la griglia sarebbe stata pronta all'inizio di maggio, in occasione di un nuovo incontro di formazione.

Un secondo punto critico ha riguardato il rapporto tra i formatori (le psicologhe della Sapienza) e i membri dei *team*. Per la discussione dei singoli strumenti – focus group, questionari – la professoressa Borgogni aveva delegato alle sue collaboratrici il compito, non agevole, di confrontarsi con una platea agguerrita di persone esperte di vita scolastica. Il dibattito nei sottogruppi di lavoro ha fatto emergere la necessità di ulteriori sforzi di adeguamento degli strumenti alle peculiarità della scuola italiana: gli esperti, in particolare gli ispettori e i dirigenti scolastici in pensione, non si sono astenuti dal criticare l'uso di un vocabolario inusuale per il mondo della scuola, la vaghezza con cui venivano delineati i compiti e le effettive prerogative del DS, alcune lacune evidenti della rilevazione (ad es. il ruolo del DSGA del tutto ignorato) ecc.

Emergeva infine un terzo elemento problematico, peraltro non imputabile all'équipe del Dipartimento di Psicologia, ma più in generale alla regia del Miur. La complessità degli strumenti proposti e l'ampiezza dello spettro di osservazione implicavano la necessità di moltiplicare il numero delle visite di osservazione spalmandole anche sul nuovo anno scolastico: si decise infatti che 2 visite sarebbero state effettuate a maggio mentre altre 2 avrebbero potuto essere rinviate a settembre/ottobre. Si crearono così le premesse per uno sfasamento temporale tra il giudizio sulle scuole ricavabile dalle prove Invalsi trasformate in valore aggiunto – un giudizio che riguardava l'anno scolastico 2010-11 - e quello derivante dalle visite di osservazione, effettuate a cavallo tra due anni scolastici. Il rischio di confusione restava elevato, a maggior ragione se si considera che le scuole secondarie di I grado erano – e sono - solite assistere al cambiamento del 35% dei propri docenti da un anno al successivo¹¹.

Infine, si manifestava un problema di non facile soluzione, relativo al perimetro di scuola da osservare: l'istituto nella sua interezza (che nel caso piuttosto frequente dei comprensivi includeva

-

¹⁰ Per inciso, è stato nel corso del seminario di Monte Porzio Catone che si è celebrato il "battesimo" ufficiale dell'acronimo VSQ.

¹¹ Cfr. Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia*, Editori Laterza, 2011.

plessi di primaria e pure di scuola dell'infanzia), o solo le scuole secondarie di I grado, quelle cioè frequentate dai ragazzi che si accingevano ad effettuare la prova Invalsi utile al calcolo del valore aggiunto? La risposta inizialmente fornita dal Miur – che rinviava a quanto specificato nel verbale di delibera della partecipazione a VSQ – non scioglieva le incertezze degli osservatori; in seguito, però, si è cercato di introdurre un criterio un po' meno ambiguo, secondo il quale i *team* dovevano osservare l'istituzione scolastica nel suo complesso per l'analisi del contesto, mentre erano tenuti a restringere il campo alle secondarie di I grado per tutti gli aspetti specifici che erano oggetto della valutazione (recupero, orientamento...).

Il recupero delle prove di V primaria del 2010 e la selezione degli osservatori per la vigilanza durante la somministrazione del 2011

Nel corso dell'anno scolastico 2010-11 la normativa sulla privacy ancora impediva all'Invalsi di conoscere i risultati ottenuti da uno stesso allievo in prove somministrategli in momenti diversi della carriera scolastica. Con una presa di posizione perlomeno discutibile, il Garante della privacy aveva infatti a lungo sostenuto che l'analisi degli apprendimenti non rientrasse fra le finalità istituzionali del Miur, né tantomeno dell'Invalsi, per cui all'Istituto doveva essere fornito un codice identificativo che gli consentisse di individuare ogni singola prova, ma non l'identità dello studente: solo la segreteria dell'istituzione scolastica di appartenenza poteva, secondo il Garante, realizzare l'abbinamento provastudente. Poiché la metodologia di calcolo del valore aggiunto prevedeva abbinamenti longitudinali prova-studente - tra V elementare e I media - la sperimentazione ha coinvolto in prevalenza istituti comprensivi, in cui la segreteria per la primaria e la secondaria era la medesima, e dunque la probabilità di abbinamento corretto era maggiore. Questo, come si è detto, spiega perché la sperimentazione sia stata proposta e abbia avuto luogo in province dove già nell'a.s. 2010-11 la presenza di istituti comprensivi era prossima al 100%.

Il 12 aprile 2011 il Miur comunicò ufficialmente alle scuole che la loro adesione alla sperimentazione VsQ era stata accettata (Nota Prot. 837). Il 21 aprile le scuole vennero informate delle azioni che le loro segreterie avrebbero dovuto realizzare per permettere all'Invalsi di avere a disposizione i "dati in ingresso" relativi alle prove SNV dell'a.s. 2009-10. A tale scopo, l'Invalsi ha preparato e trasmesso alle 77 scuole VsQ una nota recante le "Istruzioni operative per il recupero dei codici Invalsi 2009-10 per il calcolo del valore aggiunto di scuola". In quella nota erano presenti le istruzioni da seguire per il reperimento e la trasmissione (entro il 20 maggio 2011), per ogni allievo frequentante la I classe della secondaria di I grado, del codice studente assegnato nella rilevazione del 2009-10, allorché frequentava la V primaria. Per gli allievi ripetenti, il codice da trasmettere era invece quello loro assegnato nella prova di I media dell'anno precedente.

Le istruzioni per il recupero dei codici, pur essendo un semplice allegato tecnico a disposizione delle segreterie, costituirono il primo documento ufficiale trasmesso alle scuole dall'Invalsi in cui fosse presente una definizione – a dire il vero solo parzialmente corretta – di *valore aggiunto*: "Per valore aggiunto si intende la differenza tra il risultato che gli alunni di una scuola avrebbero teoricamente dovuto ottenere se avessero appreso tanto quanto hanno appreso alunni comparabili che hanno frequentato altre scuole e il risultato che hanno effettivamente ottenuto".

La nota del 21 aprile conteneva anche la richiesta alle scuole di individuare un "Referente amministrativo per il progetto VsQ", da segnalare al Miur entro il 2 maggio, che potesse fornire "adeguato supporto alla commissione di valutazione nella raccolta e nella successiva tabulazione dei dati". Inoltre ai dirigenti scolastici delle scuole partecipanti a VsQ veniva chiesto di sottoscrivere una liberatoria che consentisse al Miur di accedere ai dati delle prove Invalsi indispensabili per lo sviluppo del progetto in direzione dell'erogazione di premi e di azioni di supporto agli istituti scolastici.

Contemporaneamente, con Nota Prot. n. 953 del 20 aprile 2011 il Miur trasmetteva all'Invalsi il D.M. 29 marzo 2011 e richiedeva esplicitamente la collaborazione dell'Istituto di Frascati per tutte le attività inerenti alla valutazione degli apprendimenti degli studenti, anche per quanto concerne l'individuazione di "osservatori per la vigilanza durante la somministrazione dei test". Come scriverà l'Invalsi stesso nelle convenzioni con le scuole polo chiamate a gestire le operazioni di conferimento e remunerazione degli incarichi di osservatore esterno, "i dati acquisiti mediante la somministrazione delle prove devono essere assolutamente attendibili e tale attendibilità può essere garantita, al pari dei dati acquisiti nell'ambito del campione nazionale della rilevazione del Servizio Nazionale di Valutazione, mediante l'impiego di osservatori esterni con la funzione garanti della correttezza della somministrazione, della correzione e della immissione dei dati e, se necessario, della somministrazione diretta delle prove".

Con le successive Note Prot. n. 1087 e 1088 del 5 maggio 2011 il Miur comunicava all'Invalsi e all'ANSAS l'ammontare delle risorse disponibili per assicurare lo svolgimento delle attività connesse alla sperimentazione VsQ, con la descrizione analitica delle attività che i due istituti sarebbero stati chiamati a svolgere nel triennio 2010-11, 2011-12 e 2012-13.

Poiché il calendario del SNV prevedeva che le prove di I media (italiano e matematica) fossero entrambe somministrate il 12 maggio, il tempo per la selezione e la formazione degli osservatori – data la rilevanza dei test e i rischi di *cheating* si decise di averne uno per classe, dunque nel complesso oltre 300 – era oltremodo limitato. L'Invalsi decise di delineare un profilo ideale per tali osservatori e per evitare possibili favoritismi pose come condizione che non avessero prestato servizio, almeno negli ultimi tre anni, nell'istituto scolastico in cui si svolgeva la prova. Il profilo dell'osservatore tipo venne definito come segue:

- a) *caratteristiche personali*: autorevolezza, affidabilità, capacità di stabilire relazioni positive, né aggressive né inibite, con il dirigente scolastico e con il docente;
- b) conoscenze: scopi e finalità della rilevazione, protocollo di somministrazione delle prove;
- c) *abilità*: corretto utilizzo di internet, della posta elettronica e uso di base del foglio elettronico.

I compiti previsti dall'Invalsi per l'osservatore erano (1) garantire la corretta applicazione del protocollo di somministrazione delle prove e (2) effettuare l'inserimento delle risposte alle prove su apposita maschera elettronica (foglio elettronico) per il successivo inoltro mediante caricamento sul sito dell'Invalsi.

Per quanto concerne la selezione vera e propria degli osservatori, essa venne delegata dall'Invalsi agli USR, che dovevano comunicarne l'elenco allo stesso Invalsi e alle scuole polo chiamate a gestire la parte amministrativa generata dalle operazioni di conferimento e remunerazione degli incarichi di osservatore esterno.

Le prove Invalsi del 12 maggio 2011

Per i ragazzi frequentanti le classi prime delle scuole secondarie di I grado erano previste due prove, di italiano e matematica. La prova di italiano era costituita da 3 sezioni (comprensione di un testo narrativo, comprensione di un testo informativo, grammatica) con domande a scelta multipla o a risposta aperta univoca. Quella di matematica si componeva di un insieme di domande a scelta multipla o a risposta aperta univoca relative alle seguenti aree: numero, spazio e figure, relazioni e funzioni, misura, dati e previsioni. La durata prevista per ogni singola prova era di 75 minuti. Veniva inoltre richiesta la compilazione di un questionario studente per la raccolta di dati socio-anagrafici.

Per i ragazzi delle scuole VsQ la somministrazione non ha comportato particolari differenze rispetto a quanto succedeva in tutte le altre scuole medie d'Italia; l'unico aspetto peculiare è stata la presenza – in ognuna delle oltre 300 classi partecipanti alla sperimentazione - di un osservatore esterno che assicurava il corretto svolgimento delle prove. In totale, gli studenti delle 77 scuole VsQ chiamati a compilare i questionari sono stati oltre 7.200: le loro prove hanno consentito di stimare, alla luce dei risultati conseguiti l'anno precedente e tenendo conto di numerose variabili contestuali di controllo, quale sia stato il contributo effettivamente offerto dalle scuole al miglioramento dei loro apprendimenti in italiano e matematica (si veda Tab. 5).

Tabella 5 – Quadro riassuntivo di scuole, classi e alunni partecipanti alle prove Invalsi del 12 maggio 2011 nell'ambito della sperimentazione VSQ.

	AR	PV	SR	MN	Totale senza MN	Totale con MN	Note
NUM	ERI COMPLE	SSIVI DELLA	SPERIMEN	TAZIONE '	VSQ		
Numero Scuole	14	20	38	5	72	77	Fonte INVALSI
Numero Classi prime	50	129	133	20	312	332	Fonte INVALSI
Studenti iscritti al I anno	994	2.863	2.908	478	6.765	7.243	Fonte MIUR (provvisori)
		PROVA DI 11	TALIANO				
N. Studenti con Prova di Italiano - I media	899	2.550	2.559	479	6.008	6.487	Fonte INVALSI
% presenti alla prova 2011 su iscritti	90%	89%	88%	100%	89%	90%	
N. Studenti con Prova di Italiano - V elementare	837	2.158	2.289	442	5.284	5.726	Fonte INVALSI
% agganciati alla prova 2010 su presenti	93%	85%	89%	92%	88%	88%	
% utili (presenti alla prova e agganciati)/iscritti	84%	75%	79%	92%	78%	79%	
	PR	OVA DI MA	TEMATICA				
N. Studenti con Prova di Matematica - I media	899	2.555	2.560	480	6.014	6.494	Fonte INVALSI
% presenti alla prova 2011 su iscritti	90%	89%	88%	100%	89%	90%	
N. Studenti con Prova di Matematica - V elementare	838	2.156	2.226	437	5.220	5.657	Fonte INVALSI
6 agganciati alla prova 2010 su presenti	93%	84%	87%	91%	87%	87%	
6 utili (presenti alla prova e agganciati)/iscritti	84%	75%	77%	91%	77%	78%	

NB. Il dato sugli studenti iscritti al primo anno nelle scuole di Mantova è in attesa di verifica da parte dell'ufficio statistico del MIUR.

In realtà, solamente il 78% circa di questi 7.200 studenti iscritti ha contribuito attivamente alla prima fase della sperimentazione. Ai fini del calcolo del valore aggiunto sono infatti rimaste escluse due categorie di studenti:

- quelli che risultavano assenti alla prova del 12 maggio: si è trattato del 12,4% degli iscritti alla prova di italiano e del 13,8% a quella di matematica; questa piccola

discrepanza è forse conseguenza delle indicazioni fornite dall'Invalsi in merito all'organizzazione della giornata di prove, con la prova di matematica che andava somministrata in prima mattinata, dunque prima di quella di italiano: un eventuale arrivo tardivo a scuola implicava dunque un'assenza alla prima prova, ma non alla seconda;

- quelli presenti alla prova del 12 maggio, per i quali non è stato possibile rintracciare il codice delle prove somministrate in quinta primaria l'anno precedente: in questo caso si è trattato di un numero leggermente inferiore all'11% di coloro che avevano preso parte alle prove di prima media. Il mancato aggancio dipendeva in primo luogo dalle assenze che si erano registrate l'anno prima in quinta primaria, anche se non si possono escludere alcuni casi di mancata trasmissione tra le segreterie (ad esempio, tra scuole lontane a seguito di trasferimenti) e, soprattutto per gli studenti stranieri, arrivi in corso d'anno¹².

Le scuole di Arezzo si sono dimostrate efficienti nel comprimere i tassi di assenteismo e nel recuperare dei codici dalle scuole primarie: hanno così messo a disposizione l'84% di prove utili al calcolo del valore aggiunto. Le scuole di Pavia han fatto registrare modesti tassi di assenteismo ma hanno avuto maggiori difficoltà a gestire il recupero dei codici: nel complesso le prove utili sono state il 75%. A Siracusa è successo il contrario: una buona capacità di recupero dei codici è stata controbilanciata da un maggiore assenteismo degli studenti, per cui la percentuale di prove utili ha finito per essere nella media dell'intera sperimentazione.

Nel complesso, comunque, l'aver calcolato il valore aggiunto sul 78% circa degli studenti ufficialmente iscritti alle scuole VsQ non è stato un risultato disprezzabile: sarebbe infatti del tutto illusorio pretendere di poter applicare alla realtà un modello teorico senza imbattersi in tassi fisiologici di assenteismo degli attori coinvolti e in problemi di "attrito" tipici di qualsiasi rilevazione longitudinale.

Il secondo incontro di formazione dei team di osservatori (Roma, 3 maggio 2011)

Nel frattempo, presso la Sala della Comunicazione del Ministero in Viale Trastevere, si è tenuto il secondo incontro di formazione destinato agli osservatori. Dal precedente incontro di Monte Porzio Catone si sono registrati alcuni progressi sul versante organizzativo:

- 1) sono state formalizzate le collaborazioni degli osservatori con l'Ansas/Indire;
- 2) ogni coordinatore di *team* ha preso contatto telefonico con i dirigenti scolastici delle scuole di sua competenza e ha illustrato loro, a grandi linee, gli obiettivi e l'organizzazione del progetto VSQ;
- 3) è stato fissato presso ogni scuola un appuntamento con il Dirigente scolastico, i docenti e il personale ATA; questo primo incontro ha inaugurato un calendario di visite dei *team* nelle scuole, prima e dopo la pausa estiva;

¹² Nelle scuole secondarie di I grado i nuovi ingressi di studenti di origine straniera sono stimabili in una quota oscillante tra il 5 e il 10% dello stock di studenti stranieri già frequentanti.

- 4) è stato chiesto al DS di organizzare un incontro di presentazione del progetto VSQ ai genitori degli alunni (entro la fine del mese di maggio);
- 5) l'Ansas/Indire ha predisposto una piattaforma pronta a ricevere i materiali raccolti dagli osservatori nel corso delle visite; la piattaforma è stata immaginata al tempo stesso come un luogo di scambio e di memoria per i membri del team, e come uno strumento di controllo e monitoraggio sul processo da parte dell'Ansas/Indire e del Miur.

Buona parte del seminario del 3 maggio è stata dedicata alla messa a fuoco delle procedure e degli strumenti di osservazione, con particolare attenzione alla conduzione dei focus group e all'intervista in profondità al DS. Si sono delineati i compiti da affidare al "referente amministrativo", persona nominata dal DS per svolgere attività di supporto al progetto quali il sorteggio dei partecipanti ai focus group, la distribuzione dei questionari ai genitori, l'inserimento delle risposte dei questionari cartacei sulla piattaforma, e così via. Una questione lungamente dibattuta ha riguardato la necessità di garantire in modo rigoroso l'anonimato di tutti coloro (docenti, personale ATA, genitori) chiamati ad esprimere la propria opinione: le soluzioni adottate (attribuzione di codici per l'accesso alla piattaforma, uso di urne sigillate per la raccolta dei questionari cartacei) sono state senza dubbio corrette, ma hanno finito per rendere più complesso e laborioso il lavoro dei *team*.

Rispetto all'intera sperimentazione si sono confermati due degli aspetti critici in parte già emersi a Monte Porzio Catone.

In primo luogo, nonostante le promesse fatte al termine del primo seminario, è continuata a mancare una definizione chiara di cosa si volesse davvero osservare e, a monte di ciò, di quali fossero i criteri fondamentali utilizzabili per la valutazione esterna delle scuole. Ad esempio, le tracce suggerite per la conduzione dei focus group con i docenti e il personale ATA toccavano un insieme composito di argomenti che spaziava dai presunti punti di forza e di debolezza della scuola, ai rapporti tra i docenti, passando per le relazioni con gli alunni e le loro famiglie, la comunicazione interna ed esterna della scuola, i livelli di innovazione didattica e tecnologica, la gestione delle differenze, l'integrazione...

Di fronte alla persistente vaghezza delle indicazioni, nel pomeriggio del 3 maggio hanno cominciato a manifestarsi alcuni sintomi di insofferenza da parte dei coordinatori dei *team*: essi avevano già avuto occasione di parlare con i dirigenti delle scuole sottoposte a valutazione, e di raccogliere alcuni loro interrogativi, peraltro legittimi: "Su cosa saremo valutati?", "Perché ci chiedete questo o quell'altro?", "Ma quali sono i vostri criteri di giudizio?"

I coordinatori hanno sottolineato la necessità che a questo punto fossero esplicitate in modo inequivocabile le "regole del gioco", per renderle comprensibili in primo luogo agli attori delle scuole impegnate nella sperimentazione. Le risposte fornite nel corso del seminario a tali richieste di chiarimenti sono state ancora una volta generiche.

Un secondo aspetto critico ha riguardato il calendario della sperimentazione: è diventato palese che la messa a fuoco delle caratteristiche della scuola si sarebbe protratta oltre la pausa estiva, finendo a cavallo tra due anni scolastici, con l'inevitabile rimescolamento della popolazione docente di riferimento, nonché degli alunni.

La prima tornata di visite di osservazione: l'analisi del contesto scolastico

Nel corso del mese di maggio i 16 *team* di osservazione hanno iniziato il loro lavoro sul campo. In media a ogni *team* è stato affidato il compito di far visita a cinque scuole. In un primo momento i coordinatori hanno illustrato al dirigente scolastico e ai docenti i diversi strumenti di osservazione previsti (focus group, questionari, interviste); entro la fine del mese di maggio in tutte le scuole sono iniziate le attività di osservazione e di raccolta di informazioni, attività destinate a proseguire durante l'estate e alla riapertura delle scuole nell'anno scolastico successivo.

L'obiettivo di questa fase della sperimentazione è stato di «fare una ricognizione di una molteplicità di indicatori che caratterizzano l'organizzazione "scuola"» ¹³. La logica adottata per la ricostruzione del clima era esplicita: «Dal momento che la Scuola è un sistema complesso e rappresenta in primo luogo un "contesto sociale" in cui operano e interagiscono diverse figure a più livelli, la metodologia seguita ha previsto di coinvolgere direttamente le persone che in essa operano (docenti, personale ATA, dirigente scolastico, famiglie) esplorando le loro percezioni su aspetti specifici e integrandone i punti di vista. (...) Se le percezioni sono espresse e condivise dalla maggior parte delle persone e tengono conto di prospettive diverse, assumono il valore di "dato obiettivo"» ¹⁴.

La partecipazione alle diverse forme di raccolta dei dati è risultata più che soddisfacente, anche scontando il grado comprensibilmente elevato di coinvolgimento di scuole che avevano deliberato la propria adesione alla sperimentazione: secondo i dati forniti dall'Indire, che ha realizzato e gestito la piattaforma in cui sono confluiti i dati, oltre ai 77 dirigenti scolastici intervistati, la fase di rilevazione è riuscita a coinvolgere:

- **4.762 docenti** (stimati dall'Indire pari all'85% del totale) che hanno compilato un questionario on line;
- **1.101 ATA** (stimati dall'Indire pari al 75% del totale) che hanno compilato un questionario on line;
- **36.907 genitori** (stimati dall'Indire pari al 67% del totale) che hanno compilato un questionario cartaceo;

Inoltre, **2.159 persone** hanno preso parte a focus group organizzati nelle scuole: di questi, 914 docenti, 229 ATA e 1.016 genitori.

Nel complesso, dalle diverse rilevazioni è emerso un quadro piuttosto articolato della scuola come ambiente di lavoro, nonché del clima che in essa si respirava.

ANALISI DEL CONTESTO SCOLASTICO: GLI AMBITI ESPLORATI

1. <u>Il questionario on-line sulla percezione del contesto scolastico</u> è stato articolato in due versioni distinte, una destinata ai docenti, l'altra al personale ATA. Rilevava le percezioni relative alle principali componenti della struttura organizzativa (dirigente scolastico, docenti, personale ATA, DSGA, genitori e alunni), ad alcune aree cruciali per il funzionamento scolastico (quali il rapporto con il territorio e l'integrazione delle differenze), nonché il grado di soddisfazione e di committment organizzativo del personale.

-

¹³ Dal documento "Profilo della scuola" predisposto dal gruppo di psicologi della Sapienza-Università di Roma coordinati dalla professoressa Borgogni.

¹⁴ Vedi nota precedente.

Con riferimento all'operato del Dirigente scolastico veniva rilevata la percezione dei comportamenti messi in atto in merito alla gestione del personale, con particolare riferimento alla gestione del rapporto con il territorio, alla programmazione, alla gestione delle risorse finanziarie, all'innovazione, alla gestione della comunicazione interna, alla promozione della scuola, alla gestione del rapporto con i genitori degli alunni.

Per quanto concerne docenti e personale ATA, è stata rilevata la percezione delle relazioni tra colleghi, in riferimento alla collaborazione, all'accordo sulle decisioni prese, alla condivisione delle linee educative (quest'ultima esclusivamente per i docenti), alla stima e alla fiducia reciproca.

Del DSGA veniva esplorata la percezione dell'efficacia e dell'efficienza del suo lavoro nella gestione dei servizi amministrativi e della contabilità, della sua disponibilità verso docenti e personale ATA, delle sue modalità di coordinamento del personale ATA in relazione alla comunicazione chiara di compiti e attività, alla ripartizione equa dei compiti e alla facilitazione della collaborazione.

Quanto poi ai genitori e agli alunni, è stato esaminato il rapporto scuola-genitori, con particolare riferimento alla partecipazione attiva dei genitori alla vita della scuola, alla loro collaborazione e disponibilità, alla loro fiducia, stima e riconoscimento del lavoro dei docenti e del personale ATA. Inoltre, si è esaminata la percezione del rispetto degli alunni verso i docenti e il personale ATA, delle modalità di comunicazione docenti-alunni, dei comportamenti degli alunni relativamente alla collaborazione reciproca e al rispetto di infrastrutture e locali della scuola.

La percezione dei rapporti instaurati dalla scuola è stata estesa agli enti locali e alle associazioni territoriali con finalità educative, al supporto da parte degli enti locali e all'assistenza fornita dalla ASL rispetto a problemi di carattere sociale, familiare o psicologico.

Sul terreno dell'integrazione, veniva considerata la percezione dell'integrazione degli alunni stranieri, dell'educazione ai diritti di nuova cittadinanza e all'interculturalità, dell'integrazione degli alunni con disabilità attraverso l'uso di strumenti e materiali adatti alle loro esigenze, l'adeguamento del programma curriculare e il coinvolgimento attivo dei loro genitori. Quest'area è stata rilevata unicamente nella versione del questionario per i docenti.

Altri elementi oggetto di analisi sono stati la soddisfazione lavorativa (grado di piacevolezza, appagamento e soddisfazione derivante dall'attività professionale svolta) e il *committment* organizzativo (grado di impegno affettivo della persona verso la propria scuola).

- 2. Questionario cartaceo sulla soddisfazione dei genitori: ha rilevato il grado di soddisfazione delle famiglie relativo a:
 - 1) personale docente e non docente della scuola;
 - 2) gestione della scuola;
 - 3) strutture e ambiente scolastico:
 - 4) innovazione e tecnologie;
 - 5) integrazione e gestione delle differenze.
- 3. Focus group: Un primo focus group ha visto la partecipazione di docenti e personale ATA, un secondo di genitori degli alunni. Attraverso la discussione destrutturata in gruppo, sono state esplorate le seguenti aree:

(Focus group rivolto ai docenti e al personale ATA): Punti di forza e criticità della scuola; Rapporti tra docenti e con il personale ATA; Rapporti con famiglie e alunni; Rapporti con il territorio; Comunicazione interna ed esterna; Approccio all'innovazione della scuola; Integrazione.

(Focus group rivolto ai genitori degli alunni): Punti di forza e criticità della scuola; Percezione e rapporti con il personale della scuola (docenti e personale ATA); Percezione della gestione della scuola; Rapporti con il territorio; Comunicazione interna ed esterna; Approccio all'innovazione; Integrazione; Manutenzione della scuola.

4. Intervista al Dirigente Scolastico: In ogni scuola è stata condotta dal team di esperti un'intervista strutturata al dirigente scolastico. L'intervista ha rilevato informazioni riguardanti i rapporti della scuola con il territorio e con le famiglie, la programmazione e i livelli di integrazione, innovazione e promozione dell'Istituto, la gestione del personale e delle risorse finanziarie, il livello di aggiornamento del DS e la sua percezione del personale.

Man mano che si rendevano disponibili gli esiti delle osservazioni si è manifestata con crescente evidenza una contraddizione per certi versi inevitabile nell'approccio adottato: le diverse rappresentazioni degli ambienti di lavoro – con la messa a fuoco dei diversi stili di leadership del dirigente, o delle differenti modalità di coinvolgimento del personale docente e di partecipazione dei genitori alla vita scolastica, e così via – erano senza dubbio interessanti dal punto di vista descrittivo, e potevano arricchire la conoscenza dei reali meccanismi di funzionamento operanti all'interno delle singole scuole, ma risultavano sostanzialmente poco utili al fine della prosecuzione immediata del progetto sperimentale, che invece prevedeva la definizione di una graduatoria basata anche su concrete valutazioni dei team di osservazione.

Dunque, nonostante il grosso sforzo di rilevazione da parte dei *team* di osservatori e la positiva mobilitazione degli attori scolastici, nell'estate del 2011 sono diventati palesi i limiti di una raccolta sistematica di informazioni concepita più per finalità di verifica della complessiva coerenza delle percezioni *all'interno* delle singole istituzioni scolastiche che non per consentire una qualche forma di valutazione *fra* le diverse scuole. A questo punto il Miur mise a fuoco i rischi insiti nella metodologia adottata – in pratica, una paralisi della sperimentazione - e corse ai ripari: senza mai sconfessare apertamente la fase di analisi del contesto scolastico – che aveva avuto comunque il pregio di gettar luce su numerosi aspetti sino ad allora poco indagati della vita scolastica nelle 77 istituzioni partecipanti a VSQ – il Dipartimento decise di inaugurare una nuova fase del progetto e di affidarne la prosecuzione, limitatamente alla progettazione e alla gestione delle visite di osservazione, a una diversa cabina di regia scientifica.

La seconda fase del progetto VSQ e il seminario di formazione del 7-8-9 novembre 2011

Per seguire gli sviluppi della sperimentazione e per guidare il cambio di rotta è stato costituito il 6 settembre 2011 un "Gruppo di lavoro ristretto" (Decreto del Capo Dipartimento n. 36). Ne facevano parte alcuni membri del Comitato tecnico scientifico (Giovanna Barzanò ed Andrea Gavosto) integrati con figure di esperti della valutazione: Giancarlo Cerini (dirigente tecnico dell'USR Emilia Romagna), Damiano Previtali (dirigente scolastico), Massimo Faggioli (Indire) e Donatella Poliandri (Invalsi); il Dipartimento era rappresentato da Antonella Tozza.

Il gruppo si è riunito più volte a Roma con l'obiettivo di individuare un numero ridotto di aree sulle quali consentire ai *team* di osservazione di esprimere un giudizio utile alla definizione di una graduatoria delle scuole. I criteri di selezione delle aree furono due: da un lato, si doveva trattare di *outcomes*, quindi di risultati dell'azione della scuola, e non di *input* o di elementi di processo, pur importanti; dall'altro, doveva trattarsi di aspetti non riconducibili direttamente agli apprendimenti, che venivano già tenuti in considerazione dagli indicatori di valore aggiunto calcolati dall'Invalsi.

Il gruppo di lavoro ha trovato un accordo su quattro grandi "ambiti di osservazione" che consentono di qualificare una buona scuola media insieme alla qualità degli apprendimenti dimostrata dai suoi studenti alle prove di italiano e di matematica: (1) un primo ambito riguardava l'inclusione degli alunni con disabilità e l'integrazione degli alunni di origine straniera; (2) un secondo concerneva l'attenzione nei confronti degli alunni particolarmente promettenti (potenziamento) e di quelli in difficoltà (recupero); (3) un terzo atteneva alla qualità dei processi valutativi degli studenti ed

autovalutativi della scuola; (4) infine un quarto richiamava le attività di orientamento messe in atto dalla scuola per consentire agli studenti una scelta più consapevole dell'indirizzo di studi successivo. Poiché i primi tre ambiti di osservazione sono stati ulteriormente suddivisi in due aree distinte (disabili/stranieri; potenziamento/recupero; valutazione studenti/autovalutazione), mentre il quarto ambito (orientamento) è rimasto unitario, il gruppo ha finito per proporre sette dimensioni scolastiche da osservare.

Le discussioni per l'individuazione degli ambiti di osservazione, senz'altro fruttifere, si sono protratte dalla fine dell'estate all'inizio dell'autunno, e il tempo iniziava a diventare una risorsa scarsissima: entro la fine dell'anno solare – dunque in circa due mesi – occorreva mettere a punto e testare gli strumenti per guidare le osservazioni (le cosiddette "rubriche di valutazione"), ri-formare gli osservatori, ri-visitare le scuole, mettere gli osservatori in condizione di formulare giudizi omogenei, raccoglierli ed elaborarli al fine di produrre una graduatoria da integrare con quella che, in parallelo, scaturiva dalle elaborazioni sulle prove Invalsi e, infine, produrre la graduatoria finale dalla quale ricavare i nominativi delle scuole vincenti.

Per realizzare buona parte di questo lavoro il Miur decise di ricorrere a un gruppo di lavoro già costituito presso l'Invalsi: questo gruppo, con il coordinamento di Donatella Poliandri, seguiva da tempo per l'Istituto di Frascati alcuni progetti svolti in collaborazione con le scuole, in particolare il progetto "PON Valutazione e miglioramento" che aveva tra i suoi obiettivi la valutazione della qualità progettuale, dell'efficienza organizzativa e di quella gestionale delle singole istituzioni scolastiche nell'attuazione dei PON Istruzione¹⁵.

L'esperienza pregressa maturata con le scuole del progetto PON Valutazione e miglioramento evitava che la costruzione degli strumenti di osservazione e valutazione dovesse cominciare da zero. Sia il protocollo di visita e osservazione, sia le rubriche di valutazione vennero così riprese dalla precedente esperienza e adattate alle particolari esigenze di VsQ. La prospettiva comparativa e premiale (specifica di VsQ ed assente nei progetti PON) richiedeva di concentrare l'attenzione degli osservatori sulle azioni positive che ciascuna istituzione scolastica riusciva ad intraprendere e sugli ambiti che potevano essere giudicati in modo relativamente oggettivo: per questo si sono privilegiati aspetti della vita scolastica regolati da normative specifiche, alle quali le scuole dovevano attenersi, oppure di univoca interpretazione sul piano valoriale.

Il quadro generale di riferimento venne invece mutuato, senza particolari necessità di adattamento, da un altro progetto dell'Invalsi denominato VALSIS - Valutazione di Sistema e delle Scuole. Tale quadro si articolava lungo quattro dimensioni:

- il *contesto* in cui le scuole sono inserite (cornici di natura demografica, economica e socio-culturale entro le quali la scuola si trova ad operare);
- gli *input*, ovvero le risorse di cui la scuola dispone per offrire il proprio servizio (risorse umane, materiali ed economiche a disposizione);

¹⁵ Si tratta dei PON "Competenze per lo Sviluppo" (finanziati dai fondi FSE - Fondo sociale europeo) e "Ambienti per l'Apprendimento" (finanziati dai fondi FESR - Fondo europeo di sviluppo regionale), destinati alle scuole collocate nelle regioni Obiettivo convergenza (Campania, Calabria, Puglia e Sicilia). Le scuole possono utilizzare i FSE per attività formative rivolte a studenti, docenti e genitori, i FESR per acquistare di dotazioni e laboratori. Gli obiettivi generali attesi riguardano il miglioramento

studenti, docenti e genitori, i FESR per acquistare di dotazioni e laboratori, degli apprendimenti degli studenti e la riduzione della dispersione scolastica.

- i *processi* messi in moto, ossia le attività realizzate dalla scuola (l'offerta formativa, le scelte organizzative e didattiche, gli stili di direzione);
- i *risultati* ottenuti, sia immediati (percentuali di promossi, votazioni conseguite agli esami di Stato) sia a medio e lungo periodo (livello delle competenze possedute, accesso al mondo del lavoro).

L'ampiezza del quadro di riferimento adottato era tale da offrire un'ospitalità anche agli elementi raccolti nella prima fase di visite nelle scuole, che così conservavano una loro parziale utilità nel disegno complessivo della sperimentazione. Sempre da VALSIS venne anche ripreso l'imponente questionario da somministrare per la raccolta di molteplici informazioni di natura organizzativa, didattica ecc. non disponibili nelle banche dati amministrative del Miur.

Grazie all'accelerazione impressa dal Dipartimento e alla buona capacità di adattamento dimostrata dal gruppo di lavoro dell'Invalsi, già all'inizio dei novembre fu possibile organizzare un nuovo seminario di formazione con i *team*. Dal 7 al 9 novembre i 48 osservatori di VsQ (in buona misura le squadre che avevano effettuato le visite in primavera, con qualche defezione e qualche sostituzione) sono stati ospitati presso l'Hotel Universo di Roma per un'intensa formazione su quella che venne loro presentata come la seconda fase del progetto.

Il risultato ottenuto nei tre giorni di seminario è stato notevole: le attività strutturate di formazione, già ampiamente rodate nel progetto PON Valutazione e miglioramento, sono progressivamente riuscite a risvegliare le motivazioni di partecipanti che erano rimasti a lungo senza notizie sugli sviluppi della sperimentazione. E' stato soprattutto durante la giornata dell'8 novembre, con gli osservatori suddivisi in gruppi di lavoro al fine di simulare situazioni reali e per l'addestramento alla formulazione di giudizi critici omogenei, che si è chiaramente manifestato il ritorno a un clima di positivo coinvolgimento. Una certa rigidità del protocollo di osservazione, che definiva nei minimi particolari che cosa occorresse fare prima (ad es. lettura guidata del POF), durante e dopo la visita, con compiti specifici chiaramente suddivisi tra i tre componenti di ogni team, non è stata vissuta dagli osservatori come una limitazione della propria libertà, ma anzi come un'opportuna riduzione dei margini di incertezza e di imbarazzante discrezionalità resi evidenti dalla prima tornata di visite. Anche i dubbi circa la possibilità di esprimere giudizi confrontabili con quelli espressi dagli altri team hanno trovato risposte rassicuranti nella descrizione minuziosa degli elementi e delle evidenze empiriche da prendere in considerazione, nonché nella predisposizione di una check list dei passi da compiere prima di esprimere il proprio giudizio su una scala di valutazione a quattro livelli (inadeguato, accettabile, buono, eccellente).

Al termine del seminario di formazione gli osservatori erano dunque nuovamente pronti per tornare nelle scuole motivati e muniti di una rinnovata cassetta degli attrezzi. Erano chiamati non solo a utilizzarla bene ma anche rapidamente, vista la necessità di completare le operazioni di costruzione della graduatoria e di individuazione delle scuole da premiare entro una fine dell'anno ormai imminente.

La logica e il calcolo del valore aggiunto

Il giorno 8 novembre, i lavori del seminario romano di formazione venivano aperti da una relazione di Roberto Ricci e Patrizia Falzetti (Invalsi) su "Metodi e calcolo del valore aggiunto per il progetto VsQ". Per la prima volta si affacciava ufficialmente nella sperimentazione la stima del valore aggiunto per le 77 scuole partecipanti.

Per definire il valore aggiunto occorreva partire dal *progresso cognitivo*, ovvero dalla differenza dei risultati dei test in anni successivi da parte dello stesso soggetto. Tuttavia, le prove annuali Invalsi di comprensione testuale o di matematica non erano agganciate verticalmente, per cui una differenza positiva nel numero di risposte esatte fra un anno e il successivo non necessariamente misurava un aumento delle conoscenze e delle competenze acquisite. Se (per assurdo) una prova di I media fosse stata relativamente più facile di quella di V elementare dell'anno precedente, una eventuale differenza positiva non sarebbe stata interpretabile come progresso compiuto dagli studenti, ma avrebbe rivelato solamente il diverso grado di difficoltà dei due test¹⁶.

La metodologia del valore aggiunto permette di superare questo problema – anche se non di fornire una misura del guadagno cognitivo assoluto di ciascuno studente – attraverso stime di natura statistica: la strada è quella di includere la percentuale di risposte esatte nei test precedenti fra la variabili che spiegano l'ultimo risultato disponibile; in questo modo il coefficiente di correlazione parziale fra le variabili identifica il peso degli apprendimenti passati di ciascun studente - e quindi la sua storia scolastica precedente l'ingresso nella sperimentazione - su quelli ottenuti nel corso dell'ultimo anno. Oltre a questo, il metodo del valore aggiunto tiene conto dei fattori che possono condizionare gli esiti dei test, attraverso la contestualizzazione. Infatti, i risultati ottenuti dagli studenti alle prove Invalsi (la percentuale di risposte giuste) non possono essere interpretati come indici della qualità educativa delle singole scuole perché dipendono in buona misura anche dalle caratteristiche delle famiglie degli allievi e dal contesto territoriale, elementi sui quali la scuola ha ovviamente pochi margini di intervento¹⁷.

Più precisamente, il valore aggiunto misura quanto ciascuna scuola aggiunge al livello degli apprendimenti raggiunto dai propri allievi, tenendo conto della loro preparazione pregressa (punto di partenza), delle loro caratteristiche (es. *background* socio-economico-culturale), degli effetti (positivi o negativi) del contesto in cui opera. Dunque, i modelli di valore aggiunto consentono di confrontare le scuole *a parità di condizioni*: un requisito chiaramente necessario in una sperimentazione pensata anche con finalità premiali.

¹⁶ Per ottenere un legame verticale delle prove occorrerebbe che l'Invalsi replicasse un sottoinsieme delle domande su più anni, in modo da verificare se e quanto la percentuale di successo nelle risposte vari al crescere del grado scolastico.

¹⁷ Per chiarire la logica del modello del valore aggiunto si consideri una scuola che, oltre che a Vsq, partecipi ad altre sperimentazioni o progetti ministeriali (Cl@ssi 2.0, attività PON, Matabel, ecc.) e dunque riceva risorse aggiuntive, quali strumenti didattici o formazione. Poiché le risorse educative reperite in questo modo influenzano il valore aggiunto, si potrebbe ritenere che queste scuole godano di un vantaggio indebito, e che sia dunque il caso di tenerne conto (in negativo) nel computo del valore aggiunto. Tuttavia, la decisione di aderire o meno a un'iniziativa ministeriale o a una sperimentazione, così come la maggiore abilità nel reperire fondi aggiuntivi di fonte pubblica o privata, discendono proprio dallo spirito di iniziativa e da abilità specifiche delle scuole autonome (in particolare, della dirigenza e dei docenti): per questo è opportuno lasciare che il valore aggiunto le rifletta.

Quali variabili sono state considerate nel modello di valore aggiunto predisposto dall'Invalsi per la sperimentazione VSQ? Le informazioni utilizzate sono riferibili a tre diversi livelli: studente (interessa le voci di seguito indicate con le lettere A, B e C), scuola (D, E) e territorio (E)¹⁸.

- A. <u>Apprendimenti</u>: si è partiti dal risultato del singolo studente alle prove Invalsi di italiano e di matematica nelle classi prime della scuola secondaria di primo grado (a.s. 2010-11, per la graduatoria intermedia), e nelle classi terze (a. s. 2012-13, per la graduatoria finale).
- B. <u>Preparazione iniziale</u>: si è preso come punto di partenza per ogni singolo studente il punteggio che aveva ottenuto alle prove Invalsi di V primaria¹⁹. In questo modo si è evitato di valutare più positivamente le scuole che ricevono in media studenti migliori.
- C. <u>Caratteristiche individuali</u>: dal "questionario studente" dell'Invalsi si sono ricavati i profili individuali degli studenti. In questo modo si sono confrontate le scuole a parità di compito educativo. In particolare, si è tenuto conto
 - del *genere*: è noto che ragazze e ragazzi hanno in media performance diverse nelle discipline umanistiche e in quelle matematico-scientifiche;
 - dell'*origine*: istruire ragazzi di origine straniera è più complesso (problemi linguistici, scarso supporto a casa, minore familiarità col sistema scolastico), con differenze tra i bisogni educativi degli studenti di seconda generazione (nati in Italia da genitori stranieri) e di generazione 1,5 (nati all'estero e arrivati in Italia in età scolare);
 - del *background socio-culturale familiare*: l'origine sociale degli studenti e il supporto culturale delle famiglie influiscono sui risultati di apprendimento. Per tenerne conto si è utilizzato un indice sintetico (ESCS) che dipende dall'istruzione dei genitori, dai loro profili occupazionali, dalle disponibilità materiali e immateriali della famiglia.
 - della *regolarità del percorso di studi*: si è tenuto conto del fatto che le scuole secondarie di I grado possono ricevere dalle scuole primarie studenti che hanno perso uno o più anni scolastici.
- D. <u>Fattori strutturali</u>: sono caratteristiche delle scuole sulle quali le stesse scuole non hanno un controllo diretto (o hanno influenza minima) e che vanno considerati per operare un confronto tra istituti a parità di condizioni operative. Dal "questionario scuola" Invalsi e dall'Ufficio Statistico del Miur si sono ricavate informazioni
 - sul *numero di plessi*;

• sull'afferire o meno a un Istituto Comprensivo;

• sul turnover dei docenti;

¹⁹ Con riferimento al calcolo effettuato sulle prove del 2011, nel caso di studenti ripetenti (bocciati alle medie) il punto di partenza è stato ricavato dal punteggio ottenuto al test Invalsi dell'anno precedente in I classe di scuola secondaria di primo grado.

¹⁸ Anche il livello "classe" è determinante nella formazione degli apprendimenti, in virtù dell'operato di specifici insegnanti e dell'*effetto pari* tra gli studenti. La ragione che suggerisce di non tenerne conto in sede di calcolo del valore aggiunto è che la composizione delle classi e l'assegnazione dei docenti ai gruppi-classe sono scelte compiute in autonomia dalle scuole.

- sull'età media docenti;
- sulla *percentuale di allievi disabili* su totale.
- E. <u>Contesto territoriale</u>: Territori avvantaggiati (per sviluppo, qualità dei servizi, livelli culturali della popolazione, benessere economico) possono offrire strumenti educativi integrativi, contribuendo ad accrescere gli apprendimenti degli studenti. Viceversa, contesti periferici e/o svantaggiati possono parzialmente vanificare l'opera delle scuole. Per questa ragione, dal "questionario scuola" Invalsi e dall'Ufficio Statistico del Miur si sono ricavati:
 - la *percentuale di studenti di origine straniera*, che rivela se la scuola opera in un quartiere ad alta intensità di presenza immigrata;
 - il *background socio-culturale medio di scuola*, indicatore della composizione sociale dell'area territoriale nella quale la scuola opera;
 - l'ubicazione in un capoluogo della provincia, o in centri più piccoli e periferici;
 - la *provincia* di appartenenza, affinché le scuole siano confrontate anche a parità di livelli di sviluppo territoriale.

La tecnica statistica utilizzata è stata quella della regressione multivariata con minimi quadrati ordinari, separatamente per italiano e matematica, utilizzando i risultati dei test di prima media (nel 2011) e di terza media (nel 2013) come variabile dipendente, mentre quello del test di quinta elementare e le altre variabili elencate come indipendenti. Sono stati compiuti anche tentativi di regressioni multi livello, che ammettono una struttura degli errori diversa per ciascuno dei livelli (scuola, classe, individuo) potenzialmente considerati. Il valore aggiunto contestualizzato è stato stimato come media dei residui di regressione per tutti gli individui appartenenti alla medesima scuola.

In sintesi, lo schema di calcolo del valore aggiunto - per ogni singolo studente - è stato il seguente:

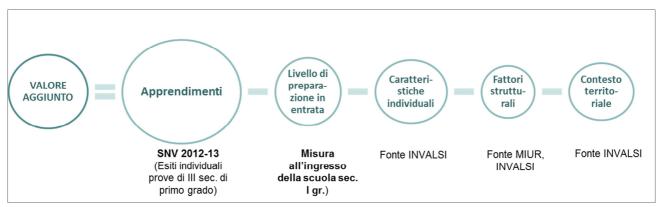


Figura 2 – Schema di calcolo del valore aggiunto e fonti utilizzate per il calcolo del 2013.

Fonte: Invalsi.

La costruzione delle graduatorie

Il DM istitutivo della sperimentazione VsQ ha previsto che "sulla base dei dati del 1° anno e del 3° anno verranno prodotte due graduatorie: la prima riferita ai risultati delle prove Invalsi e al calcolo del relativo valore aggiunto; la seconda, ricavata dalle relazioni valutative dei team di visita e elaborata da un'apposita Commissione Tecnica Regionale. Dall'integrazione delle due graduatorie verrà stilata una graduatoria finale che permetterà di erogare i premi alle scuole che si collocano nella fascia più alta (25% delle scuole partecipanti). Una prima parte del finanziamento verrà erogata alla fine del 1° anno di sperimentazione, a fronte di un risultato intermedio. Alla fine del 3° anno verrà erogata la parte restante del premio, sulla base della graduatoria definitiva".

Alla fine dell'anno 2011 sono state finalmente soddisfatte tutte le precondizioni che consentono di stilare la graduatoria finale: le prove di italiano e di matematica sono state elaborate e trasformate in indici dei guadagni cognitivi a livello di istituzione scolastica; i *team* di osservazione hanno completato le loro ricognizioni sul terreno e hanno trasmesso all'Invalsi i loro giudizi, su una scala che va da 1 (inadeguato) a 4 (eccellente), nei confronti di 7 dimensioni della vita scolastica per ognuna delle scuole partecipanti; infine, il Capo Dipartimento ha definito i pesi sulla base dei quali realizzare l'integrazione delle tre graduatorie semplici (v.a. italiano, v.a. matematica ed esiti delle visite di osservazione) in un'unica graduatoria finale.

Tali pesi rispecchiavano quelli proposti dal Gruppo di lavoro ristretto²⁰: 35% alle prove Invalsi di italiano, 25% a quelle di matematica e 40% all'indice dei giudizi sintetici dei *team* di valutazione. La maggiore importanza attribuita alle prove di italiano era giustificata dal fatto che i risultati in esse conseguiti dagli studenti erano rivelatori anche di quelli presumibilmente conseguibili in prove che l'Invalsi non somministra, ma che richiedono capacità di comprendere i testi, o di esprimersi correttamente per iscritto: si pensi a possibili test di storia e geografia, o anche di scienze. I risultati ottenuti nelle prove di matematica, per quanto fondamentali, tendono invece ad essere specifici e non correlati con altri risultati.

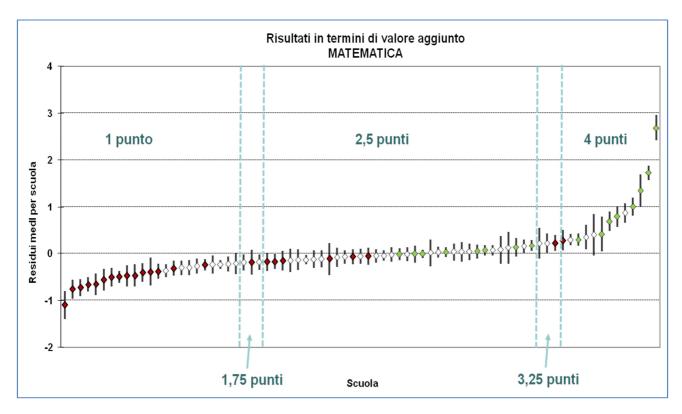
Un aspetto tecnico che rimaneva ancora da risolvere consisteva nella decisione circa le modalità più opportune per ricondurre a una metrica comune i punteggi di valore aggiunto e i giudizi medi dei *team*: in effetti, i primi risultavano espressi da numeri variabili tra -1,05 e + 1,25 (italiano) e tra -1,10 e + 2,69 (matematica), mentre i secondi variavano da un minimo di 1 (per una scuola con sette giudizi "inadeguato") a un massimo di 3,57 (media di 4 giudizi "eccellente" e 3 "buono").

La strada adottata consisteva nel non modificare la scala dei giudizi espressi durante le visite ispettive e nel creare per i punteggi del valore aggiunto un indice ordinale quaternario (da 1 a 4) sulla base della distanza di ciascuna scuola dalla media di tutte le scuole partecipanti alla sperimentazione. Più precisamente: se il valore aggiunto di una scuola era significativamente inferiore a quello medio, calcolato su tutte le scuole del campione, al 95% di probabilità (definita in base alla varianza dei risultati di tutte le scuole), allora quella scuola otteneva il punteggio 1; se il valore aggiunto era significativamente inferiore, ma al 90% di probabilità, il punteggio era 1,75; se il v.a. di scuola non era significativamente diverso dalla media, l'indicatore assumeva il valore "neutrale" 2,5; se

²⁰ Veniva così abbandonata l'ipotesi provvisoria – circolata nei documenti di fine 2010 - di attribuire il 70% del peso al valore aggiunto e il 30% alle visite di osservazione.

significativamente superiore, al 90% di probabilità, l'indice saliva a 3,25; infine, se superiore al 95% di probabilità, l'indice diventava 4. Il grafico successivo, relativo al valore aggiunto di scuola in matematica, illustra la distribuzione delle diverse istituzioni scolastiche rispetto alla media delle scuole VSQ, nonché il conseguente punteggio utilizzato per la costruzione della graduatoria.

Figura 3 – Distribuzione delle scuole in base al valore aggiunto in matematica (calcolato dopo le prove di prima secondaria di I grado nel 2011) e punteggio attribuito in funzione della distanza dalla media delle 77 scuole VSQ



Nota: il diverso colore dei simboli indica il <u>valore assoluto</u> dei risultati ottenuti dalle scuole alle prove di matematica: le scuole indicate in rosso sono quelle che presentavano risultati inferiori alla media del campione, quelle in verde avevano risultati superiori alla media, quelle bianche avevano risultati statisticamente non distinguibili dalla media di campione. Come si può constatare, il passaggio al <u>valore aggiunto</u> non stravolge la distribuzione, ma consente di apprezzare l'effettivo contributo che ogni scuola ha fornito al miglioramento degli apprendimenti dei suoi studenti.

La scelta di rappresentare in tal modo i valori aggiunti stimati, se da un lato facilitava il confronto con i giudizi espressi durante le visite nelle scuole, dall'altro presentava una chiara controindicazione: si creavano infatti nette discontinuità fra istituzioni scolastiche oggettivamente molto simili fra di loro. Consideriamo due scuole affiancate nel grafico, una immediatamente a sinistra della soglia che definisce i punteggi, l'altra alla sua destra: anche se i loro risultati erano sostanzialmente identici, la prima scuola otteneva un punteggio di 1 su 4, la seconda di 1,75. Un'alternativa avrebbe potuto essere quella di scaglionare le scuole in modo più graduale

nell'intervallo fra 1 e 4. In questo modo le proporzioni relative fra i valori aggiunti originari sarebbero state mantenute inalterate²¹.

Ma torniamo alla graduatoria. Una volta trasformato il valore aggiunto di italiano e di matematica in due punteggi (compresi tra 1 e 4), il valore finale per ogni scuola è stato ottenuto dalla semplice media ponderata dei 9 punteggi ad essa attribuiti. La figura 4 illustra il meccanismo di costruzione per le due scuole risultate ai primi posti della graduatoria intermedia.

Figura 4 – Esempio di costruzione della graduatoria intermedia, con l'indicazione dei pesi utilizzati

	Ambiti:	Apprer	ndimenti	Giudizi Team								
			I		II		III		IV		6:1:-:-	
	Items:	Ita	Mate		Integraz. Stranieri		Valutaz. studenti		Recup.	Orient.	Media Giudizi Team	Giudizio finale
Prov.	Peso:	35%	25%								40%	100%
Scuola X		4	4	4	4	3	4	3	4	3	3,57	3,83
Scuola Y		4	4	4	3	3	4	3	3	3	3,29	3,71

Il 20 dicembre 2011 l'Invalsi ha trasmesso ufficialmente al Miur la graduatoria intermedia delle scuole VsQ, riportata di seguito in Figura 5. In verde sono evidenziate le prime 20 scuole, vincitrici del premio di 35.000 €.

La graduatoria nazionale intermedia è stata suddivisa in tre graduatorie regionali, trasmesse ai Direttori Generali degli USR di Lombardia, Toscana e Sicilia per l'emanazione dei rispettivi decreti di adozione.

di polemiche - attribuendo ad entrambe una metà del premio.

²¹ Questo cambiamento era stato suggerito dalla Fondazione Agnelli per la seconda fase di calcolo del valore aggiunto (2013) ma l'Invalsi ha preferito non modificare le modalità di attribuzione dei punteggi alle scuole rispetto al 2011. Per inciso, se si fosse accettato quel suggerimento, alla pubblicazione della graduatoria finale non si sarebbe presentato il problema delle due scuole siracusane che hanno ottenuto esattamente lo stesso punteggio complessivo. Il problema è stato risolto – non senza critiche e strascico

 $Figura\ 5-La\ graduatoria\ intermedia\ delle\ 77\ scuole\ VsQ\ (sulla\ base\ dei\ risultati\ del\ 2011)$

				Appre	ndimenti				Giudizi Tear	n				
						I II III IV				Giudizio finale				
				Italiano	Matematic a	Integrazione Disabili	Integrazion e Stranieri	Autova- Iutazione	Valutazione studenti	Potenzia- mento	Recupero	Orienta- mento	Media G.T.	illiale
Codice Mecc.	Denominazione	Città	Prov.	35%	25%								40%	100%
MNIC82800Q	I.C. MANTOVA 1	MANTOVA	MN	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3,57	3,83
SRIC84100Q	VERGA	PACHINO	SR	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3,29	3,71
PVIC814003 PVIC80400C	BELGIOIOSO A. MASSAZZA	BELGIOIOSO MEDE	PV PV	4	4	3	3	2	3	4 4	4 3	3	3,14 2,86	3,66 3,54
SRIC82600N	PIRANDELLO	FLORIDIA	SR	3.25	4	4	3	3	4	4	3	3	3,43	3,51
SRIC81100X	KAROL WOJTYLA	SIRACUSA	SR	4	4	4	1	1	3	4	3	2	2,57	3,43
ARIC82800R	B. DOVIZI	BIBBIENA	AR	4	2,5	3	3	3	3	4	4	4	3,43	3,40
SRIC808004	BRANCATI	BELVEDERE	SR	4	4	2	2	2	3	2	2	3	2,29	3,31
	JOSTI - TRAVELLI	MORTARA	PV	3,25	2,5	3	4	4	4	4	4	4	3,86	3,31
SRIC80500L	BERRETTINI - PANCRAZI N.MARTOGLIO	CORTONA CAMUCIA SIRACUSA	AR SR	4	4 4	2 3	2	1 2	2	3 2	2	3 2	2,14 2,14	3,26 3,26
	DONATO BRAMANTE	VIGEVANO	PV	3,25	2,5	4	4	2	4	4	4	4	3,71	3,25
PVIC81500V	SIZIANO	SIZIANO	PV	4	3,25	3	3	3	3	2	2	2	2,57	3,24
SRIC853002	S. PELLICO	PACHINO	SR	4	4	2	2	1	2	2	3	2	2,00	3,20
SRIC84000X	G.A. COSTANZO	MELILLI	SR	4	4	3	1	1	2	3	2	1	1,86	3,14
SRIC84700P	SPECCHI	SORTINO	SR	2,5	4	3		4	3	3	3	2	3,00	3,08
ARIC82900L	G. MONACO GIOVANNI PASCOLI	CASTEL FOCOGNANO RASSINA VOGHERA	AR PV	2,5 2,5	2,5 2,5	4	4 3	3	4 4	3 4	3 4	4 3	3,71 3,57	2,99 2,93
SRIC85400T	MESSINA	PALAZZOLO A.	SR	2,5 4	2,5 2,5	2		2	3	2	2	2	2,14	2,88
ARIC83200C	MONTE SAN SAVINO	MONTE SAN SAVINO	AR	2,5	2,5	3	4	2	3	4	4	4	3,43	2,87
SRIC81300G	ARCHIMEDE	SIRACUSA	SR	2,5	2,5	3	3	2	4	4	4	3	3,29	2,81
PVIC800005	SANTA MARIA DELLA VER		PV	4	1,75	2	3	1	3	2	4	2	2,43	2,81
PVIC806004	CERTOSA DI PAVIA	CERTOSA DI PAVIA	PV	2,5	4	3	3	1	2	2	3	2	2,29	2,79
SRIC802005	G. VERGA	SIRACUSA	SR	2,5	2,5	4	3	3	3	3 4	3	3	3,14	2,76
PVIC81600P SRIC81400B	CORBINO	SAN MARTINO SICCOMARIO AUGUSTA	PV SR	2,5 2,5	2,5 2,5	3 4	3	2 2	3	3	3	3	3,00	2,70 2,70
SRIC845003	D. DOLCI	PRIOLO GARGALLO	SR	2,5	2,5	4	1	3	3	4	4	2	3,00	2,70
PVMM10700T		PAVIA	PV	2,5	2,5	4	3	1	3	2	4	3	2,86	2,64
ARIC83000R	POPPI	POPPI	AR	2,5	2,5	3	2	2	3	2	3	4	2,71	2,59
SRIC82500T	A. VOLTA	FLORIDIA	SR	2,5	2,5	4	3	2	3	2	2	3	2,71	2,59
SRIC80600C	G.A. COSTANZO	SIRACUSA	SR	1	2,5	4	2	4	4	4	4	4	4,00	2,58
ARIC81400V	L. VOLUSENO LUCIGNANO	SESTINO LUCIGNANO	AR AR	2,5	3,25	2 3	2 3	2 2	2 3	2	2	3 2	2,14	2,54 2,53
ARIC833008 SRIC816003	VERGA	CANICATTINI B.	SR	2,5 2,5	2,5 2,5	4	2	2	3	2	2	3	2,57 2,57	2,53
SRIC859001	AURISPA	NOTO	SR	1	3,25	4	3	3	3	4	4	2	3,29	2,48
SRIC837004	P. di NAPOLI	AUGUSTA	SR	3,25	1	4	1	2	3	3	3	3	2,71	2,47
ARIC82200T	13 APRILE	BIBBIENA	AR	2,5	2,5	3	3	1	2	3	3	2	2,43	2,47
ARIC82400D	PIEVE SANTO STEFANO	PIEVE SANTO STEFANO	AR	2,5	2,5	3	2	2	2	2	3	3	2,43	2,47
PVIC801001	CHIGNOLO PO	CHIGNOLO PO	PV	2,5	2,5	3	3	1	2	3	3	2	2,43	2,47
PVIC80900G MNIC82900G	M. MONTANARI I.C. MANTOVA 2	SANNAZZARO DE' BURGONDI MANTOVA	PV MN	2,5 2,5	2,5 2,5	3 2	3	1 1	2	3 2	3	2 3	2,43 2,29	2,47 2,41
PVIC81000Q	P. FERRARI	VARZI	PV	2,5	2,5	3	4	1	2	1	3	2	2,29	2,41
SRIC80900X	P.ORSI	SIRACUSA	SR	2,5	2,5	4	1	1	3	2	3	2	2,29	2,41
SRIC829005	E. VITTORINI	SIRACUSA	SR	2,5	1	3		3	4	3	3	3	3,17	2,39
	I.C. MOGLIA	MOGLIA	MN	2,5	1	3	3	3	3	3	4	3	3,14	2,38
PVIC813007	VILLANTERIO	VILLANTERIO	PV	2,5	1	3	3	2	3	2	4	4	3,00	2,33
ARIC820006	MOCHI- LEVANE COLUMBA	MONTEVARCHI SORTINO	AR SR	1,75 1,75	2,5 2,5	4 3	2	2 3	3	2	2	3	2,71 2,71	2,32 2,32
SRIC84600V ARIC834004	DON MILANI(ex Magiott		AR	2.5	2,5	3	1	1	2	1	2	3	2,00	2,32
SRIC81900E	CARLO V	CARLENTINI	SR	2,5	2,5	3	2	1	2	2	2	2	2,00	2,30
SRIC828009	L. da VINCI	SIRACUSA	SR	2,5	1	4	3	3	3	2	2	3	2,86	2,27
SRIC83500C	NOTARO JACOPO	LENTINI	SR	2,5	2,5	2	2	1	2	2	2	2	1,86	2,24
ARIC825009	BUCINE	BUCINE	AR	2,5	1	3	3	3	2	3	3	2	2,71	2,21
ARIC818006	MARCELLI	FOIANO DELLA CHIANA	AR	2 5	2,5	3	3	2	3	4	2	4	3,00	2,18
MNIC826004 PVMM04000L	I.C. RODIGO DUCA DEGLI ABBRUZZI	RODIGO GARLASCO	MN PV	2,5 2,5	1,75 2,5	2	2	1 1	2	2 1	3 1	3 2	2,14 1,57	2,17 2,13
SRIC807008	ARCHIA	SIRACUSA	SR	2,5	2,3 1	3	2	2	2	3	3	2	2,50	2,13
SRIC810004	CHINDEMI	SIRACUSA	SR	1	2,5	4	1	1	3	4	4	3	2,86	2,12
SRIC830009	TODARO	AUGUSTA	SR	2,5	1	3	1	2	3	2	3	3	2,43	2,10
ARIC83100L	ANGHIARI	ANGHIARI	AR	1	2,5	3	3	4	2	2	3	2	2,71	2,06
SRIC81200Q	E. GIARACA	SIRACUSA	SR	2,5	1	3		1	2	2	3	3	2,33	2,06
SRIC82000P	VALLE DELL'ANAPO	FERLA	SR PV	2,5 1	1 1	2 4	2 3	1 4	2	2	3	3 4	2,14	1,98
PVMM10100V PVMM02400P	GIUSEPPE M.GIULIETTI	VOGHERA CASTEGGIO	PV	1	2,5	3	4	1 1	3	1	3	2	3,43 2,43	1,97 1,95
PVIC80800Q	ROBBIO	ROBBIO	PV	2,5	1	3	3	1	1	2	2	2	2,00	1,93
SRIC832001	VITTORINI	AVOLA	SR	1	1	4	1	4	3	3	3	4	3,14	1,86
SRIC84800E	S. ALESSANDRA	ROSOLINI	SR	1	1	4	2	3	3	3	3	3	3,00	1,80
SRIC824002	QUASIMODO	FLORIDIA	SR	1	1,75	3	2	1	2	2	3	3	2,29	1,70
		CASTEL GOFFREDO	MN	1	1	3	3	2	3	2	3	3	2,71	1,69
PVIC80200R SRIC801009	GAMBOLO'	GAMBOLO'	PV SR	1 1	1	3	3	1 2	2	3	3	3	2,57	1,63
SRIC801009 SRIC86200R	P. BORSELLINO LOMBARDO-RADICE	CASSIBILE SIRACUSA	SR SR	1	1 1	4	3 1	2 2	3	3	2 3	3	2,57 2,43	1,63 1,57
PVIC80700X	G. LASAGNA	VALLE LOMELLINA	PV	1	1	3	2	1	2	2	3	2	2,43	1,46
SRIC823006	PIRANDELLO	CARLENTINI	SR	1	1	3	1	1	3	2	1	1	1,71	1,29
SRIC85600D	MELODIA	NOTO	SR	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1,43	1,17
SRIC80400R	G.MAZZINI - DE AMICIS		SR	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1,29	1,11
SRIC85500N	BRANCATI	PACHINO	SR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	1,00

Il contratto integrativo del 20 dicembre 2011

Nel giorno stesso in cui la graduatoria veniva acquisita dal Miur, i rappresentanti delle organizzazioni sindacali firmatarie dei contratti collettivi nazionali di lavoro per il personale della scuola incontravano in viale Trastevere una delegazione di parte pubblica. Oggetto dell'incontro era la discussione e la sottoscrizione di un contratto collettivo nazionale integrativo concernente i criteri e i parametri di attribuzione delle risorse alle scuole e ai docenti che stavano prendendo parte alle sperimentazioni VsQ e Valorizza. Va detto che gli esiti di quell'incontro sostanzialmente ricalcano quelli del Contratto integrativo inizialmente sottoscritto il 12 luglio 2011.

Delle cinque OO.SS. convocate solo tre si sono presentate: CISL Scuola, UIL Scuola e SNALS CONFSAL. Hanno deciso di non prendere parte all'incontro i rappresentanti di FLC-CGIL e GILDA-UNAMS.

Preso atto della partecipazione su base volontaria da parte delle scuole, nonché della necessità di riconoscere con la massima tempestività i benefici economici aggiuntivi a coloro che hanno partecipato ai due progetti sperimentali, le parti hanno concordato un Contratto collettivo nazionale integrativo articolato in sei punti. Per quanto concerne VSQ, il contratto prevedeva tre tipi diversi di erogazione:

- 1) All'art. 2 si definivano i premi per le scuole (definiti "beneficio") in misura pari a:
- a) 35.000 euro, da corrispondere al 25% delle scuole partecipanti, come esito della valutazione al termine del primo anno;
- b) 65.000 euro, sempre al 25% delle scuole partecipanti, al termine della valutazione del terzo anno.

Il contratto specificava che "detti importi sono ripartiti tra il personale docente e ATA coinvolto nella sperimentazione sulla base di criteri individuati attraverso la contrattazione di istituto".

- 2) L'art. 3 prevedeva che una somma pari a 385.000 euro (in media 5.000 euro per 77 scuole) venisse destinata al finanziamento dei piani di miglioramento che le scuole avrebbero progettato nel secondo anno, a seguito del processo di valutazione del primo. Si specificava che l'attribuzione alle scuole avrebbe seguito criteri che tenessero conto "prioritariamente del sostegno da assicurare alle situazioni caratterizzate da prevalenti fattori di disagio socio ambientale".
- 3) Infine, all'art. 4 si riconosceva a tutte le scuole partecipanti un finanziamento pari a 4.000 euro dunque nel complesso 308.000 euro per "la somministrazione dei questionari, la tabulazione dei relativi dati e per gli altri adempimenti di segreteria".

Mentre gli oneri previsti dagli artt. 2 e 4 rientravano tra gli stanziamenti di bilancio previsti nell'allegato B del D.M. del 29 marzo 2011, gli oneri previsti dall'art. 3 erano presentati come un impegno del Miur, da onorare tramite l'Ansas-Indire. Tenuto conto del fatto che le scuole premiate dovevano essere 20, il Contratto integrativo del 20 dicembre 2011 ha fornito criteri e parametri per l'attribuzione alle scuole di un ammontare complessivo di risorse pari a 2.693.000 euro. Si tratta di una cifra inferiore all'intero costo della sperimentazione, dal momento che i finanziamenti diretti a Invalsi e Indire per la conduzione operativa del progetto ovviamente non rientravano nell'orbita contrattuale.

Gli ultimi due articoli del contratto si limitavano a mettere nero su bianco alcune garanzie di trasparenza delle sperimentazioni: l'art. 5 stabiliva che "alle OO.SS. firmatarie sarà fornita una completa informativa", mentre l'articolo 6 che "la valutazione degli esiti delle sperimentazioni verrà portata a conoscenza delle OO.SS. firmatarie".

Il seminario del 20-21-22 marzo 2012 e la redazione del Rapporto di scuola

Da un punto di vista formale, all'inizio del 2012 la prima fase della procedura di valutazione esterna poteva dirsi ultimata: le scuole erano state osservate e giudicate da molteplici punti di vista ed era stata stilata la graduatoria prevista dal decreto istitutivo. Per il momento essa era conosciuta solo dagli addetti ai lavori del Miur e dell'Invalsi, ma non era stata ancora comunicata alle scuole interessate. La decisione di ritardare la comunicazione ufficiale alle scuole - e conseguentemente la presentazione pubblica dei risultati - era dettata dalla necessità, sottolineata da tutti i membri del Gruppo di lavoro ristretto e condivisa dal Dipartimento, di dedicare grande attenzione alle modalità di restituzione alle scuole degli esiti della valutazione: ci si rendeva conto che, dopo due diverse stagioni di visite e di raccolta di informazioni, le aspettative delle scuole non avrebbero dovuto assolutamente essere frustrate con una comunicazione inadeguata, che tra l'altro avrebbe pregiudicato l'avvio della fase successiva della sperimentazione, dedicata alla redazione da parte delle scuole stesse di un piano di miglioramento coerente con gli esiti della valutazione.

Sin dall'estate del 2011 alle scuole VSQ era stato promesso un "Rapporto di valutazione", sintesi delle diverse informazioni raccolte su di esse, ma all'inizio del 2012 non si era ancora deciso chi dovesse redigerlo materialmente: da un lato si riteneva ragionevole che la redazione competesse ai membri dei *team* che avevano avuto modo di visitare le scuole, di conoscerne l'ambiente e di incontrarne gli attori principali; dall'altro, ci si rendeva conto del fatto che i diversi dati a disposizione presupponevano alcune specifiche competenze interpretative e una notevole capacità di sintesi. Inoltre occorreva assicurare una certa omogeneità ai 77 rapporti di scuola, che dovevano seguire tracce e criteri di redazione comuni. Si decise quindi di affidare al gruppo di ricerca Invalsi coordinato da Donatella Poliandri il compito di definire il formato standard dei rapporti di valutazione e di organizzare un nuovo seminario di formazione al quale invitare nuovamente i membri dei *team* di osservazione.

Nei giorni 20, 21 e 22 marzo i 48 osservatori si ritrovarono dunque a Roma, presso l'Hotel Universo, per la formazione sulle modalità di redazione di un documento – il Rapporto di valutazione – che costituiva al tempo stesso il punto di arrivo del processo valutativo (condotto dall'esterno della scuola) e il punto di partenza delle attività di miglioramento (condotte dall'interno).

La sessione di apertura del seminario di formazione è stata un'occasione per fare il bilancio dell'iniziativa a un anno circa dal suo varo. Il Capo Dipartimento Giovanni Biondi, che aveva seguito il progetto VsQ sin dalle sue origini, ha utilizzato per l'occasione due metafore per qualificare la sperimentazione: un vero e proprio "banco di prova" per verificare la robustezza e il grado di accettabilità di alcuni strumenti di valutazione inediti per il sistema italiano; e pure "l'apripista" della nascente terza sperimentazione – denominata VALES – che ne raccoglieva l'esperienza e la proiettava su un numero molto più vasto di scuole. Secondo Biondi, il successo di VALES – che stava raccogliendo più di mille adesioni volontarie da parte delle scuole, grazie anche alla presenza

di incentivi monetari alla partecipazione – era una chiara testimonianza della progressiva diffusione della cultura della valutazione, cresciuta anche grazie alla serietà con la quale la sperimentazione VsQ era stata condotta.

I lavori del seminario sono proseguiti con la parte più formativa, dedicata all'illustrazione e al commento delle informazioni da utilizzare per la costruzione del Rapporto. Si trattava di materiali provenienti da cinque fonti diverse:

- 1) Servizio Statistico Miur: dati di tipo strutturale della scuola, degli alunni frequentanti e del personale scolastico presenti nelle diverse banche dati del Ministero;
- 2) *Questionario scuola Invalsi*: dati raccolti attraverso il Questionario scuola somministrato on-line alle scuole partecipanti al progetto;
- 3) *Rapporto Sapienza*: elaborazioni delle informazioni rilevate durante la Fase 1 del progetto VsQ, sia durante le visite di osservazione (focus group e interviste), sia attraverso la somministrazione online di questionari ai docenti, al personale ATA e ai genitori degli alunni;
- 4) Rubriche di valutazione Invalsi: valutazioni dei team espresse in seguito alla visite di osservazione condotte nella Fase 2 del progetto VSQ sulle azioni positive messe in campo dalle scuole su sette aree (Inclusione studenti con disabilità, Inclusione studenti stranieri, Valutazione interna / Autovalutazione, Programmazione e valutazione degli studenti, Orientamento, Recupero, Potenziamento);
- 5) *Prove Invalsi*: elaborazioni (risultati assoluti e valore aggiunto) a partire dalle prove di Italiano e di Matematica del SNV sostenute dagli alunni della scuola.

Agli osservatori si è raccomandato di integrare questo insieme di informazioni con quelle in loro possesso emerse durante le visite nelle scuole: elementi di natura più qualitativa come commenti raccolti, citazioni di frasi particolarmente significative pronunciate durante i focus group, riferimenti a documenti prodotti dalla scuola (ad esempio il POF) e così via.

Nella seconda giornata i partecipanti al seminario sono stati divisi in gruppi di lavoro e chiamati a simulare la scrittura di un Rapporto di valutazione. La struttura del documento era predefinita in 10 sezioni: a una parte introduttiva facevano seguito sette sezioni tematiche ricostruite a partire dal quadro di riferimento già sperimentato dall'Invalsi con il progetto VALSIS (caratteristiche della scuola e risorse umane; utilizzo degli spazi e delle risorse materiali; processi in atto tra scuola e territorio; progettazione; capacità di sostenere il miglioramento; vita a scuola; risultati). Al termine di ciascuna area tematica gli osservatori dovevano indicare quelli che a loro avviso erano i punti di forza e di debolezza emersi. Nella nona sezione – chiamata "Riassumendo" - andavano riportati tutti i punti di forza e di debolezza individuati, in modo da fornire all'istituzione scolastica un quadro riassuntivo. Infine, nella decima sezione "Possibili percorsi di miglioramento per il prossimo anno scolastico", il team di valutazione era chiamato a suggerire tre/quattro piste di miglioramento in relazione alle aree considerate complessivamente più deboli. E questa la sezione che ha creato più problemi ai coordinatori chiamati a redigere i rapporti: dalle informazioni schematicamente riportate nelle parti precedenti non sempre discendevano in modo automatico suggerimenti sulle direzioni più opportune da prendere. Così, in alcuni casi i coordinatori hanno dovuto affidarsi al personale ricordo

delle visite (e alle proprie convinzioni su quale fosse il modello ideale di scuola al quale tendere) per poter formulare concrete indicazioni per il miglioramento²².

Come un vero e proprio *fil rouge* che ha accompagnato tutte le fasi del progetto, ancora una volta il tempo stringeva. Dal momento della conclusione del seminario venivano concesse ai *team* soltanto due settimane per la redazione dei Rapporti di scuola, in media cinque per ogni *team*. Il motivo dell'accelerazione andava ricercato nella decisione già assunta dal Dipartimento di presentare ufficialmente gli esiti della prima parte di VsQ, con le graduatorie e l'indicazione delle scuole vincitrici, in tre incontri già fissati tra il 10 e il 12 di aprile 2012, ad Arezzo, Mantova e Siracusa. Nei giorni immediatamente successivi alle presentazioni, e comunque non oltre la fine di aprile, i coordinatori dei *team* si sarebbero recati nelle scuole per consegnare il Rapporto di valutazione e per discuterne le implicazioni con il dirigente scolastico e i docenti, dando tutti i chiarimenti necessari sia sul processo di valutazione, sia sulle piste di miglioramento suggerite.

Le presentazioni ufficiali dei risultati di VSQ ad Arezzo, Mantova e Siracusa

Le presentazioni ufficiali delle graduatorie regionali di VsQ alle scuole (rappresentate dai loro dirigenti scolastici) hanno rispettato un identico copione. Ai saluti istituzionali e di benvenuto affidati ai Direttori Generali degli USR locali hanno fatto seguito un intervento del Capo Dipartimento Biondi, che ha ricordato i caratteri originali del progetto VsQ, l'illustrazione degli strumenti e dei criteri utilizzati per la valutazione, a cura dell'Invasi, e un'anticipazione su come costruire i percorsi di miglioramento, a cura dell'Indire. Gli incontri si sono chiusi con la presentazione dei ranking regionali e delle scuole vincitrici del premio "intermedio" di 35.000 euro.

Un primo aspetto interessante emerso dalle presentazioni ha riguardato il modo in cui è stata celebrata la premialità: sebbene i premi siano stati comprensibilmente al centro delle aspettative del pubblico, la relazione iniziale di Giovanni Biondi ha molto insistito sul carattere del tutto episodico del legame instauratosi con VSQ tra valutazione e premialità; a partire dal nascente progetto VALES – assicurava Biondi - i futuri passi della valutazione delle scuole in Italia sarebbero stati del tutto privi di implicazioni premiali. Veniva comunque riconosciuto l'interesse implicito nella prospettiva VSQ: "Sarà importante capire se i premi hanno agito da incentivo". Si sono poi fornite indicazioni pratiche sul modo di utilizzare le risorse che sarebbero arrivate alle scuole: non solo i premi per il 25% di scuole vincitrici (da utilizzare senza vincoli di destinazione), ma anche i contributi economici da impiegare per il miglioramento, destinate a tutte le scuole in misura inversamente proporzionale alla collocazione in graduatoria, e con un minimo di 5.000 euro destinati a quelle piazzatesi a ridosso delle scuole vincitrici. Per inciso, la decisione di distribuire risorse economiche a tutte le scuole che hanno preso parte a VSQ ha finito per rendere sempre meno nitido il disegno sperimentale; diventava infatti sempre più arduo isolare e verificare gli effetti indotti da trasferimenti determinati in parte da una logica premiale, in parte da intenti compensativi; e appariva ormai palese come in un anno (complice anche il cambio di vertice a Viale Trastevere, con il passaggio di consegne da Mariastella Gelmini a Francesco Profumo) si fosse completato lo slittamento nelle priorità della

²² Questa considerazione, come altre disseminate nel presente rapporto, si basa sulle risposte fornite dai coordinatori dei *team* a cinque domande (errori evitabili, suggerimenti, aneddoti, aspettative, giudizio generale) che la Fondazione Agnelli ha rivolto loro a maggio del 2012.

sperimentazione: dalle parole d'ordine ministeriali che ne avevano fortemente connotato gli esordi (premi, merito, scuole migliori) si era passati a un altro registro e ad altre parole d'ordine, destinate ad accompagnarne le fasi centrali (sostegno, miglioramento).

Quanto alla decisione se rendere o meno pubblica la graduatoria regionale, decisione con ovvie ricadute per l'immagine delle scuole partecipanti, la scelta del Capo Dipartimento è stata di rimetterla al voto dei diretti interessati. I dirigenti scolastici presenti, o i loro delegati, hanno quindi votato a favore o contro la pubblicazione dei risultati della valutazione Vsq. E gli esiti di quelle votazioni sono stati quanto meno di difficile prevedibilità: ogni regione ha adottato una sua scelta, diversa da quella delle altre due. Il 10 aprile ad Arezzo la maggioranza dei dirigenti ha votato contro la pubblicazione: i dati della valutazione toscana, portati a esclusiva conoscenza dei presenti, non sarebbero quindi stati oggetto di altre forme di divulgazione. E infatti non hanno potuto conoscerli, ad esempio, i giornali locali o i genitori degli alunni. Una scelta probabilmente legittima viste le condizioni in cui era maturata, ma che contrastava con gli slogan che lo stesso Miur stava proponendo nella sua comunicazione (trasparenza, open data, ecc).

Due giorni dopo, a Mantova, la decisione veniva capovolta: i dirigenti scolastici, quasi all'unanimità, hanno votato a favore della massima visibilità dei risultati. La graduatoria lombarda – che metteva insieme le valutazioni delle scuole di Pavia e di Mantova – è diventata subito di pubblico dominio, in bella evidenza e facilmente scaricabile dal sito dell'Ufficio Scolastico Regionale lombardo.

Il 13 aprile a Siracusa i dirigenti scolastici locali sono stati messi al corrente delle opposte scelte operate dai loro colleghi toscani e lombardi. Di fronte alla netta opposizione trasparenza/opacità hanno deciso di replicare la scelta di Mantova e Pavia, ossia di rendere pubblica la graduatoria. Massima trasparenza, dunque, ma solo in teoria: nei giorni successivi né l'USR siciliano, né altri siti, hanno reso disponibile il ranking, diventato così irrintracciabile a dispetto della decisione. In ogni caso, al termine dalla tornata di presentazioni usciva rafforzata l'impressione che il grado e il raggio di visibilità da dare agli esiti di una valutazione in ambito scolastico fossero questioni di primaria importanza, e di non facile gestione, che andrebbero sempre stabilite con chiarezza sin dalle fasi iniziali di qualsiasi processo valutativo.

La consegna dei rapporti alle scuole da parte dei coordinatori di team

Nella seconda metà del mese di aprile, una volta conosciuti gli esiti generali della valutazione, tutte le scuole VsQ hanno ricevuto una nuova visita da parte del coordinatore di *team* dedicata alla consegna e all'illustrazione del rapporto di valutazione. L'Invalsi aveva provveduto a predisporre una griglia molto dettagliata per la redazione del rapporto (e un'intera giornata di formazione era stata dedicata per l'appunto a rendere il più possibile omogenei i prodotti finali, nonostante la diversità di autori), ma per quanto concerne le modalità operative di restituzione nulla era stato definito con precisione. Così, anche per effetto di una certa urgenza organizzativa e dell'imminente chiusura dell'anno scolastico, le visite di restituzione hanno avuto formati molto diversi fra loro. A un estremo possiamo collocare le restituzioni minimaliste, che hanno coinvolto solo il dirigente scolastico e pochi collaboratori, e che si sono risolte in una formale consegna del plico contenente le valutazioni della scuola. All'estremo opposto abbiamo avuto vere e proprie cerimonie di ricezione e di discussione del rapporto di valutazione, alle quali erano stati invitati non solo i docenti, ma pure i

genitori degli alunni, i rappresentanti dell'amministrazione comunale e persino la stampa locale: come è comprensibile, sono state innanzitutto le scuole vincitrici del premio intermedio a dare il massimo rilievo al momento della restituzione. Nella maggior parte dei casi, il rapporto è stato dapprima illustrato al dirigente scolastico, il quale ha poi coinvolto una decina di docenti nella discussione sulle diagnosi e sulle terapie suggerite.

Nel corso di queste discussioni, i coordinatori dei *team* hanno riferito di aver incontrato difficoltà ad affrontare due ordini di questioni. In primo luogo, è stato per loro arduo rispondere alle frequenti domande di chiarimento sul valore aggiunto. La nota metodologica fornita dall'Invalsi non è stata sufficiente a dissipare i tanti dubbi suscitati dallo strumento, posto sotto i riflettori anche dal peso rilevante attribuitogli per la costruzione della graduatoria e per l'individuazione delle scuole da premiare. Per certi versi queste difficoltà erano prevedibili, dato l'elevato livello dei tecnicismi statistici richiesti per padroneggiare il concetto; ma il fatto che anche un docente di matematica presente tra gli osservatori abbia manifestato la propria contrarietà nei confronti della nota predisposta dall'Istituto di Frascati solleva qualche dubbio sull'efficacia comunicativa e divulgativa della nota stessa.

Il secondo aspetto problematico emerso nel corso delle restituzioni è stata l'impossibilità di rispondere in modo soddisfacente alle domande poste dalle scuole sui passi successivi previsti lungo il percorso della sperimentazione. I coordinatori hanno dovuto rinviare genericamente a una futura presa di contatto da parte dei tutor reclutati dall'Indire, ma non hanno saputo fornire chiarimenti sulle tappe successive del percorso VsQ. Con un certo rammarico, i coordinatori si lamentati del fatto di non aver nemmeno potuto passare idealmente il testimone a chi sarebbe di lì a poco subentrato a proseguire il lavoro: dunque senza poter valorizzare l'esperienza del confronto avvenuto con le scuole sia durante le visite di osservazione, sia in occasione della restituzione del rapporto.

Questa netta cesura tra la fase della valutazione e quella del miglioramento non è stata casuale, bensì il risultato di una precisa decisione in tal senso presa dal Capo dipartimento Giovanni Biondi: a suo avviso, in questa fase della sperimentazione era prioritario evitare il rischio di confusione tra il momento della valutazione *esterna* – caratterizzato dal protagonismo dei *team* – e il momento della valutazione *interna* o autovalutazione – che invece prevedeva un ruolo completamente diverso, ossia di accompagnamento e di stimolo al processo di miglioramento da parte dei tutor dell'Indire. Giocando con le parole, in quella fase si sottolineò la necessità di mantenere – anche agli occhi dei soggetti valutati - una chiara separazione tra il profilo dell'osservatore/valutatore e quello del "miglioratore".

Redazione e realizzazione dei Piani di miglioramento (aprile 2012-maggio 2013)

Nell'estate del 2012, una volta accreditate sui conti correnti delle 77 scuole le risorse economiche (premiali e non) destinate al finanziamento dei piani di miglioramento, la gestione operativa della sperimentazione è passata nelle mani dei tutor Indire: per un anno circa, da aprile 2012 a maggio 2013, le scuole VsQ hanno infatti potuto avvalersi di una consulenza su misura fornita loro dall'Istituto di Firenze. Su questa fase, la cosiddetta *fase del miglioramento*, la Fondazione Agnelli in accordo con il Dipartimento non ha effettuato il monitoraggio previsto invece per i passaggi più valutativi della sperimentazione. Peraltro, in questa ricostruzione cronologica del progetto VsQ

abbiamo ritenuto opportuno per ragioni di completezza non ignorare le modalità in cui si è sviluppata la collaborazione tra l'Indire e le scuole aderenti al progetto. Le fonti alle quali abbiamo attinto per la ricostruzione sintetica che segue sono state essenzialmente due: il *Rapporto finale di indagine interna del progetto VSQ*, a cura del Gruppo di Progetto Indire coordinato da Massimo Faggioli, e il *Report conclusivo del lavoro di valutazione dei Piani di Miglioramento* predisposto dall'Università di Milano-Bicocca, a cura della professoressa Susanna Mantovani.

Gli obiettivi dell'Indire in questa fase erano:

- sperimentare un modello di miglioramento in linea con il quadro di riferimento utilizzato per la valutazione e con i migliori esempi internazionali di valutazione e miglioramento;
- formare figure di tutor in grado di accompagnare le scuole nella pianificazione e nella realizzazione delle attività di miglioramento;
- creare strumenti di supporto alle scuole finalizzati ad attivare riflessioni consapevoli alla luce delle valutazioni esterne ricevute.

L'idea di miglioramento alla quale Indire ha deciso di ispirarsi è stata quella proposta dal modello CAF (*Common Assessment Framework*), uno strumento europeo di autovalutazione (ripreso in Italia anche dal Dipartimento della Funzione Pubblica) che ha come riferimento la cultura aziendale del *Total Quality Management* adattata alle esigenze delle pubbliche amministrazioni.

Nella sua specifica versione per la scuola, il modello CAF prevede un primo momento di autoanalisi per l'individuazione delle potenzialità sulle quali costruire le strategie di miglioramento; la costruzione di un piano di miglioramento a partire dai risultati dell'autoanalisi e attraverso l'individuazione di azioni efficaci sulla scuola e con concrete possibilità realizzazione; l'attuazione del piano con momenti di riesame; la valutazione dei risultati.

Per il progetto VsQ l'Indire ha selezionato attraverso un bando pubblico 25 tutor: sono stati reclutati docenti che potessero vantare precedenti esperienze nel campo della valutazione e del miglioramento scolastico. La loro formazione è avvenuta sia tramite un paio di seminari di formazione in presenza, sia grazie a una piattaforma *online* sulla quale sono stati raccolti i materiali sulla progettazione dei piani di miglioramento. Inoltre sono stati attivati forum di discussione per consentire ai tutor di confrontarsi con i ricercatori dell'Indire e con un ristretto numero di esperti suddivisi in cinque gruppi di supporto scientifico al progetto. Tra gli esperti coinvolti dall'Indire si segnalano Franco De Anna (rapporti scuola-territorio), Dino Cristanini (progettazione), Damiano Previtali (sostegno al miglioramento) e Franco Favilli (risultati).

Al Dirigente scolastico di ogni scuola VSQ l'Indire ha chiesto di formare un *team per il miglioramento*: il *team* è stato solitamente composto dal Dirigente scolastico stesso, dal DSGA e da docenti con specifiche funzioni. Questo gruppo ha partecipato agli incontri con il tutor, ha avuto accesso alla piattaforma *online* di raccolta e condivisione dei materiali ed è stato protagonista nella progettazione del piano di miglioramento.

Il percorso immaginato e realizzato dall'Indire per l'accompagnamento delle scuole VsQ si è composto di sei fasi:

- 1) Conoscenza della scuola da parte del tutor. In previsione del primo incontro in presenza, il tutor ha iniziato ad inquadrare le scuole che gli erano state assegnate (in genere 3) tramite la lettura del POF, del Rapporto di scuola con il quale si era chiusa la fase precedente della sperimentazione, delle Piste di miglioramento suggerite, nonché di tutta la documentazione precedentemente raccolta sulla scuola (scuola in chiaro, risultati di prove Invalsi, ecc).
- 2) Autoanalisi e rispecchiamento. Il primo incontro in presenza il tutor ha dato avvio alla fase di autoanalisi, sviluppatasi da aprile a giugno 2012. Particolare enfasi è stata data dall'Indire al cosiddetto "livello di rispecchiamento" della scuola nei confronti dei punti di forza e di debolezza ad essa attribuiti dal Rapporto di valutazione. Oggetto di specifica considerazione sono state le piste di miglioramento suggerite dal Rapporto, di cui la scuola è stata invitata a discutere criticamente adeguatezza e fattibilità.
- 3) *Elaborazione del piano di miglioramento*. La scuola, attraverso la griglia proposta dal modello CAF, è stata aiutata a concepire un Piano di Miglioramento (PdM), inteso come un insieme di più interventi (fino a un massimo di 5) condivisi e coerenti tra loro. Dunque non solo la somma di diversi progetti, quanto piuttosto l'adozione di una scelta strategica che andava poi declinata in diverse iniziative idealmente collegate.
- 4) Revisione del Piano di Miglioramento. Il tutor, anche grazie alla lettura critica dei PdM effettuata tra agosto e settembre 2012 dall'Università Bicocca, ha potuto mettere a fuoco e segnalare alcune incoerenze o debolezze dei piani. A partire da queste, e sempre in collaborazione con il team per il miglioramento, si è proceduto nel corso del mese di ottobre 2012 a una revisione più o meno radicale dei PdM.
- 5) Avvio e realizzazione delle azioni di miglioramento. Una volta avviato il processo, con le scuole concretamente impegnate da ottobre 2012 ad aprile 2013 nella messa in pratica delle azioni di miglioramento, il tutor ha assunto un ruolo più defilato. Ha comunque continuato a seguire gli sviluppi assicurandosi che il PdM fosse comunicato e conosciuto da tutti i soggetti coinvolti nella scuola e attivandosi per favorire eventuali incontri o consultazioni da parte degli attori scolastici con gli esperti.
- 6) Valutazione finale dei progetti del Piani di Miglioramento da parte della scuola. Questionari ai team per il miglioramento e interviste a campione sono stati gli strumenti utilizzati dall'Indire per sollecitare una riconsiderazione da parte della scuola dei progetti realizzati. Sono stati anche esaminati i "diari" compilati dai tutor nel corso dell'esperienza.
- E' francamente difficile formulare un giudizio su questa fase della sperimentazione sulla base della documentazione disponibile. Da un lato, non si può ignorare il parere piuttosto severo con il quale i ricercatori della Bicocca hanno giudicato i Piani di miglioramento: se la conformità ai modelli da compilare e la chiarezza linguistica sono state rispettate dalla quasi totalità delle scuole, sul versante della completezza e della chiarezza argomentativa il rapporto della Bicocca sottolinea che più di un terzo delle scuole si è dimostrata insufficiente. Ancor meno lusinghieri sono stati i giudizi formulati circa l'adeguatezza del budget dedicato ai progetti e le procedure di verifica ed eventuale correzione dei piani in corso d'opera, con la maggioranza delle scuole in condizioni di palese debolezza. Le conclusioni della Bicocca si soffermano esplicitamente sulle grandi difficoltà incontrate dalle scuole nel passaggio da generiche idee-guida alla concreta strutturazione di un quadro progettuale.

Dall'altro lato, occorre confrontarsi anche con le conclusioni, di tutt'altro tenore, alle quali è pervenuto il Rapporto finale dell'Indire. Esso si è sforzato di mettere in luce gli aspetti positivi del progetto: "i dati emersi nel corso del monitoraggio evidenziano una complessiva soddisfazione per i processi che questa sperimentazione ha attivato", "la rete di tutor competenti messi a disposizione delle scuole sembra essere stata notevolmente apprezzata", "la sperimentazione sembra aver favorito la capacità diagnostica della scuola" e così via. I criteri utilizzati per sostenere tali affermazioni e l'assenza di terzietà suggeriscono un minimo di prudenza nella ripresa acritica di tali giudizi, che tuttavia testimoniano di un clima nelle scuole piuttosto disteso in questo passaggio privo di implicazioni valutative.

Ai fini di una migliore comprensione di cosa sia stato effettivamente realizzato in questa fase della sperimentazione orientata al miglioramento riteniamo utile copiare la lista integrale dei 134 progetti in cui si articolavano i piani delle scuole VSQ, così come riportata dal Rapporto finale dell'Indire. Dalla semplice lettura dei nomi dei progetti non è sempre facile capire in cosa sia concretamente consistita l'azione di miglioramento. Si segnala comunque uno spettro di intervento più ampio rispetto alle specifiche dimensioni della vita scolastica poste al centro della sperimentazione (apprendimenti, integrazione ecc).

ARTICOLAZIONE DEI PIANI DI MIGLIORAMENTO ELABORATI E REALIZZATI DALLE SCUOLE VSQ

AREZZO- IC"ANGHIARI"

- 1. Potenziamento dei laboratori e della tecnologia con ricaduta sugli utenti (alunni e famiglie)
- 2. Formazione insegnanti (LIM e nuove tecnologie)
- 3. Condivisione degli strumenti di Valutazione e del curricolo

AR- IC "B.DOVIZI"

1. Comunicazione & Formazione : progetto Passaparola

AR- SM"BERRETTINI-PANCRAZI"

1. Costruzione di strumenti per l'analisi dei bisogni dell'utenza

AR – IC "BUCINE"

- 1. Valutazione degli studenti, curricolo verticale
- 2. Formazione insegnanti

AR - IC "DON MILANI"

- 1. Recupero e potenziamento
- 2. Formazione docenti
- 3. Valutazione ed autovalutazione

AR- IC"G. MONACO"

- 1. Gestire e sostenere il miglioramento oltre ad una prospettiva di consolidare l'esistente
- 2. Innovare la didattica con le nuove tecnologie.

AR- IC"L.VOLUSENO"

- 1. La scuola è di tutti
- 2. Continuità: come, dove e quando
- 3. La scuola nella Rete

AR "LUCIGNANO' "

- 1. Documentazione e visibilità
- 2. Formazione per una didattica innovativa

AR- IC"MARCELLI"

- 1. "Nel cuore del drago"- Per una nuova didattica del recupero.
- 2. "Onda su onda" Una nuova organizzazione dell'attività di progettazione.

AR- IC"MOCHI" - LEVANE

1. Formazione dei docenti e autovalutazione dell'istituto

AR- IC "MONTE SAN SAVINO"

1. Sogni e bisogni: l'errore è proprio una virtù

AR- IC"POPPI"

- 1. Ridefinizione dei ruoli
- 2. Applicazione di un nuovo protocollo di accoglienza per alunni e famiglie con cittadinanza straniera e per minori adottati
- 3. Progettazione didattica e cronogrammi

AR- IC"SOCI

- 1. Costituzione di un nucleo di valutazione interna/ autovalutazione d'Istituto ed implementazione di processi di autoanalisi
- 2. Strutturazione più efficace dell'organizzazione delle attività della scuola con strumenti condivisi per la progettazione, la continuità e la valutazione
- 3. Potenziamento delle attività di orientamento

MANTOVA/PAVIA- IC"A. MASSAZZA"

- 1. Valutazione interna/autovalutazione.
- 2. Monitoraggio in itinere dei percorsi scolastici degli alunni alle Scuole Secondarie di II grado.
- 3. Miglioramento del successo scolastico attraverso didattica laboratoriale e creazione di reti a supporto all'attività tradizionale dell'insegnamento.
- 4. La partnership come rafforzamento della qualità della scuola .

MN/PV- IC"ANGELINI"

- 1. Predisposizione di questionari relativi alla verifica delle attività e attuazione del monitoraggio
- 2. Predisposizione di procedure e modulistica per la comunicazione interna ed esterna e verifica della loro efficacia/efficienza

MN/PV- IC"BELGIOIOSO"

1. Valutazione interna e autovalutazione finalizzata al miglioramento continuo

MN/PV- IC "CASTEL GOFFREDO"

- 1. Percorso di formazione sulla didattica per competenze
- 2. Programmazione e realizzazione di attività didattiche laboratoriali per le classi terze 2012/2013 (laboratori, classi parallele, compresenze)

MN/PV- IC"CERTOSA DI PAVIA"

- 1. Verso l' utilizzo di un sistema di valutazione esterna ed interna
- 2. Predisposizione di prove comuni per il miglioramento della programmazione educativo-didattica
- 3. Costruzione e revisione del curricolo continuo di Istituto

MN/PV- IC"CHIGNOLO PO"

1. Valutazione dei processi di apprendimento e programmazione condivisa

MN/PV- IC"D. BRAMANTE"

- 1. Valutarsi per valutare:
- 1a Valutazione degli apprendimenti Valutazione delle competenze in uscita
- 1b Autovalutazione di Istituto

MN/PV- IC"DUCA DEGLI ABRUZZI"

- 1. Autovalutazione d'Istituto
- 2. Recupero dell'insuccesso scolastico e integrazione alunni stranieri
- 3. Valorizzazione delle eccellenze

MN/PV- IC"G. LASAGNA"

- 1. Miglioramento degli apprendimenti degli alunni attraverso la costruzione di un Curricolo Verticale
- 2. Valutazione interna e autovalutazione per riflettere, monitorare, condividere con l'utilizzo delle nuove tecnologie

MN/PV- IC"G.PLANA"

- 1- Insegnare oggi: corso di formazione per docenti di italiano e matematica
- 2-Recupero per italiano e matematica

MN/PV- IC"GAMBOLO' "

- 1. Aggiornamento finalizzato alla progettazione e valutazione delle competenze
- 2. Miglioramento valore aggiunto (matematica, italiano)

MN/PV- IC"JOSTI TRAVELLI"

- 1. Wanted (dead or alive) Dispersione scolastica: assenze e protocollo anti-dispersione
- 2. On the road Il disagio scolastico e il successo formativo
- 3. I care Didattica laboratoriale
- 4. Help! Piano di recupero didattico

MN/PV- IC"M.MONTANARI"

- 1- Valutazione /autovalutazione
- 2- Collaborazione in continuità

MN/PV- IC"MANTOVA 1"

- 1. Sviluppo della didattica digitale
- 2. Incremento della collaborazione scuola famiglia nella gestione della disciplina educativa
- 3. Autovalutazione
- 4. Potenziamento dell'attività musicale

MN/PV- IC"MANTOVA 2"

1. La sfida delle nuove tecnologie nella relazione scolastica e nella costruzione degli apprendimenti

MN/PV- IC"MOGLIA"

1. Curricolo e Progettazione didattica, per il Recupero/Consolidamento e Potenziamento dell'italiano e della matematica

MN/PV- IC"P. FERRARI"

1. Potenziare una parte per (iniziare a) potenziare il tutto

MN/PV- IC"PASCOLI"

- 1. Innovazione per il miglioramento delle performance in italiano e matematica
- 2. Formazione di ampi gruppi di lavoro con maggiore condivisione delle scelte didattiche
- 3. Progettazione di lavoro trasversale

MV/PV- IC"ROBBIO"

- 1. Progetto per la continuità educativa e didattica verticale tra la Scuola primaria e la Scuola secondaria di I grado
- 2. Progetto per la definizione di criteri comuni di valutazione e delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione

MN/PV- IC"RODIGO"

- 1. Il curricolo essenziale
- 2. Inclusione degli alunni stranieri, H e DSA
- 3. Recupero e potenziamento

MN/PV- IC"SAN MARTINO SICCOMARIO"

- 1. Comunicare con l'esterno: rapporto collaborativo e costruttivo scuola famiglia
- 2. Comunicare all'interno: rapporto costruttivo e operativo fra figure chiave, gruppi di lavoro e singoli docenti

MN/PV- IC"SANTA MARIA DELLA VERSA"

- 1. Potenziamento dell'area logico-matematica
- 2. Istituzione di attività di orientamento formativo
- 3. Formalizzazione dell'autovalutazione d'istituto

MN/PV -IC "SIZIANO"

- 1. Orientamento
- 2. Potenziamento e valorizzazione delle eccellenze (latino e inglese)

MN/PV- IC"VILLANTERIO"

1. Percorsi in verticale tra i diversi ordini di scuola

SIRACUSA - IC"A.VOLTA"

- 1. Recupero: italiano e matematica
- 2. Autovalutazione con il modello CAF

SR- IC"ARCHIA'

1. Autovalutazione d'istituto

SR- IC"ARCHIMEDE"

1. Valutazione interna e autovalutazione formalizzata

SR- IC"AURISPA"

1. Aggiornamento docenti e strategie didattiche pro INVALSI

SR- IC"BRANCATI"- Belvedere

- 1. Formazione docenti sulla valutazione delle performance degli allievi
- 2. Partecipazione e coinvolgimento delle famiglie

SR - IC "BRANCATI"- Pachino

- 1. Adesione rete Faro per l'autovalutazione e il miglioramento continuo e adesione a reti di scuole sul territorio
- 2. Progettazione d'istituto, prove e criteri comuni di valutazione
- 3. Inclusione alunni stranieri
- 4. Inclusione alunni diversamente abili
- 5. Attività di recupero, potenziamento, eccellenze

SR - IC "CARLO V"

- 1. Recuperiamo e ampliamo i nostri saperi
- 2. Docenti a scuola

SR- IC"CHINDEMI"

- 1. Percorso di formazione/progettazione di autovalutazione d'Istituto
- 2. Percorso di miglioramento della valutazione degli alunni

SR- IC"COLUMBA"

1. Formazione in servizio per il potenziamento della didattica dell'italiano e della comunicazione linguistica

SR- IC"CORBINO"

- 1. Ottimizzazione del sistema di utilizzo degli spazi e delle risorse materiali
- 2. Riformulazione di un assetto organico di formazione digitale del personale docente
- 3. Innovazione tecnologica dei metodi di insegnamento

SR- IC"D. DOLCI"

- 1. Accoglienza, inclusione e alfabetizzazione degli alunni stranieri
- 2. Continuità e orientamento degli studenti
- 3. Progettazione didattica organizzata in continuità fra gradi di scuole

SR - IC "E. GIARACA"

- 1. Rigener@mente Area Logico- Matematica (Discipline: Matematica, Tecnologia, Scienze Motorie).
- 2. Fantastic@mente Area linguistico-espressiva (Discipline: Lettere, Arte e immagine, Musica, Lingue Comunitarie).

SR- IC"G.A. COSTANZO"- Melilli

- 1. Pianificare e progettare il proprio futuro Orientamento
- 2. L'altra faccia della luna Integrazione ed inclusione degli alunni stranieri
- 3. High Tech School: innovazione tecnologia della didattica

SR - IC "G.A. COSTANZO"- Siracusa

- 1. Il laboratorio come luogo privilegiato di apprendimento. Corso di formazione in rete sulla didattica laboratoriale
- 2. Insieme siamo a scuola. Corso di aggiornamento in rete sul curricolo verticale
- 3. Le nuove tecnologie per l'apprendimento. Corso di formazione sull'uso delle nuove tecnologie per : Lim, laboratorio musicale

SR- IC"KAROL WOJTYLA"

- 1. Aggiornamento docenti e innovazione didattica
- 2. Valutazione ed autovalutazione

SR - IC "L. DA VINCI"

- 1. Sviluppo delle competenze linguistico-matematiche e trasversali
- 2. Costituzione di dipartimenti disciplinari finalizzati a definire percorsi formativi e scelte metodologiche e didattiche e criteri di valutazione condivisi

SR- IC"LOMBARDO RADICE"

- 1. Costituzione di dipartimenti disciplinari finalizzati a definire percorsi formativi scelte metodologico-didattiche e criteri di valutazione condivisi.
- 2. Migliorare le competenze linguistico-matematiche nell'ottica di una didattica per competenze

SR- IC"MELODIA"

1. Curriculum verticale

SR- IC"MESSINA"

- 1. Miglioriamo e monitoriamo gli apprendimenti
- 2. Miglioriamo la progettazione: apriamoci al territorio

SR- IC"N. MARTOGLIO"

1. Biblioteca partecipata

SR- IC"P. BORSELLINO"

1. L'utilizzo degli spazi e delle risorse materiali

SR- IC"P. DI NAPOLI"

- 1. Ricomincio da 1,00
- 2. Lab_In_Mente

SR – IC "P. ORSI"

- 1. Elaborazione e potenziamento del curricolo verticale e progettazione di percorsi mirati (Recupero, Potenziamento: PMQ, Etwinning)
- 2. Scuola di culture (inclusione stranieri)
- 3. L'autovalutazione con il supporto del modello CAF Education

SR- IC"PIRANDELLO"- Carlentini

- 1. Stili cognitivi quale paradigma dei processi di insegnamento-apprendimento. Aggiornamento-formazione docenti
- 2. Recupero e potenziamento
- 3. Valutazione autovalutazione
- 4. Valorizzazione delle diversità
- 5. Continuità e orientamento, curricolo verticale

SR- IC"PIRANDELLO"- Floridia

- 1. TeatriAMO (continuità)
- 2. Parole in rete (olimpiadi linguistico-grammaticali -rete di scuole)
- 3. CAF (autovalutazione e miglioramento dell'offerta)

SR- IC "QUASIMODO"

- 1. Strutturazione del curriculo verticale per competenze trasversali (e criteri di valutazione comune)
- 2. Rafforzamento delle competenze di base

SR- IC"S. ALESSANDRA"

- 1. Didattica continua. Pianificazione di un curricolo in verticale per le discipline Italiano e Matematica
- 2. Impariamo ancora. Formazione dei docenti

SR- IC"S. PELLICO"

- 1. Valutazione-Autovalutazione
- 2. I rapporti di rete nel territorio
- 3. Innovazione Didattica e utilizzo Nuove Tecnologie

SR- IC"TODARO"

- 1. Ambito organizzativo formativo gestionale
- 2. Ambito educativo didattico

SR- IC"VERGA"- Canicattini

- 1.Tutti a scuola
- 2. Rinnoviamo la didattica
- 3. Mirare in alto

SR- IC"VERGA"- Pachino

- 1. Valut@zione..... per crescere insieme . Valutazione degli studenti
- 2 . Happy English of course . Progettazione in "verticale"
- 3. Culture e Radici pachinesi. Rapporti tra scuola e territorio

SR- IC"VERGA"- Siracusa

- 1. Creazione, organizzazione e fruizione della biblioteca multifunzionale d'istituto.
- 2. Sistema integrato di comunicazione e organizzazione dei documenti all'interno del IV I.C."G. Verga" di Siracusa.

SR- IC"VITTORINI"- Avola

- 1. Utilizzo nuove tecnologie: Formazione specifica docenti
- 2. Funzionamento e miglior utilizzo dei laboratori e della biblioteca

SR- IC"VITTORINI"- Siracusa

- 1. Insieme per i nostri figli. Progetto di miglioramento della comunicazione scuola / famiglia
- 2. Noi e il territorio. Progetto per ampliare la collaborazione con gli enti esterni
- 3. Insieme per crescere. Progetto per il miglioramento in continuità orizzontale e verticale

Fonte: Rapporto finale di indagine interna del progetto VSQ, Indire, 2013.

Come previsto dal contratto integrativo del 20 dicembre 2011, tutte le scuole VsQ hanno ricevuto una somma destinata al finanziamento dei piani di miglioramento. Le scuole risultate vincitrici sono state invitate ad utilizzare parte del premio intermedio, mentre le altre hanno ricevuto una somma a partire da un minimo di 5.000 euro e variabile in funzione "del sostegno da assicurare alle situazioni caratterizzate da prevalenti fattori di disagio socio ambientale".

Il Ministero ha monitorato l'utilizzo da parte delle scuole di tali fondi. In particolare è stato chiesto alle venti scuole premiate nel primo anno di sperimentazione di rendicontare in che modo era stato impiegato il premio ricevuto, pari a 35.000 euro. La tabella 6 illustra, provincia per provincia, la quota di premi destinata ai docenti, quella al personale ATA e la quota utilizzata per finanziare i piani di miglioramento. Viene anche evidenziato il numero di soggetti (docenti e ATA) che hanno direttamente beneficiato della premialità.

Tabella 6 – Utilizzo dei premi intermedi: tipo di destinazione e numero di beneficiari, per provincia

Quota del premio (%)	Arezzo	Pavia/Mantova	Siracusa	Totale VSQ
destinata ai docenti	55,1	43,3	57,2	52,6
destinata al personale ATA	5,3	4,8	14,8	9,9
destinata al miglioramento	39,6	51,9	28	37,5
	100	100	100	100
Numero beneficiari	Arezzo	Pavia/Mantova	Siracusa	Totale VSQ
numero assoluto docenti premiati	165	137	260	562
numero assoluto ATA premiati	18	25	105	148

Fonte: Monitoraggio Fondi VSQ, Miur.

Nei limiti di quanto previsto dall'art.2 del CCNI del dicembre 2011 le scuole vincitrici erano libere di scegliere la destinazione del premio. Alla luce delle loro scelte si possono fare due considerazioni. In primo luogo va osservato il riassorbimento di una quota importante delle risorse premiali nell'orbita del miglioramento e della progettazione di istituto: un esito non del tutto previsto per un progetto che era nato con finalità esplicitamente meritocratiche. In secondo luogo, merita di essere segnalata la scelta ricorrente di inserire il personale ATA - in linea con quanto stabilito dal già citato CCNI - tra i destinatari finali dei premi.

Problemi posti dal dimensionamento (Gruppo di lavoro ristretto del 19 luglio 2012)

Come si è più volte affermato, alla sperimentazione VsQ hanno aderito 77 scuole. Poiché essa si è distribuita su più anni, a un certo punto l'insieme delle scuole partecipanti è stato inevitabilmente investito dai processi di dimensionamento della rete scolastica. I problemi conseguenti si sono manifestati in tutta la loro complessità soprattutto al passaggio dall'a.s. 2011-12 all'a.s. 2012-13. Per decidere in che modo affrontare la questione, il Dipartimento per la programmazione ha convocato il 19 luglio 2012 a Roma il Gruppo di lavoro ristretto. All'ordine del giorno, oltre alla valutazione della situazione delle scuole oggetto di dimensionamento, vennero indicate anche la presentazione dei primi esiti dei piani di miglioramento (a cura dell'Indire) e la discussione sulle più opportune modalità di attuazione della valutazione finale delle scuole, prevista per il 2013.

Nel corso dell'incontro sono state prese in considerazione le diverse situazioni prodotte nelle province VsQ dal dimensionamento. Il caso di Arezzo si presentava come il più semplice, dal momento che non si registravano effetti sulle scuole VsQ. L'unico aspetto segnalato riguardava la rinuncia in seguito alla prima valutazione da parte dell'Istituto comprensivo di Pieve Santo Stefano (l'Amintore Fanfani). Per inciso, i punteggi conseguiti da quell'IC erano allineati alla media del campione VsQ.

Anche a Mantova, dove gli istituti in lizza erano solo cinque, non si sono presentati problemi. Diversa invece la situazione di Siracusa e Pavia: nel complesso ben 19 istituti (di cui 13 in provincia di Siracusa) stavano per subire delle profonde trasformazioni per effetto del dimensionamento.

La trasformazione più drastica ha riguardato i cinque istituti VsQ "dimensionati", ossia soppressi, i cui plessi erano destinati a confluire in altri istituti. Si presentavano tre situazioni diverse:

- Istituti dimensionati con plessi di scuola media destinati a confluire in un altro istituto della provincia già partecipante alla sperimentazione VSQ: era il caso dei comprensivi Mazzini-De Amicis di Siracusa e Specchi di Sortino (SR) quest'ultimo già vincitore del premio intermedio le cui sezioni di scuola media sarebbero state acquisite rispettivamente dall'IC Chindemi e dall'IC Columba, entrambi già partecipanti.
- Istituti dimensionati con plessi di scuola media destinati a confluire in un altro istituto della provincia che non partecipava alla sperimentazione VSQ: è quanto avvenuto per le classi di scuola media dell'IC Notaro-Jacopo di Lentini (SR) e dell'Istituto secondario di I grado Josti-Travelli di Mortara (PV) anch'esso vincitore al primo giro acquisite rispettivamente dall'IC Da Lentini (SR) e dall'IC di Mortara (PV).

- Istituto dimensionato con plessi di scuola media destinati a essere separati per confluire in più istituti della provincia: questo caso ha riguardato l'Istituto secondario di I grado Giulietti di Casteggio (PV), le cui sei scuole medie sono state distribuite tra gli IC di Broni (una scuola), Bressana Bottarone (tre) e Casteggio (due).

Nel complesso gli studenti dei 5 istituti dimensionati sarebbero confluiti in nove diversi istituti: se si limita il campo agli studenti che avevano preso parte alle prove di prima media del 2010-11 (dunque ignorando le cessioni di plessi di infanzia e primaria), gli istituti "riceventi" risultavano sette, di cui due già inclusi nella sperimentazione VSQ e cinque esclusi.

Un altro tipo di trasformazione indotta dal dimensionamento è stata la variazione del perimetro degli istituti dovuta all'acquisizione e/o alla perdita di plessi. In questo caso gli istituti e i loro organi di governo sono sopravvissuti al cambio di anno scolastico, ma è cambiata la loro articolazione. La situazione meno "invasiva" per la sperimentazione è stata la perdita o l'acquisto (e in un caso pure la sostituzione!) di plessi di scuola dell'infanzia oppure di scuola primaria. Ad esempio, l'IC Verga di Pachino (SR) ha perduto un plesso di scuola dell'infanzia, mentre l'IC Costanzo di Melilli (SR) ha acquisito due plessi elementari e uno dell'infanzia. Più complessa la situazione creatasi quando il cambio di perimetro ha interessato anche i plessi di scuola secondaria di primo grado, come nel caso dell'IC Certosa di Pavia che aveva tre scuole medie nel 2011-12, ma ne ha persa una nel 2012-13.

L'orientamento emerso nel corso della riunione del Gruppo di lavoro ristretto è stato di ricercare, nei limiti del possibile, tutte le soluzioni che consentissero la prosecuzione della sperimentazione minimizzando l'impatto negativo del dimensionamento. Così, anche alla luce delle assicurazioni fornite dall'Invalsi circa la possibilità di seguire *individualmente* gli studenti partecipanti, si è deciso che le classi degli istituti dimensionati avrebbero continuato a prender parte a VsQ anche nel nuovo istituto: senza nessun cambiamento nel caso di istituti partecipanti, e invece previa delibera degli organi competenti per gli istituti in origine non partecipanti. Gli uffici del Dipartimento si sono impegnati a scrivere a tutte le scuole coinvolte, richiedendo loro di deliberare una nuova adesione al progetto.

Nel frattempo anche un secondo istituto, oltre a quello di Pieve Santo Stefano (AR), aveva rinunciato a proseguire la sperimentazione (IC Valle dell'Anapo di Ferla, SR). Dei 75 istituti rimasti in lizza, cinque sono formalmente scomparsi: di questi, due sono stati riassorbiti da altre scuole VsQ e i loro allievi hanno quindi potuto "continuare la gara seppur giocando per una nuova squadra"; due sono stati riassorbiti da IC che non hanno manifestato interesse a partecipare alla sperimentazione; mentre uno si è trasformato in IC, e ha riconfermato la volontà di partecipare seppur con un diverso perimetro e con un nuovo codice meccanografico. In definitiva, all'avvio dell'anno scolastico 2012-13 le scuole partecipanti a VsQ erano scese a 71. La decisione (presa a novembre 2013) di mantenere costante il numero di premi (20) da erogare dopo la seconda tornata di valutazione faceva sì che la quota di scuole premiate sarebbe cresciuta, passando dal 26% del primo giro al 28% del secondo. Ma più importante fu l'intenzione manifestata dal Gruppo ristretto di non modificare i criteri di rivalutazione delle scuole da applicare nel corso della fase finale della sperimentazione.

Problemi posti dal *cheating* (Gruppo di lavoro ristretto del 22 gennaio 2013)

Il 22 gennaio 2013 il Capo Dipartimento Biondi ha nuovamente convocato a Viale Trastevere i membri del Gruppo di lavoro ristretto per una discussione sul seguente ordine del giorno:

- primi esiti dei piani di miglioramento delle scuole VSQ, a cura dell'Indire;
- definizione degli strumenti, delle modalità e dei tempi di attuazione della valutazione finale delle scuole, nonché dei rapporti di valutazione relativi alla fase finale del progetto, a cura dell'Invalsi.

Mentre il primo punto non sollevava questioni particolari, e si è esaurito con l'illustrazione da parte dell'Indire dello stato di avanzamento del processo in corso (si veda il paragrafo precedente dedicato al miglioramento), il secondo punto sollevava diverse questioni aperte. Una di queste riguardava gli esiti dei tentativi fatti dagli uffici del Dipartimento per minimizzare gli effetti del dimensionamento sulla sperimentazione. Antonella Tozza ha illustrato i risultati ottenuti nell'intento di favorire, nei limiti del possibile, la prosecuzione della sperimentazione per tutte le scuole partecipanti.

Rimaneva da discutere una questione delicata. Nel corso del 2012, infatti, tanto l'Invalsi quanto la Fondazione Agnelli avevano avuto modo di esaminare con cura i risultati delle prove Invalsi del 2011, quelle che avevano contribuito a definire la graduatoria intermedia e i premi conseguenti. Questo supplemento di attenzione era stato suggerito anche dal rumore di fondo emerso dalle rilevazioni condotte sul campo dal Cirsis dell'Università di Pavia, su incarico della Fondazione: in tutte le province si erano registrati malumori e sospetti da parte di docenti circa il corretto svolgimento delle prove nelle scuole concorrenti. Così, nella seconda metà del 2012 l'Invalsi e la Fondazione avevano concordato una ri-valutazione di quelle prove, resa possibile dal fatto che nel frattempo l'istituto di Frascati aveva messo a punto un algoritmo per individuare - e per tentare di correggere *a posteriori* - le presumibili distorsioni intervenute durante lo svolgimento delle prove.

Poiché la prospettiva della valutazione con premi economici poteva aver stimolato l'adozione di comportamenti opportunistici da parte delle scuole VSQ, L'Invalsi ha ri-valutato le prove di italiano e di matematica del 2011 non solo per le 336 classi di prima media partecipanti alla sperimentazione, ma anche per 3.627 classi di prima media appartenenti a un campione di controllo formato da scuole con caratteristiche simili alle scuole VSQ.

I risultati della verifica hanno dimostrato che l'indice *medio* di propensione al *cheating* per le scuole VsQ è stato pressoché uguale (per matematica) o persino inferiore (per italiano) a quello riscontrato nelle scuole di controllo (Tabella 7). Il fatto che nelle scuole VsQ i comportamenti scorretti siano stati meno diffusi che nelle altre scuole si spiegava con la decisione dell'Invalsi di inviare osservatori esterni in ogni classe, mentre nelle scuole di controllo gli osservatori potevano essere al massimo uno per istituto (nel caso la scuola fosse stata inclusa nel campione Invalsi) o addirittura assenti (per tutte le scuole non incluse nel campione Invalsi).

57

²³ A partire dalle prove del 2012, l'Invalsi ha regolarmente applicato tale algoritmo – leggermente modificato nel tempo - alle prove del SNV.

Tabella 7 – Indici Invalsi di propensione al cheating, prove di italiano e matematica SNV 2011

	Numero classi	Indici di propensione al cheating				
		ita	Mate			
Classi VSQ	336	0,0622	0,0178			
di cui:						
VSQ PV	129	0,067	0,012			
VSQ MN	24	0,074	0,098			
VSQ AR	50	0,067	0,013			
VSQ SR	133	0,058	0,052			
Classi controllo	3.627	0,0678	0,0170			
Classi Controllo	3.027	0,0078	0,0170			

Fonte: elaborazione su dati Invalsi

Tanto le verifiche effettuate dall'Invalsi con il metodo applicato al SNV, quanto altre verifiche realizzate in autonomia dalla Fondazione Agnelli, hanno pure rivelato la presenza di un certo numero di situazioni anomale tra le scuole VsQ, nonostante la presenza di osservatori in ciascuna classe. In particolare, il metodo Invalsi sollevava alcuni dubbi sui risultati di 16 scuole, distribuite nelle quattro province in cui VsQ era attivata: se quelle stesse anomalie si fossero presentate alle successive rilevazioni del 2012 avrebbero dato luogo all'oscuramento del risultato in sede di restituzione alla scuola degli esiti delle prove.

Emergeva al tempo stesso un limite intrinseco delle verifiche effettuate a posteriori sulla correttezza delle prove: agli algoritmi per le analisi *ex post* dei risultati – e quello utilizzato dall'Invalsi non faceva eccezione – non si poteva chiedere di discriminare in modo assolutamente incontrovertibile tra situazioni di reale eccellenza e situazioni in cui le scuole avevano barato; in altre parole, essi non consentivano di individuare *con certezza* i casi di comportamenti scorretti.

Date queste premesse, la decisione del Capo Dipartimento fu di prendere sul serio i dubbi, pur non comprovati, emersi dalle verifiche effettuate sulle prove del 2011 per cercare di assicurare, nei limiti del possibile, il più corretto svolgimento della seconda parte della sperimentazione. Per questo, nel corso dell'incontro con il Gruppo ristretto furono discusse le misure più opportune per la seconda tornata di valutazione, prevista per giugno 2013. Si convenne sull'irrinunciabile presenza di un osservatore/ispettore in ognuna delle oltre 300 classi Vsq quale condizione necessaria per il corretto svolgimento delle prove nazionali di III media; si concordò sulla necessità di organizzare per le singole classi VSQ una sorveglianza rafforzata a disposizione dei Presidenti di Commissione, personalmente responsabili – a livello di scuola - della somministrazione, correzione e trasmissione delle prove. Il reclutamento degli osservatori e la loro assegnazione avrebbero dovuto essere curati meglio rispetto a quanto avvenuto nel 2011, assicurandosi contro il rischio di possibili connivenze fra osservatori e personale della scuola. Era palese che nella seconda tornata valutativa di VSO sarebbe stato ragionevole attendersi una crescita generalizzata nella propensione al cheating, dal momento che le prove in terza media avrebbero fatto parte dell'esame di Stato e, come si è detto, andavano diffondendosi rumours su premi assegnati a scuole "scorrette". L'Invalsi prese l'impegno di accordarsi con la Direzione generale per gli ordinamenti al fine di ricercare le soluzioni compatibili con la normativa vigente in materia di esami di Stato.

Per quanto riguarda gli altri aspetti della sperimentazione, il Gruppo di lavoro mise a fuoco le tappe previste per l'anno 2013 e cioè: ricostituzione e contrattualizzazione a cura dell'Indire dei *team* degli osservatori esterni, cercando di affidarsi nei limite del possibile agli stessi osservatori proficuamente utilizzati nel 2011 (eventualmente facendoli ruotare su altre scuole) e con eventuali reintegri nel caso di defezioni; organizzazione di un seminario di formazione degli osservatori a cura dell'Invalsi; nuova tornata di visite nelle scuole, con espressione di giudizi sugli stessi sette ambiti della vita scolastica già valutati nel corso del 2011, e dunque con il riutilizzo delle rubriche di valutazione già rodate; svolgimento delle prove Invalsi collegate all'esame di Stato, con sorveglianza rafforzata; calcolo della graduatoria finale a cura dell'Invalsi sulla base degli stessi "ingredienti" (valore aggiunto e giudizi dei *team*) e con gli stessi pesi utilizzati nel 2011.

Dai lavori del Gruppo ristretto emersero tre ulteriori raccomandazioni in merito alla ri-valutazione delle scuole. La prima riguardava la tempistica: occorreva evitare quanto avvenuto al primo giro, ossia il rinvio di parte delle visite di osservazione al nuovo anno scolastico (dunque oltre al triennio previsto). La seconda suggeriva una semplificazione del nuovo rapporto di scuola: a differenza del corposo rapporto consegnato alla scuole al termine del primo giro – la cui ricchezza analitica si giustificava con la necessità di orientare e stimolare la fase del miglioramento – per la tornata finale sarebbe stato sufficiente un breve testo in cui fossero riassunti gli elementi di novità emersi, in negativo e in positivo, con un ringraziamento per la partecipazione e poche raccomandazioni conclusive. Infine, si consigliò di tenere chiaramente separati, anche per non ingenerare confusione nelle scuole, il momento della ri-valutazione (valore aggiunto + visite di osservazione) da quello del monitoraggio sulla realizzazione dei piani di miglioramento: quest'ultimo sarebbe stato di esclusiva competenza dell'Indire e della sua rete di tutor ed esperti.

Il seminario conclusivo di formazione dei team del 18 aprile 2013

Il 18 aprile, presso l'hotel Sheraton di Roma, si è tenuto il quinto e ultimo appuntamento di formazione dei *team* Vsq. La scelta di concentrare in una sola giornata le attività di formazione (a differenza di quanto era avvenuto in precedenti occasioni, quando il seminario si era protratto per tre giorni) discendeva da due considerazioni: primo, le operazioni richieste ai *team* per la ri-valutazione del 2013 ricalcavano sostanzialmente quelle già realizzate nel 2011; secondo, anche al netto di un discreto numero di defezioni (una decina, concentrate in Toscana e in Sicilia ²⁴), la grande maggioranza degli osservatori non era cambiata dall'inizio della sperimentazione ed aveva quindi già avuto occasione di familiarizzare con quegli strumenti di valutazione.

Il calendario illustrato da Giovanni Biondi nei saluti istituzionali prevedeva per maggio-giugno il completamento delle operazioni di valutazione (visite alle scuole e prove), per settembre-ottobre la pubblicazione delle graduatorie e l'erogazione dei premi, in modo da consentire per il mese di novembre l'organizzazione di una conferenza di presentazione dei risultati "al Paese e al nuovo governo". Come vedremo in seguito, la conclusione di VSQ si è dilatata su tempi molto più lunghi.

_

²⁴ I *team* di valutazione esterna impegnati nel 2011 erano 16, per un coinvolgimento complessivo di 48 osservatori; è del tutto fisiologico che a distanza di due anni dall'inizio del progetto un certo numero di persone non abbia più potuto prendervi parte. Peraltro, è presumibile che in alcuni *team* si siano presentati particolari motivi di tensione, a giudicare dal fatto che ben 5 abbandoni hanno riguardato due *team* di Arezzo.

Hanno fatto seguito tre relazioni più tecniche. Roberto Ricci dell'Invalsi ha nuovamente illustrato *il calcolo del valore aggiunto per la graduatoria finale*. Donatella Poliandri, sempre dell'Invalsi, ha spiegato la logica delle *visite dei team e delle rubriche di valutazione*; ha inoltre anticipato che, a differenza di quanto accaduto nel 2011-12, alla tornata finale non è prevista da parte dei coordinatori dei *team* la redazione di un vero e proprio Rapporto di scuola, ma semplicemente quella di un breve documento di sintesi degli esiti della valutazione, da preparare seguendo un format che verrà preparato dall'Invalsi. Infine Massimo Faggioli dell'Indire ha parlato dell'*andamento dei piani di miglioramento*, segnalando che l'Indire aveva affidato nell'estate del 2012 all'Università Bicocca di Milano il compito di esaminare criticamente i piani di miglioramento preparati dalle scuole. Il resto della giornata è stato dedicato alla ricomposizione dei *team*, allo svolgimento di attività simulate nei gruppi di lavoro e all'assegnazione ai *team* delle scuole da visitare.

Due osservazioni sullo sviluppo della giornata di formazione. Sul piano organizzativo, per fare in modo che i giudizi espressi nel corso della ri-valutazione conclusiva fossero ben coordinati e omogenei si è deciso di far ruotare gli osservatori sia all'interno dei *team* (creando comprensibili malumori nel caso delle squadre che avevano raggiunto un buon livello di affiatamento), sia sulle scuole da visitare.

Sul piano della partecipazione, sebbene la giornata si sia svolta senza incidenti di rilievo, si è però chiaramente avvertita una certa disillusione da parte degli osservatori nei confronti del progetto: molti sembravano non aver perdonato ai responsabili della sperimentazione la lunga fase di "black out" in cui erano stati tenuti per circa un anno, senza nemmeno un'email per informarli degli sviluppi nel frattempo intervenuti. E dopo una così prolungata fase di silenzio appariva ancor meno comprensibile e accettabile la solita fretta con la quale venivano nuovamente chiamati a realizzare le ultime visite di osservazione e valutazione, concentrate nelle poche settimane che restavano prima dell'ormai imminente fine dell'anno scolastico.

Forse per questo motivo, forse per questioni amministrative legate ai compensi, o forse per motivi personali, nei giorni immediatamente successivi alla giornata di formazione ben quattro osservatori – già inseriti in *team* della Lombardia e della Sicilia - hanno comunicato all'Indire e all'Invalsi la loro decisione di rinunciare all'incarico.

La ri-valutazione del 2013: le visite di osservazione

Tra la fine di aprile e la fine di maggio 2013 i *team* sono tornati a visitare le scuole VsQ, il cui numero era nel frattempo sceso a 71. Per effetto della rotazione dei *team*, gli osservatori hanno potuto visitare scuole diverse da quelle giudicate nel 2011. Sono invece rimasti gli stessi i sette ambiti della vita scolastica sui quali i *team* dovevano esprimere un giudizio, e cioè: (1) qualità dell'inclusione degli alunni con disabilità; (2) qualità dell'integrazione degli alunni di origine straniera; (3) attenzione nei confronti degli alunni particolarmente promettenti (potenziamento), e (4) nei confronti di quelli in difficoltà (recupero); (5) qualità dei processi valutativi degli studenti e (6) dei processi auto-valutativi della scuola; (7) attività di orientamento messe in atto dalla scuola per consentire agli studenti una scelta più consapevole dell'indirizzo di studi successivo.

Lo strumento utilizzato per la valutazione delle azioni della scuola per ognuno degli ambiti considerati è stato nuovamente la *rubrica di valutazione*, che indicava per ogni ambito:

- i criteri di qualità, definiti esplicitamente attraverso proposizioni,
- quattro livelli di giudizio (da "inadeguato" ad "eccellente") descritti in modo analitico,
- gli elementi o le evidenze da prendere in considerazione prima di esprimere un giudizio,
- una check list di passi da seguire, da utilizzare come 'guida al giudizio'.

La rigidità dello strumento si giustificava con l'esigenza di contenere gli inevitabili margini di variabilità dei giudizi espressi da *team* e da soggetti diversi.

E' interessante osservare quali giudizi abbiano ricevuto, in media, i sette ambiti osservati e soprattutto come siano variati tali giudizi dal 2011 al 2013 (Fig. 6).

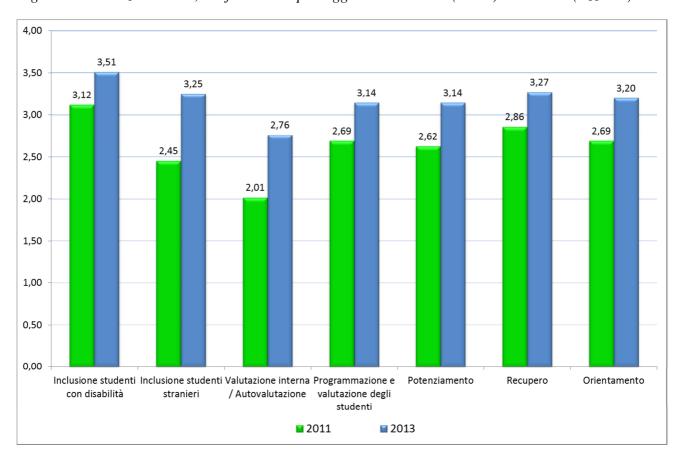


Figura 6 – Giudizi dei team, confronti tra i punteggi medi del 2011 (verde) e del 2013 (azzurro)

Nota: I giudizi dei team sono stati espressi su una scala che andava da 1= inadeguato a 4= eccellente.

Fonte: Presentazioni Invalsi di maggio 2014 a Siracusa, Arezzo e Mantova.

Alla seconda tornata di valutazione, i giudizi espressi dai *team* sono sistematicamente cresciuti: il punteggio medio del 2011, ottenuto a partire da 539 giudizi distribuiti su 77 scuole²⁵, era pari a 2,63 (in una scala da 1 a 4); nel 2013, con i giudizi scesi a 497 per effetto del dimensionamento, la media

²⁵ Il numero di giudizi non corrisponde a un multiplo del numero di scuole perché in alcuni casi non sono stati espressi: ad esempio, quando l'assenza di alunni stranieri non ha consentito di giudicarne la qualità dell'integrazione scolastica.

è salita a 3,18. Mentre nel 2011 una sola scuola era riuscita a conseguire il punteggio massimo ("4" in tutti gli ambiti giudicati), nel 2013 ben sette scuole si sono distinte per il punteggio pieno. E all'estremo opposto, mentre nel 2011 i giudizi di inadeguatezza espressi (singoli ambiti della vita scolastica valutati con punteggio "1") sono stati 64, pari al 12% dei giudizi complessivamente formulati, nel 2013 il loro numero è sceso a 15, pari al 3%. A livello aggregato per l'intero campione VsQ, la crescita generalizzata dei punteggi ha fatto sì che siano state "sanate" le uniche due "insufficienze" registrate nel 2011 (ossia i due valori che si collocavano sotto la linea media del 2,5), relativi all'autovalutazione e all'inclusione degli studenti stranieri.

Si tratta di un risultato interessante e da interpretare, sul quale si avrà modo di ritornare in sede di conclusioni.

La ri-valutazione del 2013: le prove Invalsi del 17 giugno 2013

Il 17 giugno 2013 si è svolta la cosiddetta Prova nazionale nell'ambito dell'esame di Stato conclusivo del I ciclo di istruzione. In quella giornata 593.400 studenti appartenenti a 29.385 classi terze si sono cimentati con i questionari di italiano e matematica, avendo a disposizione 75 minuti per ognuno. Indipendentemente dalle esigenze della sperimentazione VSO, nelle cui scuole sono stati effettuati controlli supplementari, l'Invalsi ha potenziato su tutto il territorio nazionale le azioni di contrasto dei comportamenti scorretti (misure anti-cheating) già sperimentate nel 2012: si è confermata l'applicazione di tecniche statistiche per l'individuazione ex post di comportamenti anomali sul campione e sull'intera popolazione, che hanno dato luogo a una restituzione alle singole scuole dei risultati al netto del presunto cheating (anche se rimangono i dubbi sull'effettiva capacità dell'algoritmo di discriminare fra risultati eccezionali e comportamenti fraudolenti). A controllare il regolare svolgimento delle prove sono stati inviati osservatori esterni per ogni classe campionata (osservatori di I livello), e osservatori esterni in alcune scuole con o senza classi campione (osservatori di II livello). Solo nel caso della prova nazionale, il ruolo dell'osservatore esterno è stato esercitato – a livello di scuola - dal Presidente della commissione di esame e non da un osservatore incaricato dell'Invalsi, e non sono stati previsti i controlli di II livello. Un'innovazione del 2013 ha poi riguardato le modalità di somministrazione delle prove: sia l'ordine delle domande, sia l'ordine delle opzioni di risposta ai singoli quesiti sono stati sottoposti a rotazione, in modo da produrre una differenziazione dei questionari distribuiti ai diversi studenti di una stessa classe.

Per quanto concerne la presenza di un osservatore esterno, le raccomandazioni del Gruppo ristretto e gli accordi presi dall'Invalsi con la Direzione Generale per gli ordinamenti andavano nella direzione di assicurare la presenza di un osservatore diverso in ognuna delle oltre 300 classi impegnate nella prova nazionale. Si trattava di una raccomandazione dettata dalla consapevolezza che quella prova, rilevante ai fini del calcolo del valore aggiunto, avrebbe fortemente orientato l'allocazione dei premi finali. In realtà, per le difficoltà incontrate dall'Invalsi nel reclutare e formare per tempo personale da utilizzare per tali compiti di sorveglianza *una tantum*, il tasso effettivo di copertura delle classi con osservatori esterni si è attestato intorno al 70%.

Le ragioni per cui circa cento classi sono per così dire sfuggite alla sorveglianza di un osservatore esterno sono di due tipi: in primo luogo, gli osservatori abitualmente utilizzati dall'Invalsi per il suo

campione nell'ambito del SNV – già formati e agevolmente mobilitabili in caso di necessità - erano distribuiti su tutto il territorio italiano (come richiesto a un campione nazionale), mentre VSQ richiedeva un impiego di osservatori territorialmente molto concentrato. In una provincia come Siracusa si sono resi necessari oltre 100 osservatori, un numero di gran lunga superiore a quello dei collaboratori abituali dell'Invalsi presenti in quella provincia. Il reclutamento ha dunque dovuto rivolgersi a persone nuove, ma comunque qualificate, non sempre di immediata reperibilità. E qui è intervenuto il secondo motivo, evocato da chi ha dovuto seguire per l'Invalsi la ricerca: il compenso previsto per le attività di sorveglianza delle prove (una giornata piena di lavoro) è stato fissato al lordo di eventuali costi vivi della trasferta (trasporto, vitto e alloggio). Si trattava di una cifra congrua per chiunque risiedesse nella zona della scuola da osservare, ma forse poco convincente per chi avrebbe dovuto mettere in conto uno spostamento importante. Sempre a detta dell'Invalsi, le difficoltà di reclutamento si sono fatte maggiormente sentire nelle aree lombarde.

La Relazione accompagnatoria sui dati per la definizione della proposta di graduatoria delle scuole partecipanti al progetto VSQ trasmessa il 10 dicembre 2013 dal dirigente di ricerca dell'Invalsi Roberto Ricci al Miur ha fornito ulteriori elementi. Gli allievi delle classi terze che hanno partecipato alla prova nazionale nell'ambito del progetto VSQ sono stati in totale 5.899. Per 4.894 di loro (pari all'83%) l'Invalsi è riuscito ad effettuare il collegamento con l'esito di una prova in ingresso, ossia all'inizio del ciclo secondario di primo grado²⁶, condizione necessaria per poter procedere al calcolo del valore aggiunto. Nella Relazione l'Invalsi faceva notare che il 17% di "dispersi" - ai fini della sperimentazione - era in buona parte giustificato dalle ripetenze, le quali, rallentando la carriera degli studenti, avevano reso impossibile un aggancio delle prove a tre anni di distanza. Altri motivi che potevano spiegare il mancato aggancio erano stati - secondo la relazione di Roberto Ricci - l'inserimento nelle classi di studenti durante il triennio, non infrequente per gli studenti di origine immigrata, e le assenze alle prove in ingresso.

La Tabella 8, sempre di fonte Invalsi, fornisce un quadro riassuntivo dei numeri della sperimentazione, con un conteggio provinciale delle scuole, delle classi e degli studenti che hanno preso parte alla prova nazionale del 2013 nell'ambito di Vsq. La quota di prove utili ai fini del calcolo del valore aggiunto sul totale degli iscritti si è attestata al 66%²⁷, con una comprensibile riduzione rispetto a quanto osservato al termine della prima fase della sperimentazione, quando le prove utili erano state pari al 78% degli studenti iscritti. La quota di prove utili del 2013 sale al 73% se si considerano anche i casi in cui l'Invalsi ha utilizzato come prova di ingresso quella di I media, in assenza del dato della V primaria. Rispetto a questi dati medi, le scuole della provincia di Arezzo – prevalentemente collocate in aree interne - si sono distinte per una minore perdita di osservazioni nel corso del triennio, mentre a Pavia il cosiddetto "attrito" è stato più marcato.

_

²⁶ Da una telefonata con Roberto Ricci si è potuto appurare che le prove di ingresso individuali utilizzate per il calcolo del valore aggiunto sono state nella grande maggioranza dei casi quelle di V primaria, come era correttamente previsto dal disegno valutativo originale della sperimentazione. Peraltro, nei casi in cui non è stato possibile recuperare la prova di V primaria (per assenza alla prova, per mancata concordanza dei codici, per bocciatura), l'Invalsi ha utilizzato, quando disponibile, quella di I media. Questo spiega la discrepanza tra i numeri della Relazione accompagnatoria (4.894 prove collegate) e quelli presentati in Tabella 8 (rispettivamente 4.428 e 4.394 prove di italiano e matematica agganciate alla prova di V primaria).

²⁷ Per la discrepanza tra i tassi di partecipazione alla rilevazione longitudinale si veda la nota precedente.

Tabella 8 – Quadro riassuntivo di scuole, classi e alunni partecipanti alle prova nazionale Invalsi del 17 giugno 2013 nell'ambito della sperimentazione VSQ.

	AR	PV	SR	MN	Totale senza MN	Totale con MN	Note				
NUMERI COMPLESSIVI DELLA SPERIMENTAZIONE VSQ											
Numero Scuole	13	19	34	5	66	71	Fonte INVALSI				
Numero Classi terze	47	117	135	24	299	323	Fonte INVALSI				
Studenti iscritti al III anno	926	2.437	2.822	530	6.185	6.715	Fonte INVALSI				
	PRO	/A DI ITALIA	NO								
N. Studenti con Prova di Italiano - III media	825	2.076	2.548	450	5.449	5.899	Fonte INVALSI				
% presenti alla prova 2013 su iscritti	89%	85%	90%	85%	88%	88%					
N. Studenti con Prova di Italiano - V elementare	700	1.485	1.891	352	4.076	4.428	Fonte INVALSI				
% agganciati alla prova 2010 su presenti	85%	72%	74%	78%	75%	75%					
% utili (presenti alla prova e agganciati)/iscritti	76%	61%	67%	66%	66%	66%					
	PROVA	DI MATEM	ATICA								
N. Studenti con Prova di Matematica - III media	825	2.076	2.548	450	5.449	5.899	Fonte INVALSI				
% presenti alla prova 2013 su iscritti	89%	85%	90%	85%	88%	88%					
N. Studenti con Prova di Matematica - V elementare	698	1.491	1.854	351	4.043	4.394	Fonte INVALSI				
% agganciati alla prova 2010 su presenti	85%	72%	73%	78%	74%	74%					
% utili (presenti alla prova e agganciati)/iscritti	75%	61%	66%	66%	65%	65%					

Il calcolo del valore aggiunto è stato effettuato dall'Invalsi utilizzando i punteggi al netto dell'effetto del *cheating* in III media²⁸. Le correzioni sono state più pesanti nelle scuole VSQ delle province di Siracusa e di Arezzo, dove i tassi di *cheating* di italiano (ma non quelli di matematica) sono risultati leggermente superiori a quelli delle scuole non VSQ, mentre nelle province di Mantova e Pavia non si sono riscontrate differenze tra i tassi di *cheating* delle scuole partecipanti e delle altre.

Verso la conclusione del progetto (Gruppo di lavoro ristretto del 19 novembre 2013)

Nel luglio del 2013 il Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro Maria Chiara Carrozza, ha nominato i nuovi Capi Dipartimento del Ministero. A dirigere il Dipartimento per la Programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali – dunque anche a gestire le operazioni di completamento e chiusura della sperimentazione VSQ - è stata designata Sabrina Bono.

E' stato per l'appunto il nuovo Capo Dipartimento a convocare e presiedere la riunione del Gruppo di lavoro ristretto del 19 novembre 2013 in cui si sono discusse la prosecuzione e la conclusione del progetto. All'ordine del giorno della riunione erano state iscritte: (1) Modalità e tempi di definizione delle graduatorie regionali finali; (2) Modalità e tempi di restituzione dei rapporti di valutazione delle scuole da parte dei coordinatori dei *team*; (3) Modalità di comunicazione degli esiti del progetto VSQ.

_

²⁸ Per inciso, questo tipo di "pulitura" del dato non è stata effettuata sulle prove di ingresso.

Nel corso della riunione da parte dell'Invalsi sono giunte rassicurazioni circa i passi già compiuti: si sono regolarmente svolte tanto le visite di osservazione quanto le prove nazionali nelle scuole VsQ. Nonostante alcune difficoltà intervenute nel recupero delle prove iniziali, l'Istituto (rappresentato al tavolo dal Direttore generale Lucrezia Stellacci, da Roberto Ricci e da Donatella Poliandri) si è impegnato a completare le elaborazioni e a fornire al Dipartimento una proposta di graduatoria finale – articolata in tre distinte graduatorie regionali - entro l'inizio di dicembre, in modo da consentire l'emanazione dei rispettivi decreti di adozione entro la fine dell'anno.

Sono poi stati discussi alcuni particolari tecnici, peraltro molto importanti ai fini dell'interpretazione dei risultati. Un primo punto ha riguardato la possibile influenza dei comportamenti scorretti (*cheating*) sui risultati e dunque sulle graduatorie; l'Invalsi ha ribadito la sua intenzione di correggere i risultati delle prove con il suo algoritmo "anti-*cheating*", ma non è emerso con chiarezza se questa correzione sarebbe stata estesa anche alle prove in ingresso, ossia quelle di quinta primaria del 2010.

Un secondo punto metodologico oggetto di discussione ha riguardato il rischio di premiare le scuole che potevano aver fatto ricorso al *cream skimming*, ossia che nel corso del triennio potevano essersi liberate (tramite un tasso elevato di bocciatura) degli studenti che le avrebbero esposte maggiormente al rischio di conseguire risultati scarsi. In effetti, l'aggancio parziale delle prove ha consentito di individuare solo gli studenti che avevano seguito un corso regolare dalla prima alla terza, e quindi potenzialmente più bravi. Alla luce delle diverse questioni metodologiche sollevate, l'Invalsi ha assicurato che avrebbe fatto pervenire al Dipartimento, in occasione della trasmissione delle graduatorie regionali, anche una nota metodologica di chiarimento su tutti i punti sollevati.

Nel corso della discussione sono state affrontate altre questioni rilevanti per la prosecuzione e la conclusione del progetto. Nonostante la riduzione del numero di scuole partecipanti da 77 a 71, a causa del dimensionamento e di un paio di defezioni, si è deciso di mantenere costante il numero di premi, pari a 20, come previsto nel 2012; peraltro, il montepremi era già stato affidato a tre scuole "capofila di rete". Un ultimo aspetto discusso ha riguardato le modalità di restituzione dei risultati alle scuole: si è concordato di affidare nuovamente la redazione dei rapporti di scuola e la loro consegna ai coordinatori dei *team*, con l'indicazione di effettuare una ricostruzione sintetica di tutto il percorso svolto.

Le graduatorie finali

L'11 dicembre 2013 l'Invalsi ha ufficialmente consegnato al Dipartimento i punteggi del valore aggiunto contestualizzato calcolato a partire dalle prove standardizzate di italiano e matematica del 2013 e quelli derivanti dall'elaborazione dei giudizi espressi dai *team* di valutazione, necessari a redigere la graduatoria nazionale (si veda la figura 7) e le tre graduatorie regionali delle istituzioni scolastiche che hanno aderito al progetto VsQ. Nei giorni immediatamente successivi i tre direttori generali degli USR hanno emanato i decreti di adozione delle rispettive graduatorie, con l'indicazione degli istituti vincitori del premio conclusivo di 65.000 euro. D'intesa con il Dipartimento, i contenuti dei decreti e più in generale gli esiti della sperimentazione VsQ sarebbero rimasti riservati fino agli incontri di presentazione delle graduatorie, inizialmente previsti per febbraio 2014 e poi slittati a metà maggio.

Il decreto toscano del 12 dicembre, firmato dal vice Direttore Generale Claudio Bacaloni, era l'unico dei tre che non presentava particolari complicazioni: venivano elencati i 13 istituti ancora in gara, con l'indicazione del punteggio finale, e ai primi quattro venivano assegnati i "benefici", come previsto dall'articolo 2 del CCNI del 2011 che definiva i criteri di attribuzione delle risorse premiali alle scuole. Gli istituti vincitori – indicati nella mappa 2 - erano il "13 Aprile" (con 3,64 punti) e il "Dovizi" (3,45), entrambi di Bibbiena, l'IC di Monte San Savino (3,36) e il "Mochi" di Levane-Montevarchi (3,12). Staccato di soli 2 centesimi, e quindi escluso dalla zona premi, l'IC "Guido Monaco" di Castel Focognano, che una volta conosciuta la graduatoria non mancherà di richiedere una rivalutazione della propria posizione.

Il caso lombardo si presentava più complesso: l'adozione della graduatoria delle 24 istituzioni scolastiche partecipanti (19 di Pavia e 5 di Mantova), firmato dal Direttore Generale Francesco de Sanctis, consentiva di individuare le sei scuole vincitrici:

- 1 SMS Bramante di Vigevano, con punti 3,36
- 2 IC di Mede di Mede, punti 3,36
- 3 IC Mantova 2 di Mantova, punti 3,28
- 4 IC di Rodigo, punti 3,11
- 5 SMS Plana di Voghera, punti 3,10
- 6 IC Mortara, punti 3,04.

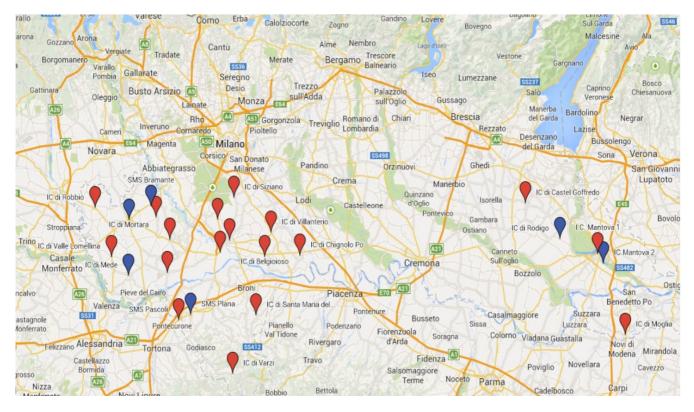
Peraltro, le istituzioni scolastiche "SMS Bramante" di Vigevano e "SMS Plana" di Voghera erano state oggetto di dimensionamento, con effetto dal 1 settembre 2013: dunque dopo la conclusione della parte valutativa, ma prima dell'assegnazione dei premi. Il decreto ha così assegnato i premi alle istituzioni nelle quali le scuole partecipanti sono confluite. Ma mentre la scuola di Voghera è stata interamente riassorbita dall'IC "Via Dante", sempre di Voghera, per cui il decreto ha solo dovuto modificare il destinatario del premio, per l'ex "SMS Bramante" di Vigevano si presentava una situazione più complessa, dal momento che le sue sezioni erano state attribuite a due diverse istituzioni scolastiche: l'I.C. Valletta Fogliano e l'IC Vittorio Veneto, entrambe di Vigevano. La scelta dell'USR è stata di assegnare a queste ultime il premio in proporzione al numero di classi ricevute dall'ex scuola Bramante. Così all'IC Valletta Fogliano sono andati 39.000 €, mentre all'IC Vittorio Veneto 26.000.

Ancora diversa la situazione che si è venuta a creare a Siracusa (mappa 3). Anche in Sicilia si era presentato un caso di dimensionamento di una scuola vincitrice, risolto semplicemente attribuendo all'istituto aggregante ("IC De Amicis" di Floridia) il premio che sarebbe spettato all'istituto dimensionato "IC Pirandello". Ma la complicazione maggiore derivava da un imprevisto. Ai sensi del CCNI sottoscritto il 12 luglio 2011, il premio alle scuole siracusane andava riconosciuto ai primi 10 istituti della graduatoria adottata, nella quale figuravano 34 istituti. Tuttavia la scuola collocata all'11° posto − l'IC Pellico di Pachino − aveva ottenuto esattamente lo stesso punteggio (3,10) della scuola che occupava il 10° posto − l'IC Verga, sempre di Pachino. Questa situazione di *ex aequo* rendeva problematica l'assegnazione di 10 premi, come inizialmente previsto dal decreto. Si è così resa necessaria una successiva disposizione integrativa da parte del DG dell'USR Maria Luisa Altomonte, che ha previsto per i due istituti di Pachino una ripartizione del premio in parti uguali (32.500 € cadauno).

Figura 7 – La graduatoria finale delle 71 scuole VSQ sulla base dei risultati del 2013

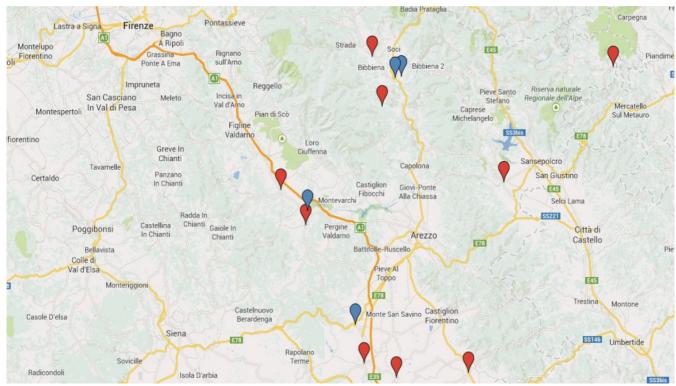
Apprendimenti			Giudizi Team								Giudizio		
	Istituti scola	stici	Ita	Mate	Disab	Stran	Autov	Val st	Poten	Recup	Orient	Media	finale
1	SRIC829005	SR	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3,86	3,94
2	SRIC84000X	SR	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3,71	3,89
3	SRIC808004	SR	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3,14	3,66
4 5	ARIC82200T	AR SR	4	3,3 4	3	4	3	4 3	3 2	3 4	4	3,57	3,64
6	SRIC85500N SRIC85400T	SR	4	3,3	4	3	3	3	3	4	2 3	2,86 3,29	3,54 3,53
7	SRIC81100X	SR	4	4	4	2	2	3	3	3	2	2,71	3,49
8	SRIC802005	SR	2,5	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	3,48
9	SRIC86200R	SR	2,5	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	3,48
10	ARIC82800R	AR	4	2,5	3	4	3	3	4	4	4	3,57	3,45
11 12	PVMM10800N ARIC83200C	PV AR	3,25 2,5	2,5 4	4	4 4	4 2	4 4	4 4	4 4	4 4	4,00 3,71	3,36 3,36
13	SRIC82600N	SR	2,5	4	4	4	3	4	4	4	3	3,71	3,36
14	PVIC80400C	PV	2,5	4	4	4	3	4	4	4	3	3,71	3,36
15	MNIC82900G	MN	4	2,5	3	3	2	3	3	4	4	3,14	3,28
16	ARIC820006	AR	2,5	3,3	4	4	3	3	4	3	4	3,57	3,12
17 18	MNIC826004 ARIC82900L	MN AR	4	2,5	3 4	3 4	2 4	3 4	3 4	3 4	2 4	2,71 4,00	3,11
19	SRIC84100Q	SR	2,5 2,5	2,5 2,5	4	4	4	4	4	4	4	4,00	3,10 3,10
20	SRIC853002	SR	2,5	2,5	4	4	4	4	4	4	4	4,00	3,10
21	PVMM10100V	PV	2,5	2,5	4	4	4	4	4	4	4	4,00	3,10
22	SRIC830009	SR	4	2,5	3		3	3	2	2	3	2,67	3,09
23	SRIC81300G	SR	2,5	4	4	2	2	3	3	4	3	3,00	3,08
24 25	PVIC81700E PVIC806004	PV PV	2,5	2,5 2,5	3 4	4 4	4 3	4 3	4 4	4 4	4 4	3,86	3,04 2,99
26	ARIC834004	AR	2,5 2,5	2,5 2,5	4	4	4	3	3	4	3	3,71 3,57	2,99
27	SRIC82500T	SR	2,5	2,5	4	3	3	3	4	4	4	3,57	2,93
28	ARIC81400V	AR	2,5	4	3	3	3	2	2	3	2	2,57	2,90
29	ARIC83000R	AR	2,5	2,5	3	3	3	4	3	4	4	3,43	2,87
30	PVIC814003	PV	2,5	2,5	3	3	4	4	3	3	4	3,43	2,87
31 32	PVIC81600P PVMM100003	PV PV	2,5 1	2,5 4	4	4 4	2 4	3 4	4 3	3 4	4 3	3,43 3,71	2,87 2,84
33	ARMM027002	AR	2,5	2,5	4	4	2	3	3	3	4	3,71	2,84
34	SRIC824002	SR	2,5	2,5	3	3	1	3	4	4	4	3,14	2,76
35	PVIC80700X	PV	2,5	2,5	4	4	3	4	2	3	2	3,14	2,76
36	PVIC80900G	PV	2,5	2,5	4	4	2	3	3	3	3	3,14	2,76
37	PVIC813007	PV	2,5	2,5	2	3	3	3	4	3	4	3,14	2,76
38 39	MNIC82800Q ARIC825009	MN AR	1 2,5	4 2,5	3 3	4 3	3 2	3	3	4 3	4 4	3,43 3,00	2,72 2,70
40	ARIC823009 ARIC83100L	AR	2,5	2,5	3	4	3	3	2	3	3	3,00	2,70
41	SRIC837004	SR	2,5	2,5	4	3	3	3	3	3	2	3,00	2,70
42	PVMM10700T	PV	2,5	2,5	4	4	2	2	3	3	3	3,00	2,70
43	SRIC810004	SR	2,5	2,5	4	2	2	3	3	3	3	2,86	2,64
44 45	MNIC833007 PVIC81500V	MN PV	2,5 2,5	2,5	3 3	3 2	1 3	3	3	4 2	3	2,86	2,64 2,59
45	SRIC859001	SR	1 2,5	2,5 2,5	4	4	3 4	3 4	3 4	4	3 4	2,71 4,00	2,59
47	SRIC832001	SR	1,75	2,5	4	3	3	4	3	3	3	3,29	2,55
48	SRIC816003	SR	2,5	2,5	3	2	1	1	4	4	3	2,57	2,53
49	PVIC800005	PV	2,5	2,5	3	3	2	2	3	2	3	2,57	2,53
50	PVMM04000L	PV	2,5	2,5	3	2	2	3	3	3	2	2,57	2,53
51 52	SRIC81400B SRIC81900E	SR SR	2,5 2,5	1 4	4 2	1	4 1	4 2	3 2	3 2	3 1	3,50 1,57	2,53 2,50
53	SRIC81900E SRIC80900X	SR	2,5 2,5	1	3	3	4	3	3	4	3	3,29	2,30
54	MNIC80300B	MN	2,5	1	4	4	4	3	2	3	3	3,29	2,44
55	ARIC833008	AR	2,5	1	4	3	2	3	3	3	4	3,14	2,38
56	SRIC845003	SR	2,5	1	4	3	3	3	3	2	4	3,14	2,38
57	PVIC80800Q	PV	2,5	2,5	3	3	2	2	1	2	2	2,14	2,36
58 59	PVIC81000Q SRIC84600V	PV SR	2,5 1	2,5 4	2 3	2	1 3	2 3	3 2	3 2	2 2	2,14 2,50	2,36 2,35
60	PVIC80200R	PV	1	2,5	4	3	3	3 4	3	4	3	3,43	2,35
61	SRIC85600D	SR	1	3,3	3	2	2	3	3	2	3	2,57	2,19
62	SRIC80500L	SR	1	2,5	3		2	2	3	4	4	3,00	2,18
63	PVIC801001	PV	2,5	1	3	3	2	3	2	3	2	2,57	2,15
64	SRIC807008	SR	2,5	1	3		2	2	3	2	2	2,33	2,06
65 66	SRIC80600C ARIC818006	SR AR	1 1	1 1	4	3 4	4 2	3	4 4	4 3	3 4	3,57 3,43	2,03 1,97
67	SRIC801009	SR	1	1	3	4	3	3	3	4	3	3,43	1,97
68	SRIC84800E	SR	1	1	4	2	3	4	4	3	3	3,29	1,91
69	SRIC828009	SR	2,5	1	4	1	2	2	1	2	1	1,86	1,87
70	SRIC823006	SR	1	1	3	3	2	3	3	2	3	2,71	1,69
71	SRIC81200Q	SR	1	1	2		1	1	1	1	3	1,50	1,20

Mappa n. 1 - Distribuzione delle scuole vincitrici (in blu) e non (in rosso) partecipanti al progetto VSQ delle province di Pavia e Mantova.



Fonte: Elaborazione su dati Miur

Mappa n. 2 - Distribuzione delle scuole vincitrici (in blu) e non (in rosso) partecipanti al progetto VSQ della provincia di Arezzo.



Fonte: Elaborazione su dati Miur

Scordia Carlentini II Mineo Augusta II Carlentin Augusta Francofonte SS124 Grammichele Melilli Siracusa III Vizzini SS124 Sortino Buccheri Ferla Eloridia Bosco Monterosso zzarrone Almo Palazzolo Acreide Floridia II Giarratana Chiaramonte Gulfi SS287 SS194 oria Comiso A18 Ragusa Avola A.s.i Modica oce na SS115 Rosolini Scicli rina di SS194 agusa Donnalucata SP46 Pachino 2 Pozzallo

Mappa n. 3 - Distribuzione delle scuole vincitrici (in blu) e non (in rosso) partecipanti al progetto VSQ della provincia di Siracusa.

Fonte: Elaborazione su dati Miur

Lasciando da parte per un attimo le mille complicazioni derivanti dal dimensionamento, si può segnalare che, delle venti scuole che avevano ricevuto il premio intermedio di 35.000 € sulla base della prima valutazione, dodici si sono confermate ai vertici delle rispettive graduatorie regionali e hanno quindi ricevuto anche il premio finale. Per dieci di queste la partecipazione a VSQ ha dunque fruttato nel complesso 100.000 €, mentre per le due scuole pachinesi giunte *ex aequo* il premio ottenuto nelle due tornate di valutazione è stato pari a 67.500 €. Alla luce di questi risultati, un'interessante prospettiva di ricerca consiste nel tentativo di messa a fuoco delle caratteristiche delle diverse tipologie di scuole emerse dall'esperienza triennale di valutazione: scuole vincenti nel 2011 e nel 2013; scuole vincenti solo al primo o solo al secondo giro; scuole nella media; ecc.

Le presentazioni ufficiali dei risultati conclusivi di VSQ ad Arezzo, Mantova e Siracusa (maggio 2014)

Inizialmente previste per febbraio-marzo, e rinviate anche a seguito del nuovo cambio al vertice del Miur (il 22 febbraio è iniziato il mandato del Ministro Stefania Giannini, quarto ministro dell'era VsQ), le presentazioni ufficiali di comunicazione delle graduatorie finali si sono tenute il 9 maggio a Siracusa, il 14 ad Arezzo e il 16 a Mantova. Pur con notevoli differenze da città a città, i tre incontri

sono stati accomunati da una minore enfasi rispetto agli analoghi eventi dell'aprile 2012, testimoniata dalla modesta ricaduta sulla stampa locale (si veda in seguito l'Appendice dedicata a VsQ e media). Il compito di illustrare ai dirigenti scolastici e ai docenti delle scuole VsQ un bilancio consuntivo della sperimentazione è stato assunto dal dirigente del Miur Antonella Tozza, che ha riconosciuto le non poche difficoltà incontrate nel governo di un progetto innovativo di respiro triennale in presenza di continui mutamenti al vertice del Ministero e nell'organizzazione delle scuole coinvolte, soprattutto a causa del dimensionamento. La sua presentazione ha anche fornito un interessante quadro delle analogie e delle differenze riscontrabili tra l'impianto valutativo di VsQ e quello prefigurato dal DPR 80 per il nascente sistema nazionale di valutazione.

Per l'Invalsi, Roberto Ricci a Siracusa (9/5) e Donatella Poliandri ad Arezzo (14/5) e Mantova (16/5) hanno ripercorso le tappe del progetto e ne hanno ribadito l'utilità ai fini della definizione e della messa a punto di strumenti di valutazione quali il valore aggiunto contestuale e le rubriche necessarie alla formulazione di giudizi coordinati nell'ambito delle visite esterne di osservazione. Quanto all'Indire, del tutto assente a Siracusa, è stato rappresentato ad Arezzo da Massimo Faggioli e a Mantova dal suo presidente Giovanni Biondi. Quest'ultimo ha peraltro incentrato il suo intervento su una ricostruzione storica dell'intero processo VSQ, del quale è stato uno degli artefici.

Nei tre incontri, la lettura pubblica delle graduatorie è stata accompagnata da commenti e considerazioni da parte dei presenti: rappresentanti degli ambiti territoriali competenti, dirigenti delle scuole in gara, docenti. Un primo tipo di commento ha riguardato i cambiamenti intervenuti dall'inizio alla fine del progetto nelle scuole e nella loro *governance*: si sono voluti ricordare i dirigenti scolastici - talvolta pure i docenti - il cui contributo è stato cruciale per la partecipazione e per il buon piazzamento in graduatoria, ma che nel frattempo sono andati in pensione, o sono passati a dirigere altri istituti; in altri casi il cambiamento è stato indotto dal dimensionamento. Nel complesso si è ricavata un'impressione di sfasamento temporale: molti giudizi delle attività di valutazione sono arrivati fuori tempo massimo per essere recapitati ai diretti interessati, e i loro "successori" si sono limitati a recepirli formalmente.

Un secondo tipo di reazione delle platee è consistito in critiche più o meno esplicite al progetto e ai suoi risultati. Per meglio registrare questo brusio di fondo – e più in generale per raccogliere opinioni e reazioni delle scuole alla sperimentazione – la Fondazione Agnelli ha dato un incarico di ricerca sul campo a un gruppo di ricercatori del Cirsis di Pavia (il rapporto è disponibile su richiesta).

Nelle settimane immediatamente successive alle presentazioni si sono susseguite nelle province Vsq le restituzioni dei rapporti conclusivi alle scuole. Come già era avvenuto nel 2012, a redigere i rapporti e a consegnarli alle scuole sono stati i coordinatori dei *team*. Nel frattempo, si è provveduto all'erogazione dei premi alle scuole indicate come vincitrici dai decreti delle direzioni regionali. Come previsto dall'articolo 2 del CCNI del 2011, gli importi avrebbero dovuto essere "ripartiti tra il personale docente e ATA coinvolto nella sperimentazione sulla base di criteri individuati attraverso la contrattazione di istituto". Nei rispetto delle autonomie scolastiche, l'esortazione ministeriale ai dirigenti presenti alle presentazioni è stata comunque quella di riservare nuovamente una quota dei premi al supporto di future azioni di miglioramento. Con questo suggerimento, ulteriore testimonianza di una radicata ritrosia - anche da parte degli uffici centrali del Ministero - nei confronti dell'uso di incentivi monetari da distribuire al personale della scuola, si chiude formalmente il cerchio della sperimentazione Vsq.

Parte seconda. Conclusioni e raccomandazioni a partire dai problemi emersi e dalle lezioni apprese

1. Gli apprendimenti degli studenti sono migliorati grazie a VSQ? (esiti della valutazione di impatto)

Una delle principali questioni sollevate da una sperimentazione come VsQ è se l'adesione a un sistema di valutazione che preveda un vaglio esterno e dei premi monetari possa indurre le scuole a migliorare il servizio educativo reso.

Nella logica della sperimentazione, la presenza di incentivi monetari era un sicuro fattore di stimolo, ma non è stata l'unica leva per il miglioramento. Infatti, i sistemi di valutazione basati su un vaglio esterno conducono alla raccolta e alla diffusione di dati sull'efficacia educativa delle singole scuole. Ed è proprio l'attribuzione di meriti e demeriti, e la possibilità di confrontarsi con altre istituzioni scolastiche del territorio, a rendere le scuole maggiormente responsabili del proprio operato verso i portatori di interesse (amministrazione scolastica, famiglie, comunità dei docenti), inducendole a un maggiore impegno o a sperimentare nuove strategie didattiche.

Poiché i livelli di apprendimento in lettura e matematica erano una delle metriche fondamentali rispetto alle quali in VsQ veniva misurato il grado di efficacia delle scuole, al termine della sperimentazione appaiono ineludibili le seguenti domande: esiste un "effetto VsQ" sugli apprendimenti degli studenti? Le molteplici leve del miglioramento attivate da VsQ – dal vaglio esterno alla possibilità di confronto, dalla competizione per i premi all'affiancamento dei tutor - hanno prodotto un innalzamento dei livelli di apprendimento?

La risposta a questi interrogativi non può essere ricavata semplicemente misurando i livelli di apprendimenti degli studenti delle scuole VSQ prima e dopo la sperimentazione. Infatti, potrebbero essere intervenuti contestualmente altri cambiamenti istituzionali e/o ambientali, del tutto indipendenti dalla sperimentazione, ma comunque capaci di influenzare positivamente o negativamente gli apprendimenti degli studenti. Per poter attribuire senza dubbio a VSQ i cambiamenti osservati dovremmo riqualificare meglio la nostra domanda: cosa sarebbe successo agli apprendimenti degli studenti coinvolti nella sperimentazione se questa non avesse mai avuto luogo?

La statistica ci offre degli strumenti per cercare di ottenere questa "controprova". Possiamo infatti confrontare in prima e in terza media gli esiti delle prove Invalsi della scuole VsQ con quelli di un campione di scuole con le medesime caratteristiche in termini dimensionali, di dotazioni, di composizione del corpo studentesco, di stabilità e presenza del corpo docente. Tali scuole "di confronto" sono state individuate nelle province limitrofe a quelle di attuazione della sperimentazione (Pavia, Arezzo e Siracusa)²⁹. A queste sono state aggiunte quelle delle province sperimentali che avevano però deciso di non partecipare a VsQ ³⁰. Le 66 scuole VsQ sono state

_

²⁹ Da questa valutazione di impatto sono state escluse le cinque scuole di Mantova.

³⁰ Nell'analisi è stato tenuto conto del diverso profilo delle scuole che pur potendo optare per la partecipazione a VsQ avevano declinato l'invito. Infatti, si vuole evitare di attribuire alla sperimentazione un "impatto" che potrebbe invece dipendere dalla maggiore

dunque confrontate con le 40 scuole non partecipanti delle tre province coinvolte e con 529 localizzate a breve distanza nelle province limitrofe. Sono state in particolare queste ultime, alle quali non era stata offerta la possibilità di partecipare, a suggerirci quale avrebbero potuto essere i risultati ottenuti dalle scuole VSQ se la sperimentazione non fosse mai esistita³¹.

Le variabili su cui si sono confrontati i risultati delle scuole sono la percentuale media di risposte esatte nelle prove Invalsi in italiano e matematica e il grado di disomogeneità negli apprendimenti degli studenti (varianza). La prima misura rivela se VsQ è stata efficace: gli apprendimenti sono aumentati in media? La seconda ci dice se VsQ ha prodotto cambiamenti in termini di equità delle opportunità di apprendimento degli studenti: il sistema di incentivi proposto ha suscitato un aumento dei divari tra le scuole e tra gli studenti, oppure ha contribuito a ridurli?

I risultati dell'analisi rivelano un quadro molto interessante e variegato. In prima media infatti, la partecipazione a VsQ ha comportato un significativo miglioramento degli apprendimenti, almeno in italiano (si veda la Tabella 9).

Tabella 9: Impatto di VSQ sull'efficacia delle scuole e sull'equità delle opportunità di apprendimento

	I mo	edia	III media			
	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica		
Media apprendimenti	+2.6%	n.s.	n.s.	n.s.		
Varianza apprendimenti	-1.5	-1	n.s.	n.s.		

Fonte: elaborazione su dati Invalsi

In particolare, al termine del primo anno di VsQ, a parità di altre caratteristiche delle scuole, rileviamo un miglioramento dei risultati delle prove di 2,6 punti in lettura (altamente significativo dal punto di vista statistico) e di 0,9 punti in matematica (non significativo dal punto di vista statistico). La differenza fra le due discipline potrebbe avere a che fare con il maggior numero di ore di lettere e materie affini a cui gli studenti sono esposti rispetto a quelle di matematica, per cui il maggior impegno delle scuole produce risultati più evidenti nel primo caso. L'altra informazione interessante è che sia per italiano che per matematica emerge un effetto significativo nella direzione del contenimento dei divari di apprendimento tra gli studenti all'interno delle scuole. Infatti, un approfondimento di indagine, non riportato per esigenze di sintesi, rivela che l'impatto positivo sugli apprendimenti è stato maggiore per gli studenti che in quinta primaria si dimostravano più fragili. Parrebbe dunque che i docenti abbiano concentrato gli sforzi sulle fasce più deboli, riportandole a livelli di apprendimento più prossimi a quelli degli studenti migliori.

motivazione dei docenti e/o dei dirigenti scolastici e dalla preesistente maggiore qualità educativa delle scuole che si sono dichiarate disponibili al vaglio esterno.

La comparazione fra le scuole VsQ e quelle di confronto è stato effettuato paragonando ciascuna scuola VsQ con tutte quelle del gruppo di controllo, a cui è stato attribuito un peso proporzionale alla distanza probabilistica (nel senso che più la scuola è difforme da quella VsQ, minore è il peso). La distanza probabilistica è stata calcolata sulla base di una serie di indicatori di scuola, che includono la quota di studenti disabili, di studenti immigrati, il tasso di rotazione dei docenti, le dotazione strumentali, lo status socio-economico medio di scuola, il numero di plessi, se l'istituto è un comprensivo e la localizzazione in un piccolo centro, ecc.

Sebbene i dati a disposizione non consentano di escludere che il miglioramento osservato dipenda da un maggior addestramento degli studenti a rispondere alle prove Invalsi (*teaching to the test*), i risultati *del primo anno* di sperimentazione indicano una certa efficacia del sistema di valutazione nel promuovere un miglioramento della qualità educativa delle scuole.

Le cose non appaiono altrettanto nette al termine della sperimentazione, in terza media. Non emerge alcun impatto statisticamente significativo legato alla partecipazione a VSQ né in lettura né in matematica. Due le spiegazioni che ci appaiono plausibili. La prima ha a che fare con la presenza di forme di *cheating*: è infatti noto che, mentre in prima media, le prove Invalsi risultavano poco affette da comportamenti fraudolenti da parte degli studenti o dei docenti, per contro in terza media, in cui il risultato dei test conta ai fini del voto finale all'esame di Stato, il cheating ai test è estremamente frequente, sia sotto forma di "copiatura" da parte degli studenti sia sotto forma di "aiuto" da parte dei docenti. Se il cheating ha modificato i risultati nelle classi di confronto in misura maggiore di quelle Vso, soggette nel 70% dei casi a un controllo diretto durante le prove da parte degli osservatori, allora l'effetto positivo della partecipazione a Vso può essere stato annullato o addirittura rovesciato. Una seconda ipotesi - che concorre con la prima a spiegare l'assenza di effetti alla fine del triennio è che, esaurita in prima media la fase di avvio della sperimentazione e assegnati i premi, le scuole VsQ abbiano ridotto il loro impegno nei confronti dei test, in parte perché non convinte che la sperimentazione sarebbe continuata negli stessi termini dopo il cambio di vertice al Miur, in parte perché coinvolte nei piani di miglioramento accompagnati dai tutor dell'Indire, piani che non sempre indicavano loro migliori risultati di apprendimento come obiettivo da perseguire. A differenza della prima spiegazione, in questo caso la mancata differenza sarebbe legata al comportamento delle scuole trattate anziché di quelle di confronto. Rimane però difficile da spiegare perché il vantaggio guadagnato dopo il primo anno da parte delle scuole VSQ non solo non si sia incrementato, ma addirittura sia stato dissipato nei due anni successivi.

In conclusione, il meccanismo valutativo di VSQ è stato, sin dalla sua genesi del 2010, segnato da una doppia enfasi: da un lato sulla dimensione esterna dell'intero processo valutativo delle scuole, affidato a strumenti di valutazione inediti per l'Italia quali il valore aggiunto e le visite di osservazione da parte di *team*; dall'altro, lo stretto collegamento tra esiti della valutazione e premi economici alle istituzioni scolastiche. Al termine del progetto possiamo affermare che la premialità non sembra essere stata pienamente accettata dal mondo della scuola, né sembra essere riuscita a generare i risultati attesi (le due cose sono presumibilmente collegate).

Gli esiti della sperimentazione – in particolare quelli relativi all'uso in funzione valutativa del valore aggiunto contestuale - possono anzi essere letti come una dimostrazione del fenomeno empirico noto come Legge di Campbell, secondo la quale l'ufficializzazione di qualsiasi sistema di misura ha l'effetto di indurre comportamenti opportunistici: questo perché gli attori interessati (nel nostro caso i docenti e i dirigenti scolastici) sono indotti a prendere la scorciatoia che consiste nel tentare di conseguire l'obiettivo intermedio (buoni risultati ai test standardizzati) e non l'obiettivo finale (effettiva qualità degli apprendimenti).

2. A distanza di due anni sono nettamente migliorati i giudizi degli osservatori esterni sui sette ambiti della vita scolastica

Alla seconda tornata di visite di osservazione, effettuata nel 2013 prendendo in considerazione gli stessi sette ambiti della vita scolastica già esaminati nel 2011, facendo ruotare i *team* sulle scuole, ma mantenendo inalterati i metri di valutazione, i giudizi espressi sono sistematicamente cresciuti. In una scala da 1 a 4 il punteggio medio ottenuto dalle scuole è salito da 2,63 a 3,18.

Come interpretare questo netto miglioramento? Nel giro di 24 mesi circa le nostre scuole sono davvero riuscite a migliorarsi in tutte e sette le dimensioni poste sotto osservazione? Hanno saputo realizzare un vero e proprio balzo in avanti nella capacità di inclusione, in quella di orientamento alla prosecuzione degli studi, nell'attenzione agli studenti in difficoltà (recupero) e così via? Oppure a crescere è stata soltanto la loro capacità di interlocuzione con i valutatori esterni, affinatasi con l'esperienza? Non è facile fornire una risposta in assenza di approfondimenti mirati. Una cosa pare comunque assodata: la sperimentazione VsQ ha suscitato nelle scuole un processo di apprendimento organizzativo che ha migliorato la loro capacità di conservare - e al bisogno di produrre tempestivamente - la documentazione loro richiesta dalle procedure di valutazione. Si è trattato di un cambiamento comunque molto positivo per istituzioni scolastiche che possono sempre meno sottrarsi a doveri di rendicontazione sociale.

3. A disposizione del nascente SNV vi sono oggi due nuovi strumenti di valutazione esterna: valore aggiunto e visite di osservazione

VsQ ha consentito di fare importanti passi in avanti sul terreno della misurazione dei progressi cognitivi degli studenti alla luce delle diverse condizioni di contesto in cui le scuole sono chiamate ad operare. Per la prima volta si è potuto calcolare il valore aggiunto contestuale (italiano e matematica) seguendo per un triennio longitudinalmente la carriera scolastica di alcune migliaia di studenti. In particolare. VsQ ha permesso di fare progressi nella definizione delle variabili di contesto più rilevanti per le istituzioni scolastiche, che vanno considerate nella stima statistica.

Il modello adottato è certamente affinabile da molti punti di vista: le prove Invalsi non erano ancorate fra una rilevazione e l'altra, e questo rende problematica una lettura diacronica del progresso cognitivo compiuto dagli studenti; i dati finali di terza media sono stati trattati dall'Invalsi per ridurre l'incidenza del *cheating*, mentre quelli di prima e di quinta primaria no; le stime non sono così accurate da permettere di distinguere, tranne poche eccezioni, il valore aggiunto di una scuola dall'altro (il che ha reso se possibile ancor più criticabili gli effetti della scelta necessariamente arbitraria di una soglia per l'attribuzione dei premi); in troppi casi l'Invalsi non è stato in grado di seguire longitudinalmente i non moltissimi studenti che prendevano parte alla sperimentazione; la conseguente soluzione di utilizzare prove di I media nei casi in cui non si fosse rintracciata quella di V primaria è metodologicamente discutibile; le scuole non sembrano aver fatto progressi nella comprensione del concetto e del metodo di stima del valore aggiunto.

Tutte queste osservazioni critiche nulla tolgono alle grandi potenzialità del valore aggiunto quale strumento di valutazione delle scuole, soprattutto se sarà messo al riparo dalle distorsioni indotte dai meccanismi premiali discusse nelle pagine precedenti. Si considerino le Figure 8 e 9, che (riprendendo la figura 3) illustrano come cambia la posizione relativa delle scuole partecipanti a VsQ se le si confronta per livello assoluto degli apprendimenti o per livello dei guadagni cognitivi assicurati ai propri studenti. Le due distribuzioni non sono completamente diverse, ma il valore aggiunto consente una più equa valutazione comparativa dell'apporto educativo offerto dai singoli istituti ai propri studenti: si possono individuare, ad esempio, quelle scuole che pur operando in contesto sfavorevole riescono comunque a far crescere considerevolmente gli apprendimenti in matematica dei propri studenti (le due di colore rosso collocate a destra); così come sono localizzabili le scuole che, operando in contesti favorevoli, semplicemente "vivono di rendita" e poco contribuiscono alla crescita degli apprendimenti (le scuole in verde al centro della distribuzione).

Importanti progressi sono stati fatti anche nella definizione e nella messa in atto di procedure di visita da parte di *team* di osservatori esterni chiamati a esprimere valutazioni coordinate sulla qualità delle scuole. Anche per questo strumento valutativo si tratta di un risultato non scontato. Le procedure di selezione e formazione degli osservatori, così come le modalità di compilazione delle rubriche di valutazione e di armonizzazione dei giudizi hanno superato in modo soddisfacente la fase di rodaggio, con un buon livello di accettazione da parte delle scuole visitate. Si tratta di un precedente certamente utile in vista della costituzione dei "nuclei di valutazione esterna" - formati da un dirigente tecnico del contingente ispettivo e da due esperti (una composizione prefigurata dai *team* VsQ) – ai quali il DPR 80 affida il compito di visitare le scuole secondo specifici protocolli di valutazione, anche per consentire una ricalibratura dei piani di miglioramento.

Risultati grezzi osservati MATEMATICA

4

3

2

1

-1

Figura 8 - Livelli assoluti di apprendimento: distribuzione delle scuole della sperimentazione VSO

Nota: le scuole indicate in rosso sono quelle che presentano risultati significativamente inferiori alla media del campione, quelle in verde hanno risultati significativamente superiori alla media, quelle bianche non sono statisticamente distinguibili dalla media di campione. I dati sono relativi alle prove di I media.

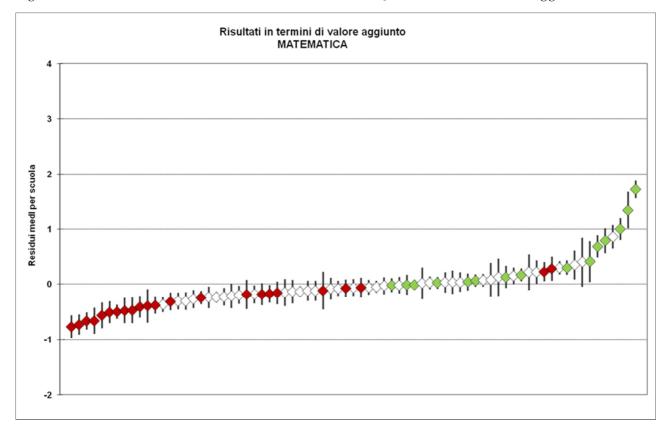


Figura 9 – Come cambia la distribuzione delle scuole VSQ se si utilizza il valore aggiunto

Nota: I colori si riferiscono ai livelli assoluti degli apprendimenti, come illustrato in Figura 8.

4. VSQ ha raggiunto un compromesso equilibrato tra la "dittatura dell'indicatore unico" e la dispersività del voler valutare tutto.

Alla domanda "cosa è opportuno considerare nella valutazione di una scuola" si possono ovviamente dare risposte diverse. Due di queste sono certamente sbagliate: è inadeguata una risposta che faccia riferimento a un'unica dimensione della vita scolastica, dal momento che le funzioni irrinunciabili della scuola sono molteplici; ma lo è pure una risposta che chieda alla valutazione di esprimersi a 360 gradi su tutte le possibili dimensioni del fare scuola. Nella fase di gestazione di VSQ entrambe le posizioni estreme sono state prese in seria considerazione ma la forma finale del progetto rappresenta un compromesso apprezzabile. Gli ambiti oggetto di valutazione sono stati in tutto nove: due parametri di valore aggiunto ricavati dalle prove Invalsi di italiano e matematica, e sette dimensioni della vita scolastica. Il criterio di selezione delle dimensioni da osservare è stato individuato nella loro estraneità agli apprendimenti, già rappresentati dagli indicatori di valore aggiunto.

I team hanno dunque esaminato e giudicato sette grandi «ambiti di osservazione»: la capacità della scuola di analizzare specifici bisogni formativi e di fornire loro adeguate risposte, garantendo sia (1) l'inclusione degli alunni con disabilità, sia (2) una soddisfacente integrazione degli alunni di origine straniera; (3) l'attenzione della scuola nei confronti degli alunni particolarmente promettenti, tramite attività di potenziamento, e (4) di quelli che invece manifestano difficoltà, tramite attività di recupero; (5) la qualità dei processi valutativi nei confronti degli studenti e (6) delle attività di autovalutazione realizzate dalla scuola; infine, (7) la realizzazione di attività di orientamento tali da

consentire agli studenti una scelta più consapevole dell'indirizzo di studi successivo. Alcuni di questi come l'orientamento sono particolarmente rilevanti per le scuole medie, partecipanti a questa sperimentazione; altri hanno valenza più generale.

I due strumenti adottati – valore aggiunto e visite di osservazione - si sono rivelati complementari nell'esperienza di VsQ. La correlazione tra punteggi ottenuti dalle scuole sotto forma di valore aggiunto in italiano e matematica, e punteggi in cui si sono espressi i giudizi dei *team*, è stata positiva ma bassa (Tabella 10). Se la correlazione fosse stata positiva e molto elevata, sarebbe venuta meno la complementarità a fini valutativi delle diverse dimensioni esplorate: in altre parole, sarebbe stato sufficiente un unico indicatore per fornire una rappresentazione esaustiva.

Tabella 10 – Correlazioni tra i punteggi di valore aggiunto e i giudizi delle rubriche di valutazione ottenuti dalle scuole VSQ nel 2011 e nel 2013

		Valore aggiunto Italiano	Valore aggiunto Matematica
giudizi dei <i>team</i>	Valutazione del 2011	10%	16%
	Valutazione del 2013	6%	19%

Fonte: elaborazione su dati Invalsi

Si tratta di un risultato che conferma l'assunto iniziale di due prospettive di valutazione esterna che siano in grado di osservare aspetti differenti della qualità del processo educativo: il segno positivo della correlazione è garanzia del fatto che i due ambiti non sono tra loro antitetici o contraddittori, mentre il valore modesto della correlazione ci dice che non sono nemmeno sovrapponibili.

5. Sono ancora radicate, ma si stanno attenuando le resistenze delle scuole italiane nei confronti della valutazione esterna

Occorre sottolineare un risultato interessante che ha accompagnato il triennio della sperimentazione: abbiamo potuto verificare un progressivo superamento della resistenza all'idea stessa di una valutazione nella scuola. La primissima fase di VsQ, con le difficoltà da parte del Miur di reclutare scuole disposte a prendere parte alla sperimentazione, aveva svelato un clima di diffusa ostilità nei confronti del binomio «premialità-valutazione». Anche gli sviluppi successivi del progetto sono stati rivelatori di forme sottili di resistenza e di diffidenza nei confronti della valutazione esterna, in particolare per quanto concerne l'uso delle prove standardizzate. Un dubbio inizialmente molto diffuso anche nelle scuole VsQ ha riguardato la legittimità dell'uso delle prove Invalsi quali base per la strutturazione di un giudizio di merito sull'effettiva performance della scuola. Nel 2011 e ancora nel 2012 molti docenti avevano anche espresso perplessità circa lo scollamento fra il modello didattico abitualmente praticato e quello che sarebbe stato opportuno utilizzare per garantire buoni risultati alle prove Invalsi: avevano chiaramente indicato il rischio di un eccessivo appiattimento del sapere in funzione di formule di conoscenza ritenute semplicistiche e soprattutto poco stimolanti la curiosità e la creatività. Anche per effetto della pubblicazione a fine 2012 delle *Indicazioni Nazionali*

per il Curricolo, vincolanti tanto per la libertà didattica delle scuole quanto per la predisposizione delle prove da parte dell'Invalsi, queste critiche hanno perso molto della loro pregnanza, e infatti si sono diradate nella tornata di incontri e interviste del 2014.

Una volta giunti al termine del progetto, gli atteggiamenti pregiudizialmente oppositivi nei confronti della valutazione si sono molto attenuati. Anzi, quasi tutte le scuole interpellate, anche le più arrabbiate e deluse dal risultato, hanno ammesso che la valutazione costituisce un esercizio senz'altro utile per provare a mettere a fuoco i risultati del proprio lavoro quotidiano e per provare a intervenire in modo mirato sui suoi risvolti più problematici.

Questo rasserenamento del clima generale nei confronti della valutazione esterna non implica però un'adesione incondizionata: al contrario, mentre all'avvio di VsQ la discussione nelle scuole verteva più sull'opportunità o meno di aderire al progetto valutativo, al termine del progetto la discussione si è spostata al "come" realizzarlo. Così, una buona parte dei commenti raccolti presso le scuole dopo la presentazione delle graduatorie finali non ha lesinato critiche all'effettiva implementazione del disegno sperimentale. Ad esempio, sono state proprio le scuole a segnalare casi dubbi di applicazione delle procedure di controllo nella rilevazione delle prove Invalsi. Da queste leggerezze sarebbero derivati alcuni risultati inattesi, giudicati ingiusti in una prospettiva competitiva.

Accanto ai dubbi su eventuali "incidenti di percorso" permangono invece critiche sistematiche all'impianto di rilevazione, che secondo i docenti intervistati non avrebbe tenuto adeguatamente conto degli importanti cambiamenti che hanno attraversato negli ultimi anni il mondo della scuola in generale e la vita della loro scuola in particolare (ad es. il cambio di dirigente). Altre perplessità hanno riguardato il modo in cui sono stati gestiti i "problemi di soglia", con differenze minime – sostanzialmente casuali o comunque non interpretabili come significative – che hanno prodotto importanti discriminazioni tra scuole premiate e non. Per questo, alcune scuole hanno riferito di non essere disposte a ripetere l'esperienza in quanto ormai prive di fiducia non nella filosofia valutativa generale - che anzi esce rafforzata - ma nella sua effettiva declinazione pratica.

6. Coerenza dell'impianto valutativo, autorevolezza e conoscenza dei meccanismi scolastici sono requisiti necessari per gli ispettori che visitano le scuole.

Intervistati sul punto, molti docenti delle scuole partecipanti a VSQ avrebbero desiderato che agli esiti delle visite di osservazione venisse attribuito un peso maggiore rispetto a quello previsto (40%, contro il 60% dato ai punteggi di valore aggiunto). Questa manifestazione di preferenza nei confronti dello strumento valutativo delle visite non implica che esse siano passate indenni dal vaglio della sperimentazione: al contrario, anche per questa modalità di valutazione sono emerse numerose critiche. Riteniamo opportuno riferirle, perché potranno tradursi in insegnamenti utili in vista dell'applicazione del Regolamento sulla valutazione che ha istituzionalizzato i «nuclei di valutazione esterna», costituiti da un dirigente tecnico del contingente ispettivo e da due esperti.

Un nodo particolarmente critico ha riguardato l'evoluzione nel tempo della funzione dei *team* di osservazione. Agli osservatori/valutatori è stato chiesto di attivare un rapporto dialettico con gli attori scolastici finalizzato alla raccolta di informazioni utili alla valutazione; ma era anche loro compito

formulare giudizi puntuali su aspetti organizzativi e didattici degli istituti scolastici, tali da contribuire a determinarne la posizione in graduatoria. A complicare le cose sono giunte istruzioni diverse e contraddittorie a ogni tornata di visite; tali cambiamenti in corso d'opera hanno condizionato il modo in cui le scuole hanno percepito gli osservatori, prima come amichevoli complici, poi come ispettori fiscali. Questo trasformismo - indotto da una regia talvolta ondivaga del Miur - è stato vissuto male sia dagli osservatori, sia dalle scuole.

Un secondo aspetto emerso riguarda il profilo e la preparazione degli osservatori. Il mondo della scuola è per sua natura autoreferenziale, ai limiti dell'introverso. Anche il semplice sospetto che un osservatore esterno non conosca quel mondo e le sue regole del gioco ne provoca l'immediata delegittimazione. Autorevolezza, conoscenza del vocabolario scolastico e della sua continua evoluzione, esperienza maturata in diversi ambienti scolastici sono dunque requisiti indispensabili affinché il giudizio di un osservatore esterno possa essere preso sul serio da parte di dirigenti e docenti. La presenza di ricercatori universitari nei *team*, se da un lato ha arricchito di maggiori competenze le squadre, dall'altro le ha rese più vulnerabili alla critica di «non conoscere la scuola». Nel complesso, comunque, il giudizio sulle commissioni di valutazione è stato più che lusinghiero. Non altrettanto possiamo affermare rispetto al ruolo dei tutor che hanno accompagnato la fase del cosiddetto miglioramento, non sempre considerati all'altezza del compito loro assegnato.

In sintesi, prima di inviare osservatori/valutatori esterni nelle scuole è più che mai opportuno verificare che diversi requisiti siano soddisfatti. In particolare: i criteri sui quali si baserà la valutazione da parte degli osservatori esterni devono essere stabiliti in modo chiaro e trasparente, devono essere mantenuti costanti, ed è importante che le scuole li conoscano; le fasi di reclutamento e di formazione degli osservatori devono essere servite a verificare la loro profonda conoscenza non solo dei meccanismi valutativi, ma anche della complessità di situazioni diverse che potranno incontrare nel variegato panorama scolastico; il tasso di autorevolezza complessiva di ogni *team* deve dimostrarsi all'altezza dei compiti richiesti.

7. La valutazione deve tener conto dei tempi della scuola

Intorno alla metà di maggio 2014 si sono svolti a Siracusa, Arezzo e Mantova gli incontri di presentazione dei ranking finali, con la proclamazione delle scuole vincitrici. Ricorrente nelle tre cerimonie è stata l'impressione suscitata dal grandissimo cambiamento organizzativo intervenuto nelle scuole negli anni della sperimentazione: gli effetti del dimensionamento sono stati profondi e hanno finito per interessare un numero elevato di istituzioni scolastiche; alcuni dirigenti scolastici di fresca nomina si sono trovati a ricevere premi il cui merito andrebbe ovviamente ascritto ai predecessori; molti dei docenti che hanno contribuito al piazzamento della scuola insegnano oggi in un altro istituto o sono andati in pensione. In altre parole, si è messa in luce l'esistenza di un *trade off* tra profondità e tempestività della valutazione, ossia tra il rispetto dei tempi tecnici richiesti per completare un disegno sperimentale longitudinale (della durata di un triennio nel caso di VsQ) e l'esigenza di formulare tempestivamente la valutazione in modo che i soggetti valutati ne possano conoscere gli esiti e, auspicabilmente, trarne le necessarie conseguenze.

In una prospettiva di sistema, con la valutazione che dovrebbe perdere la sua connotazione sperimentale *una tantum* per diventare un'attività continua, questo problema potrebbe attenuarsi, ma è comunque concreto il rischio della deresponsabilizzazione individuale in contesti caratterizzati da elevato turnover.

Vi è poi una seconda dimensione del tempo scolastico che, alla luce dello sviluppo di VsQ, richiede maggiore attenzione: nella progettazione delle attività di valutazione che coinvolgono direttamente le scuole occorre considerare con maggiore cura il calendario scolastico; nell'opinione dei dirigenti e dei docenti interpellati, uno dei difetti di VsQ è consistito nell'addensare le richieste più onerose alle scuole proprio nelle fasi finali dell'anno scolastico, con i docenti e le segreterie impegnati negli scrutini e negli esami. E' questa la strada più sicura per ottenere una partecipazione decisamente poco entusiasta e collaborativa da parte delle scuole.

Mettendo in positivo questo difetto della sperimentazione ormai conclusa, possiamo affermare che nel corso dell'anno scolastico andrebbero individuati *insieme alle scuole* i periodi più idonei e fecondi per lo svolgimento di alcune fasi – quelle che impegnano direttamente gli attori scolastici - delle attività di valutazione e di autovalutazione.

8. E' opportuno un maggior coinvolgimento di USR e ambiti territoriali

Un elemento di fragilità dell'intera sperimentazione VsQ, segnalato a più riprese dai docenti e dai dirigenti scolastici intervistati, va ricercato nella mancanza di un coordinamento a livello locale, al quale i diversi attori (membri dei *team* o scuole) avrebbero potuto rivolgersi in caso di necessità: tutte le fasi del progetto sono state gestite direttamente da Viale Trastevere, da Frascati (Invalsi) e da Firenze (Indire), senza prevedere sportelli intermedi in grado di fornire informazioni e chiarimenti difficili da ottenere dalle istituzioni centrali.

Da questo punto di vista, abbiamo trovato interessante il commento critico di un dirigente scolastico, che ha definito VSQ come un «esercito di generali e sergenti», privo dei necessari livelli intermedi. Si tratta di un'assenza rilevante anche per quel che concerne al possibilità di contestualizzare i risultati della valutazione, ancorandoli ad una conoscenza delle dinamiche locali che non sempre possono essere messe adeguatamente a fuoco attraverso le informazioni gestite centralmente.

Nella prospettiva di costruzione di un SNV auspicabilmente ben radicato sui territori andrebbe dunque prevista l'attivazione presso le sedi decentrate del Miur di appositi uffici/sportelli che possano agevolare lo svolgimento delle visite di osservazione, aiutare le scuole nella raccolta e nell'interpretazione dei dati di fonte Miur o Invalsi, fornire i chiarimenti necessari sulle diverse fasi del processo valutativo.

APPENDICE- Vso e i media. La comunicazione non è un optional

Sebbene la sperimentazione abbia coinvolto in modo diretto meno di ottanta scuole distribuite in quattro province, l'introduzione di strumenti e criteri di valutazione sostanzialmente inediti nel panorama scolastico italiano ha suscitato un dibattito molto ampio tra gli addetti alla scuola: insomma, VsQ ha prodotto sulla scena nazionale conseguenze più generali rispetto a quelle localmente riscontrabili. Un ruolo importante, da questo punto di vista, è stato svolto dalla comunicazione ministeriale, che aveva il compito – sin dal varo del progetto – di illustrarne gli aspetti tecnici e soprattutto le ragioni di fondo. Per cercare di capire come si sia mossa la comunicazione del Miur, e quali risultati abbia ottenuto, sono stati esaminati 125 articoli pubblicati nei sei mesi successivi alla presentazione pubblica della sperimentazione su testate quotidiane e periodiche, cartacee e online, generaliste e specializzate sulla scuola (come Tuttoscuola, Orizzonte Scuola, Il Sussidiario ecc.). Questa lettura degli articoli dedicati a VsQ (come singolo progetto o, più frequentemente, accoppiato all'altra sperimentazione Valorizza promossa dal Miur) permette di integrare l'analisi di come essa sia stata conosciuta, discussa e recepita dalla scuola italiana (al di là delle scuole coinvolte) e dall'opinione pubblica.

Sul piano strettamente informativo, occorre riconoscere che la comunicazione *a livello nazionale* non sempre è stata adeguata per chiarezza, precisione, ricchezza di notizie e tempestività.

Con l'eccezione dell'attribuzione della paternità dell'iniziativa al Miur, quasi sempre inequivocabile³², su altri aspetti rilevanti della sperimentazione VsQ (quale fosse la sua architettura, quali obiettivi si ponesse e attraverso quali meccanismi, dove e con quali scuole s'intendesse realizzarla, quali risorse economiche fossero a disposizione, in che cosa si distinguesse dalla sperimentazione Valorizza) non sono mancati errori, confusioni, e omissioni.

In verità, l'esordio era stato abbastanza confortante. Il rilievo mediatico dato al primo annuncio delle due sperimentazioni, con la conferenza stampa del 18 novembre 2010, fu ampio³³ (a parte L'Unità, nessuna assenza di rilievo fra le testate nazionali) e l'informazione sostanzialmente corretta: in tale circostanza, infatti, fu data un'immagine ben distinta delle due sperimentazioni e una descrizione piuttosto fedele delle loro caratteristiche. I servizi si allinearono, in generale, alle scelte di comunicazione del Miur, di fatto riproducendo le linee del comunicato stampa. Non sorprende, quindi, che accanto alle informazioni sulle due iniziative molto fu sottolineata l'intenzione del ministro Gelmini di introdurre così nella scuola il 'merito' (Il Sole 24 Ore, 19.11.10) o – con variazione lessicale non neutrale - la 'meritocrazia' (Il Giornale, 19.11.10)³⁴.

_

³² Va, tuttavia, ricordato che molti giornalisti e intervistati preferivano parlare delle sperimentazioni della "Gelmini". Questa particolare sineddoche, peraltro consueta nel dibattito pubblico italiano, nella circostanza veniva impiegata in modo non neutrale, così da sottolineare la caratterizzazione fortemente 'politica' della sperimentazione, e di riflesso dell'opposizione a essa.

³³ L'ampia copertura stampa in quella circostanza è stata anche assicurata dalla concomitante comunicazione ministeriale relativa al ripristino degli scatti d'anzianità degli insegnanti, tema allora molto caldo.

³⁴ Anche nella prima fase di comunicazione, tuttavia, non sono mancate grossolane imprecisioni, quasi sempre, però, relative ai contenuti delle infografiche di accompagnamento degli articoli. Si vedano, ad esempio, gli specchietti riassuntivi pubblicati dal Corriere della Sera e da La Stampa, 19.11.10, nei quali le due sperimentazioni sono irrimediabilmente confuse.

Nelle mesi successivi la qualità e la precisione dell'informazione scadranno notevolmente, anche perché da parte del ministero mancherà un adeguato accompagnamento comunicativo al processo di adesione alle sperimentazioni. In particolare, da dicembre 2010 in avanti, sono numerosi gli esempi di confusione informativa fra le due sperimentazioni (spesso raggrumate in una sola attraverso l'uso del singolare) e, di conseguenza, fra le reazioni a ciascuna di essa.

Scrive, ad esempio, «Il Fatto Quotidiano» (ed. online) del 6.02.11: "È ormai noto a tutti il fallimento della 'sperimentazione' sulla valutazione: la straordinaria compattezza dei collegi docenti ha bocciato il tentativo di lusingare comprensibili (dati i salari) appetiti economici. Non così urgenti, però, da approvare un piano mercantilistico basato su consenso delle famiglie, progetti attuati, giudizio di comitati impreparati, istigazione a creare cordate e guerre tra poveri, alla faccia della collegialità"³⁵.

Salvo Intravaia, penna non digiuna di scuola, su «La Repubblica» (ed. online) dell'11.02.11 nota, invece, che "quello del merito sembra, insomma, un fallimento su tutti i fronti": il servizio, peraltro, si occupa solo delle disavventure di Valorizza.

Di fatto, nei primi mesi del 2011, allorché la dialettica sulle sperimentazioni fra scuole, sindacati e ministero appare piuttosto intensa e tesa, si contano sulle dita di una mano i servizi che, come quelli de «Il Sole 24 Ore» del 14.01.11 o de «Il Messaggero» del 2.02.11³⁶, descrivono VSQ in modo veritiero e comprensibile, sia pure senza cercare di approfondire gli aspetti qualificanti del progetto, come, ad esempio, l'ottica del 'valore aggiunto' applicata ai test Invalsi³⁷, le logiche connesse alle visite ispettive, le metodologie e gli algoritmi attraverso cui attribuire i premi alle scuole.

Si può ritenere, in definitiva, che questa diffusa povertà informativa possa avere ostacolato, se non persino compromesso, la comprensione di base da parte dei lettori sulla natura del progetto, tanto più se si considera che nella quasi totalità dei casi il ritornare dei media nazionali sulla sperimentazione (o sulle sperimentazioni) si spiega soprattutto con l'intenzione di dare conto delle opposizioni del mondo della scuola.

Peraltro, chiarezza e precisione hanno fatto talvolta difetto anche alla comunicazione delle testate specializzate sulla scuola, con l'eccezione di «TuttoScuola». Ad esempio, nei paragrafi introduttivi di un articolo del 30.12.10 sul sito di «Orizzonte Scuola», dedicato in larga parte al fallimento della sperimentazione a Pisa, si legge: "Da Torino e Pisa a Napoli e Siracusa, le quattro città coinvolte nella sperimentazione, dagli organi collegiali arriva un secco coro di no (...) Le motivazioni che sono alla base dei no vanno dal rifiuto della commissione giudicatrice interna, alla mancanza di criteri univoci, dalla mancanza di tempo adeguato per avviare una sperimentazione seria alla esiguità e tagli delle risorse investite globalmente nel sistema istruzione". Questa e altre testate

_

³⁵ Pochi giorni prima lo stesso quotidiano, attraverso la penna di Marina Boscaino (giornalista peraltro veterana di politica scolastica), aveva attribuito la progettazione di quella che viene definita la "perestrojka del merito" indistintamente a "un partenariato fra Fondazione Agnelli, San Paolo e Treellle" («Il Fatto Quotidiano», 01.02.11).

³⁶ In particolare, Alessandra Migliozzi riprende, con felicità di sintesi, le caratteristiche delle due sperimentazioni e spiega, provincia per provincia, che cosa è avvenuto in reazione all'una o all'altra proposta.

³⁷ Il concetto di 'valore aggiunto', così come impiegato in VSQ, è menzionato nei media nazionali una volta sola, da «Italia Oggi», il 19.11.10. Più frequente, invece, il riferimento al "livello di miglioramento degli apprendimenti" (vedi, ad esempio, «La Stampa», ed. online., del 07.01.11 e «Il Sole 24 Ore», del 14.01.11), che riprende l'espressione utilizzata dal documento preparato dal Miur per gli incontri nelle province del gennaio 2011.

scolastiche online (più di tutte, AetnaNet) sovente si propongono, inoltre, come tribuna per i sindacati (soprattutto FLC e Cobas) più critici, senza contradditorio da parte del Miur.

La comunicazione a livello locale è stata estremamente eterogenea sul piano quantitativo e qualitativo, ma anch'essa sostanzialmente inadeguata. Nelle province in cui la sperimentazione VSQ ha effettivamente avuto luogo, non risulta in pratica un'attenzione mediatica nella fase iniziale. A Siracusa, provincia individuata fin dall'inizio per la sperimentazione e nella quale il successo di adesioni non è mai stato in discussione, non risultano notizie sull'avvio di VSQ da parte delle testate locali, così come non risultano nelle province di Pavia e di Mantova, le ultime a essere selezionate. Pochissime le notizie anche in provincia di Arezzo, quasi sempre per annunciare la possibilità che la provincia fosse scelta per la sperimentazione, anche se spesso non si comprende di quale si tratti. Ad esempio, il titolo una notizia online, su «InformArezzo» del 28.02.11 afferma erroneamente "Ad Arezzo potrebbe partire la sperimentazione valutativa per scuole e insegnanti". Da osservare che in un'altra news, pubblicata dal sito «Arezzo Notizie» il 7.02.11, il segretario aretino di Flc-Cgil manifesta su VSQ una posizione decisamente negativa, differente da quella possibilista dei vertici nazionali del sindacato. Comunicazione che è stata, invece, relativamente abbondante nel fallimento della sperimentazione a Pisa, soprattutto per dare conto delle difficoltà e delle resistenze subito incontrate, senza, però, un'adeguata informazione obiettiva sulle caratteristiche della proposta, quasi sempre illustrate da chi vi si opponeva.

La genericità d'informazione e la frequente confusione fra le due sperimentazioni che abbiamo già rilevato a livello nazionale, spiegano perché talvolta si trovino riferimenti – sovente impropri - a VSQ anche nelle pagine locali delle province (Torino, Napoli e poi Milano) nelle quali è stata attivata Valorizza. In questi ultimi casi, in relazione al rilievo dato alla determinazione manifestata da scuole e sindacati nell'opporsi a Valorizza (analogo a quella di Pisa per VSQ, ma veicolato da media ben più rilevanti), le notizie sull'iniziativa del Miur sono state molto più frequenti che a Siracusa, Arezzo e Pavia, ma non per questo – come si è detto – chiare e precise.

Emblematico è, ad esempio, l'articolo online di «La Repubblica» ed. Milano del 21.12.10, nel quale si legge "A Milano, come altrove, la Cgil invita i docenti a non prestarsi: «La distorsione è evidente - dice Pippo Frisone, del sindacato. Dare più soldi a chi piace agli studenti rischia di portare alla captatio benevolentiae. Siamo invece favorevoli alla valutazione delle scuole nel loro complesso». Una parte dei 30 milioni di euro del 'progetto merito' andrà infatti agli istituti ritenuti complessivamente migliori da una commissione istituita nella direzione scolastica regionale". Nel resto del servizio non viene spiegato che la sperimentazione VsQ non si svolge a Milano e che il tentativo di coinvolgere Cagliari non ha riguardato Valorizza, bensì VsQ.

Dalla lettura degli articoli dedicati a VsQ emerge dunque che la strategia comunicativa messa in atto dal Miur non ha raggiunto obiettivi soddisfacenti: un livello elevato di confusione ha accompagnato – soprattutto nelle prime fasi – lo svolgimento della sperimentazione. Va anche riconosciuto come - con il senno di poi - non abbia pagato la scelta di presentare il progetto con la realizzazione pratica di una visione molto meritocratica della valutazione promossa dall'allora ministro Gelmini (si veda anche il Box seguente, dedicato al dibattito su VsQ tra gli specialisti).

IL DIBATTITO PUBBLICO SU VSQ

La discussione critica fra gli esperti di valutazione e di politiche scolastiche sul merito della sperimentazione VSQ non è stata particolarmente vivace e articolata. Sui quotidiani nazionali, oltre a quelli di **Andrea Ichino** («Il Sole 24 Ore» del 12.01.11 e 28.02.11) e di **Andrea Gavosto** («La Stampa», del 19.11.10), entrambi membri del CTS, si ricordano soltanto gli interventi di:

- a) **Giorgio Israel** («Il Giornale» del 27.12.10), molto critico su entrambi i progetti ministeriali (e forse anche per questo dimessosi dal CTS quasi subito), pur giudicando meno negativamente VsQ rispetto a Valorizza. Le critiche a VsQ riguardano principalmente l'uso dei test Invalsi un noto cavallo di battaglia delle polemiche del professore giudicati inadeguati perché confinati a italiano e matematica (e comunque anche in matematica "non rispondono affatto allo scopo di valutare la capacità di ragionare matematicamente") e perché indurrebbero i docenti a eccedere nel *teaching to the test*, a scapito di altre e più utili scelte didattiche. In definitiva, per Israel i test Invalsi "non danno alcuna garanzia di serietà, ma servono soltanto a creare un'aria di 'rigore scientifico', nascondendo la 'spazzatura' della soggettività sotto il tappeto";
- b) **Giovanni Bachelet** («Il Sole 24 Ore» del 18.01.11), esperto di scuola del Partito Democratico, che in risposta agli interrogativi sul tema di Andrea Ichino cerca di spiegare in chiave di opposizione politica al governo e al ministro Gelmini le ragioni delle difficoltà incontrate da entrambe le sperimentazioni, criticando inoltre il ministero per non avere coinvolto Parlamento, scuole e sindacati definiti aperti alla valutazione ma invece "tre fondazioni vicine a Confindustria". Sul merito di VSQ, Bachelet non muove osservazioni critiche.

Più ampia, ma comunque non nutrita, la discussione sulle testate specializzate, prevalentemente online, dove (soprattutto su «II Sussidiario» e sul sito dell'ADI) si trovano interventi in un esteso spettro critico di interlocutori appartenenti alla comunità degli esperti italiani di scuola, più interventi, precisazioni, difese da parte di membri del CTS. Anche in questo caso, il livello degli interventi non è necessariamente commisurabile alla qualità della conoscenza esibita sulle caratteristiche della sperimentazione, che comunque in diversi casi appare adeguata e di dettaglio. Fra le critiche più frequenti a Vso si segnalano: (i) i dubbi circa l'attendibilità dei test Invalsi, sia per il loro essere limitati a italiano e matematica sia per la loro inadeguatezza a misurare i guadagni di apprendimento. Sorprende che anche fra gli esperti di scuola la proposta della sperimentazione di utilizzare la metodologia del 'valore aggiunto' resti quasi sempre sullo sfondo, con l'eccezione degli interventi di Antonio Valentino, ex DS, che è molto scettico, perché il metodo del VA è eccessivamente "complesso" e perché "l'utilizzo parziale che ne ha fatto l'Invalsi recentemente non credo autorizzi a ritenerlo applicabile sull'intero fronte della rilevazione che sta alla base dell'operazione che si vuol fare" («Scuolaoggi.org», 6.01.11); (ii) la presunta oscurità del progetto riguardo al metodo delle visite ispettive (e alla selezione dei gruppi che ne sono incaricati); (iii) la scarsa o nulla capacità del Miur di comunicare efficacemente l'iniziativa alle scuole e di coinvolgerle nella definizione dei criteri e dei termini della sperimentazione³⁸.

Sul rapporto fra valutazione e premialità (indubbiamente l'aspetto considerato più 'scandaloso' del progetto) si registrano alcune prese di posizione interessanti, che in qualche modo anticipano evoluzioni successive. Se gli esperti non manifestano in genere un'opposizione radicale al principio della premialità, sui cui criteri manifestano comunque perplessità ³⁹, nondimeno molti di loro temono che i premi ai migliori facciano dimenticare altri obiettivi della valutazione di sistema, in particolare, l'attenzione ai casi critici. Scrive, ad esempio, **Carlo Marzuoli**, sul sito dell'ADI il 7 dicembre 2010 che Vsq "individua nel semplice (sbrigativo?

³⁹ Antonio Valentino denuncia la "criticità di un modello che affida la sua premialità non alla vicinanza o meno a performance assunte a obiettivi degni di attenzione, ma alla mera collocazione nella fascia alta della graduatoria", «Scuolaoggi.org», 6.12.10;

³⁸ È interessante notare come queste due osservazioni, logicamente indipendenti, vengano spesso formulate insieme, come se una migliore comunicazione del Miur implicasse un maggiore coinvolgimento delle scuole. Il ragionamento, piuttosto singolare, sembra essere: se non mi coinvolgi, non hai comunicato bene.

semplicistico?) strumento del premio pecuniario l'anello di congiunzione fra il capitolo della valutazione e quello delle conseguenze, capitolo che meriterebbe soluzioni più articolate, per quanto sperimentali (dato il premio ai migliori, che fare con i non migliori?)". Alessandra Cenerini dell'ADI si dice invece preoccupata del rischio che i premi Vsq alle scuole migliori vengano distribuiti "a pioggia" (con il senno di poi occorre riconoscerle una buona capacità profetica).

Come abbiamo già visto, l'impressione che si ricava dalla lettura dei media nazionali nei mesi in cui Vso e Valorizza vengono proposte può essere sintetizzata così: il ministro Gelmini ha voluto una sperimentazione sul merito e le scuole l'hanno bocciata. Nella ricostruzione fatta dai media sembra, insomma, che una parte cospicua dell'ostilità alla sperimentazione Vso si spieghi a partire da un pregiudizio politico, senza una specifica considerazione del merito, che a volte appare addirittura irrilevante a fronte di una temperie che comunque sembrava muovere la maggioranza dei docenti verso una radicale opposizione a tutto ciò che proveniva da Gelmini. Una felice metafora di Giovanni Bachelet su Il Sole 24 Ore del 18 gennaio 2011 aiuta a comprendere le dinamiche in atto a questo livello: "Un paziente può conoscere e apprezzare il protocollo di sperimentazione di una cura, ma non fidarsi del medico che deve applicarlo. O ritenere che in un ospedale cadente, al quale stanno tagliando l'elettricità, sia meglio non sottoporsi agli esperimenti promossi dal primario". Anche una testata specializzata ed equilibrata come «Tuttoscuola», in un suo commento del 20.12.10, osserva come entrambe le sperimentazioni stiano incontrando dalle scuole un'opposizione politica a prescindere, che viene spiegata anche con il mancato coinvolgimento delle scuole: "Le delibere vengono soltanto dalle quattro province interessate ai due progetti voluti dal ministro Gelmini (...) ma sembrerebbe che, se il progetto riguardasse tutte le province, la sperimentazione sarebbe oggetto di una specie di referendum con esito non favorevole. Dai testi di alcune delibere si può rilevare che le motivazioni della decisione di rifiuto sono di diversa natura (scarse risorse, non credibilità della commissione valutativa, rifiuto della selezione, ecc.) e che l'unico elemento implicito che le lega è quello della non condivisione generale. Come è avvenuto cinque e più anni fa a metà del mandato del ministro Moratti, sembra emergere sempre più tra gli insegnanti un sentimento diffuso di non condivisione che va ben oltre il contenuto delle questioni in campo. Quasi un "no perché no" che sa di pregiudiziale politica (che a volte c'è) ma che si fonda soprattutto sul mancato coinvolgimento".

Rispetto ai "fuochi d'artificio" del biennio 2010-11, a partire dal 2012 lo spazio dedicato dai media a VSQ è stato davvero modesto. La personalizzazione iniziale del progetto da parte del Ministro Gelmini e le forti reazioni negative suscitate possono forse spiegare perché i suoi tre successori non si siano avventurati in problematiche riprese comunicative. Con la chiusura delle trasmissioni da parte di Viale Trastevere si sono create le condizioni per una conclusione in sordina del progetto.

Una modesta ripresa di attenzione si è avuto solamente al varo del progetto VALES, inizialmente presentato come una derivazione naturale dall'esperienza di VSQ (si veda, ad esempio, l'articolo di Giovanni Biondi su «La Rivista della scuola» di marzo 2012) e successivamente a febbraio del 2014 in occasione della presentazione del rapporto della Fondazione Agnelli sulla valutazione della scuola (ed. Laterza), che dedicava un capitolo proprio alla sperimentazione.

Sono invece passate pressoché inosservate le tre presentazioni ufficiali delle graduatorie regionali e il conferimento dei premi finali di maggio 2014, fatta eccezione per brevi articoli locali sulla Gazzetta di Mantova del 23 maggio 2014 e sulla testata giornalistica on-line «Siracusanews.it» del 12 maggio 2014: un finale in dissolvenza che nessuno avrebbe potuto prevedere a fine 2010, quando il progetto suscitava vivacissime discussioni sulla scena nazionale.