

La sfida del miglioramento. Tra modelli ed esiti dei processi autovalutativi

The challenge of improvement. Between models and outcomes of self-assessment processes

---

Daniela Robasto<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Parma*, [daniela.robasto@unipr.it](mailto:daniela.robasto@unipr.it)

#### Abstract

---

In seguito alla redazione dei Rapporti di Autovalutazione (RAV), docenti e dirigenti scolastici si trovano ad affrontare la sfida dell'aggiornamento e della messa in opera dei Piani di Miglioramento (PdM). Il contributo sintetizza il lavoro di due ricerche empiriche a disegno sequenziale esplorativo (Creswell & Plano Clark, 2011), svolte nel periodo 2015-2017: la prima indagine si è focalizzata sull'analisi dei RAV, la seconda sui PdM. L'articolo fornisce, in prima battuta, un essenziale quadro normativo sui temi dell'autovalutazione e del miglioramento scolastico, proseguendo poi nel delineare alcune criticità, rilevate empiricamente, relative alla progettazione dei piani di miglioramento, concorrendo ad alimentare il dibattito su quali siano le caratteristiche imprescindibili di un PdM chiaro, perseguibile e monitorabile nei risultati che dichiara di voler perseguire.

Parole chiave: Piano di Miglioramento; autovalutazione; obiettivi di processo; formazione dei docenti; Sistema Nazionale di Valutazione

#### Abstract

---

Following the drafting of self-assessment reports, schools are now in the process of drafting or updating the improvement plans. The paper summarizes the work of two empirical researches with a sequential exploratory design (Creswell & Plano Clark, 2011), which took place in the period 2015-2017; the first survey focused on the analysis of self-evaluation reports; the second one on improvement plans. In addition to providing an essential regulatory framework on self-evaluation and school improvement issues, this contribution aims to outline some critical nodes in the design of school improvement plans (PdM), leading the debate on what are the indispensable features of a clear, punctuated and trackable PdM results, that in the PdM declares to pursue.

Keywords: improvement plan; self-evaluation; process objectives; teacher training; national evaluation system

## 1. Disegno di ricerca e problemi conoscitivi. Dopo l'autovalutazione.

Il contributo sintetizza il lavoro di due ricerche empiriche che si sono svolte nel periodo 2015-2017: la prima ricerca si è focalizzata sull'analisi dei Rapporti di Autovalutazione (RAV), la seconda sui Piani di Miglioramento (PdM)<sup>1</sup>. La strategia delle ricerche condotte, può definirsi a metodo misto o multimetodo a disegno sequenziale esplorativo (Creswell & Plano Clark, 2011), con un avvio di stampo esplorativo e strumenti di raccolta dati a basso grado di strutturazione (prevalentemente carta-matita e analisi del testo) e un secondo step, condotto con ricerca standard, tramite strumenti di raccolta dati a più alto grado di strutturazione (nello specifico griglia di valutazione dei RAV e dei PdM). Il numero di prodotti estratti è pari a 150 RAV e 100 PdM. La popolazione di riferimento è rappresentata dagli 8.644 istituti scolastici statali, con codice meccanografico attivo (MIUR, database 2011). Il campionamento è randomizzato da popolazione finita, con estrazione casuale semplice del codice meccanografico dell'istituto scolastico, senza reimbussolamento di questo a seguito di estrazione casuale. Le domande di ricerca, di carattere conoscitivo, in entrambe le indagini si interrogano sulle competenze mobilitate nella stesura dei RAV e dei PdM, con l'obiettivo di individuare nella stesura di tali rapporti eventuali gap e punti di forza della professionalità dei docenti in ambito autovalutativo (Trincherò, 2014) e in ambito progettuale (Cardarello, Gariboldi & Antonietti, 2006). La finalità ultima è l'individuazione di fabbisogni formativi specifici (Quaglino & Carozzi, 2004) per sorreggere una corretta attuazione del Sistema Nazionale di Valutazione, finalità che permetterebbe di giungere a stilare piani di formazione sartoriali, puntuali – nell'identificare prima e nel fornire poi – quelle competenze metodologiche idonee da un lato a stilare un piano di autovalutazione che effettivamente consenta alla scuole di determinare con rigore le proprie criticità, dall'altro nell'essere in grado, in seconda istanza, di produrre PdM efficacemente calibrati per risolvere tali criticità.

Come è noto, nel corso dell'a.s 2014/2015, le scuole hanno redatto i loro RAV, al termine dei quali hanno individuato le priorità e i traguardi su cui progettare e avviare al loro interno processi migliorativi.

Per sintetizzare la strutturazione dei processi e dei protocolli valutativi previsti oggi dal Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), è necessario delineare i contenuti essenziali del D.P.R. n. 80/2013, le relative quattro macro fasi ivi presenti, a loro volta suddivise in stadi, che a partire dall'anno scolastico 2014/2015, hanno dato avvio al processo di valutazione delle istituzioni scolastiche, scaturito in buona parte dalle precedenti sperimentazioni Valutazione di sistema delle scuole (ValSis), Valutazione per lo sviluppo della qualità delle scuole (Vsq), Valutazione e sviluppo della scuola (Vales) (Poliandri, 2016).

La prima fase delineata dal D.P.R n. 80/2013, quella da cui sono appunto scaturiti i RAV, aveva previsto l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche; la seconda fase, che coinvolge circa 800 istituti all'anno, ha previsto – e prevede – la valutazione esterna, tramite visite in loco dei Nuclei di Valutazione Esterna (NEV); la terza fase avvia le azioni di miglioramento, sviluppate tramite definizione e attuazione da parte delle istituzioni scolastiche degli interventi migliorativi stesi nei PdM; l'ultima fase, quella che dovrebbe interessare l'anno 2017/2018, prevede la rendicontazione sociale del processo valutativo e migliorativo messo in atto dalla scuola. Il lavoro avviato dal D.P.R. n. 80/2013 – e mobilitato con il RAV – è stato ingente e, altrettanto impegnativo è stato, e sarà, il lavoro di progettazione e di implementazione del PdM. Si consideri che indicativamente, in media,

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento delle indagini condotte si veda Robasto (2017).

ogni RAV, caricato sul portale *Scuola in Chiaro*, si aggira sulle centodieci pagine ad istituto. Ad ogni RAV, segue poi un PdM scolastico, che dovrebbe essere coerente con le criticità “auto-individuate” nella fase di autovalutazione.

Il format di domande guida predisposto da Invalsi per avviare l’autovalutazione è di 103 quesiti, a cui seguono ulteriori interrogativi, che dovrebbero guidare le scuole sia nel processo autovalutativo, sia nella progettazione del miglioramento. Le scuole, inoltre, hanno ricevuto dal MIUR un’ampia base di dati, relativa agli esiti della singola scuola e del territorio circostante, con la richiesta<sup>2</sup> (esplicita) di ancorare, quanto più possibile, la riflessione autovalutativa a dati empirici, raccolti autonomamente o forniti dal MIUR. L’istanza di ancorare l’autovalutazione e, in seconda battuta, il miglioramento scolastico, ai dati, non è affatto una richiesta neutra o di poco conto. Per avanzare nella direzione della richiesta ministeriale è, infatti, imprescindibile siano soddisfatte almeno tre condizioni: (i) essere in grado di leggere criticamente i dati messi a disposizione da altri (Barzanò, Mosca & Scheerens, 2000); (ii) essere in grado di raccogliere autonomamente i dati utili ma mancanti, nel caso si divenga consapevoli di non avere evidenze sufficienti per autovalutarsi su un certo quesito; (iii) avere le risorse necessarie (quanto meno nei termini di tempo e competenze professionali) per controllare lo scarto tra risultati attesi e dato raccolto (Lucisano & Salerni, 2002). Di contro, avere i dati, per lo più restituiti dal MIUR tramite indici statistici, e non avere le risorse per interpretarli, conduce al rischio di non basare l’interpretazione e le successive azioni sull’evidenza raccolta ma di avventurarsi in altre letture, talvolta non supportate da evidenze, talvolta incoerenti con quanto invece raccolto, talvolta frutto di una pedagogia popolare che riaffiora non appena risulti possibile. Pare, infatti, che l’ingente lavoro scaturito dal D.P.R. n. 80/2013 – e mobilitato con il RAV – abbia corso il rischio di mettere in luce un gap di competenze del mondo scuola: la difficoltà a raccogliere evidenze e a documentare puntualmente il proprio operato (Robasto, 2016). La debolezza di tale operazione risulta in particolare modo visibile nella quinta sezione dei RAV (Individuazione delle priorità; 5.1. Priorità e Traguardi; 5.2. Obiettivi di processo), dove non capita raramente che vi siano priorità e traguardi poco coerenti con i dati raccolti nelle quattro sezioni precedenti e priorità e traguardi non perseguibili dall’istituto nel breve-medio periodo proprio a causa dei vincoli esposti, o ancora obiettivi che non sono di processo, come richiesto, quanto piuttosto di prodotto, etc. È da tener presente che è proprio a partire da tale sezione (5) che sono stati costruiti i PdM. Probabilmente il rischio che si stava correndo non è passato inosservato al MIUR che infatti nella nota 4173 del 15 aprile 2016 ha sentito l’esigenza di precisare “è nella sezione n. 5 del RAV (Individuazione delle priorità) che si sono riscontrate le maggiori difficoltà. Ricordiamo a tal proposito quanto indicato nello stesso format del Rapporto: - Le priorità si riferiscono agli obiettivi generali che la scuola si prefigge di realizzare nel lungo periodo attraverso l’azione di miglioramento” (MIUR, 2016, p. 2). Con tale ed altri richiami, il MIUR da un lato sottolinea la più macroscopica delle fragilità riscontrate nei RAV (la difficoltà ad individuare priorità d’intervento migliorativo coerenti con gli obiettivi generali della scuola), dall’altro lato ammette un bisogno formativo palese (Catarsi & Cini, 2003) e soggiacente ai RAV analizzati: la mancanza di una cultura critica dell’evidenza (Calvani & Vivianet, 2014), la quale implica almeno tre conquiste da parte del mondo scuola: una forte consapevolezza autoriflessiva del corpo docente ed un soggetto capace di valutare criticamente le proprie asserzioni; una parallela consapevolezza epistemologica di

---

<sup>2</sup> Il MIUR, con la nota 1738/2015, ha indicato i criteri di qualità di un RAV scrivendo che: la completezza delle informazioni, la comparazione tra i dati, la contestualizzazione e l’interpretazione di questi, sono reputati dal Ministero i requisiti indispensabili per la stesura di un RAV di qualità.

tali asserzioni ed infine l'adozione di una particolare filosofia della valutazione, vista con un approccio dinamico, autocorrettivo, al fine di operare verso il miglioramento.

Si sta tenendo conto di ciò nello stilare i piani di formazione del corpo docente? Sarebbe interessante comprendere, dopo l'introduzione del D.P.R. n. 80/2013, come si stia progettando (progettando – non erogando) la formazione del personale docente in ingresso (Guerra, 2016) e in servizio (Bobbio & Calidoni, 2009). È verosimile che senza una solida *progettazione della formazione*, volta a colmare determinati bisogni formativi, con molta probabilità le azioni correttive previste dalla nota 4173/2016, e più in generale il processo previsto dal SNV, se messe in atto dalle stesse persone e con il medesimo bagaglio di competenze, non possano andare molto lontano dagli esiti della prima scadenza dei RAV e dei PdM. Le indicazioni presenti nel Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019 riportano: “come anticipato dal D.M. n. 850/2015, saranno considerate come punto di partenza le seguenti aree di sviluppo professionale: a) possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche in relazione ai traguardi di competenza ed agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti scolastici; b) possesso ed esercizio delle competenze relazionali e organizzative in relazione alla migliore gestione dell'insegnamento e degli ambienti di apprendimento; c) partecipazione responsabile all'organizzazione scolastica, al lavoro collaborativo in rete, anche assicurando funzioni di coordinamento e animazione; d) cura della propria formazione in forma di ricerca didattica, documentazione, riflessione sulle pratiche, diffusione di esperienze di eccellenza” (MIUR, 2016, p. 5).

In tali indicazioni, è opportuno interrogarsi su dove si collochino le competenze progettuali e docimologiche che è necessario maturare per redigere un RAV e un PdM. Quando nel punto *a.* si citano le competenze metodologiche utili per raggiungere i traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento (qui degli alunni), c'è un'assenza, un non detto notevole, sulle competenze progettuali relative al SNV.

## **2. Come si arriva al Piano di Miglioramento?**

Terminato il lavoro del RAV, nell'anno scolastico 2015/2016, si è avviata la fase delle “azioni di miglioramento” prevista dal D.P.R. n. 80/2013 (art. 6) che prende vita con un documento di pianificazione delle azioni di miglioramento, meglio noto come PdM. Per supportare tale processo l'Indire ha messo a punto un modello di PdM sulla base delle sperimentazioni MIUR precedentemente condotte<sup>3</sup>. Il format ministeriale suggerito fa propri i principi del ciclo PDCA (Deming, 1994) – anche detta ruota o ciclo di Deming – divenuto popolare negli Stati Uniti alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, ma messo a punto da Deming quasi trent'anni prima, in ambito aziendale, per guidare il management giapponese nel miglioramento del prodotto o servizio offerto al cliente. Alla fine degli anni Novanta del millenovecento, le riflessioni sulla qualità dei prodotti e dei processi hanno investito poi anche i sistemi educativi e formativi europei, all'interno di un più ampio ripensamento del ruolo del management all'interno di tali sistemi (Bracci, 2006), che in Italia ha preso forma con la *scuola dell'autonomia* (D.P.R. n. 275/1999). Il ciclo di Deming prevede un sistema di architettura e assicurazione della qualità fondamentalmente basato su quattro macro fasi: *Plan, Do, Check, Act*, da cui l'acronimo PDCA, ossia pianificazione

---

<sup>3</sup> Si pensi al Progetto Vales <http://for.indire.it/vales2014/templates/home/progetto.html> o al Progetto VSQ [http://for.indire.it/vsq2012/templates/home/Progetto\\_VSQ.pdf](http://for.indire.it/vsq2012/templates/home/Progetto_VSQ.pdf)

delle azioni di miglioramento (Plan), messa in atto delle azioni (Do), monitoraggio di queste (Check), standardizzazione delle azioni efficaci (Act). Nel format predisposto da Indire, le suddette quattro macro di Deming fasi hanno dato origine alle quattro sezioni su cui si è costruito l'indice del PdM: la scelta degli obiettivi di processo, la decisione delle azioni per raggiungere gli obiettivi di processo, la pianificazione e monitoraggio delle azioni, la valutazione e diffusione dei risultati. Con il suddetto modello, Indire dichiara di voler accompagnare le scuole nella progettazione e documentazione del processo interno di miglioramento, sia per quello che concerne le pratiche educative e didattiche sia per quello che riguarda le pratiche organizzative e gestionali, documentando, monitorando e condividendo il percorso di problem solving messo in atto dalla scuola a seguito della propria riflessione autovalutativa (Morini & Rossi, 2016). Nel proporre tale modello, Indire riprende parte dei termini già proposti nel format RAV da Invalsi, termini che massicciamente richiamano saperi e competenze proprie dell'ambito della progettazione e della valutazione degli interventi formativi su cui nuovamente vengono date per scontate le competenze metodologiche sottese. Già nel RAV, infatti, la scuola è stata chiamata a dichiarare e pubblicare le proprie priorità di intervento e a stabilire gli "obiettivi di processo" che dovrebbero delineare il punto di partenza del PdM. Si è già detto in altri contributi (Robasto, 2016) quanto l'immenso lavoro sotteso al RAV abbia rischiato di lasciare da parte alcune priorità cogenti nel sistema scolastico che di conseguenza, non essendo state individuate come priorità nella fase autovalutativa, difficilmente orienteranno le scelte successive nei termini di obiettivi di miglioramento. Tuttavia, al di là di tali criticità di non poco conto, l'azione di pianificazione degli obiettivi di processo potrebbe far nascere altre criticità legate invece ad una non rigorosa individuazione di obiettivi concretamente perseguibili, monitorabili, valutabili. Anzitutto: si è certi di sapere cosa siano e come si possano esplicitare gli obiettivi di processo? È possibile asserire che tali obiettivi siano obiettivi sottesi al processo di cambiamento-miglioramento e quindi possiamo in qualche misura affermare che gli obiettivi di processo sottintendano ciò che le persone dovrebbero "apprendere a fare meglio", al fine di centrare le priorità e raggiungere i traguardi migliorativi? Oppure il SNV prevede che gli obiettivi di processo non passino tramite *l'apprendimento delle persone* ma riguardano qualcos'altro? Ciò che richiede una certa analisi è che introdurre il concetto di obiettivo all'interno di una riflessione che desidera supportare il miglioramento scolastico, va fatto con le dovute accortezze e delucidazioni del caso sui concetti utilizzati, a maggior ragione se: (i) tali concetti risultano miliari per la comprensione di ciò che le persone sono chiamate a fare per migliorarsi; (ii) la letteratura docimologica – e non solo – da quasi cent'anni evidenzia numerose misconcezioni sui termini utilizzati, in particolare proprio sul termine obiettivo, considerato abitualmente termine neutro e di ovvia comprensione e frequentemente, invece, sottoposto alle più diverse interpretazioni. Già Tyler (1949) aveva messo in luce la difficoltà nel mettere a fuoco gli obiettivi da perseguire. Il pensiero di Tyler prendeva, infatti, le mosse da una profonda critica ai sistemi educativi dominati da casualità, creatività, estemporaneità e quindi frequentemente non ripercorribili, non monitorabili, non valutabili. In estrema sintesi: per evitare di concentrare gli sforzi solo sull'agire didattico, procedendo con elenchi di attività didattiche senza porsi il problema di come controllarne adeguatamente le ricadute, si rendeva invece necessario dichiarare il previsto impatto nello studente e, a seguito dell'azione formativa, mettere a controllo lo scarto tra quanto previsto (l'obiettivo) e quanto raggiunto (il traguardo). Quali sono gli obiettivi e i traguardi attesi nel corpo docente? Ve ne sono, oppure si dà per scontato che il miglioramento passi per sterminati elenchi di attività? Come scriveva Lichtner (2002), l'approccio tyleriano alla progettazione formativa ha segnato un punto di non ritorno, "l'attenzione posta alla progettazione e alla valutazione rappresentava un'istanza di razionalità, scientificità, che

veniva finalmente introdotta in un mondo dove avevano sempre regnato comportamenti basati sulla pratica, sull'intuizione [...] il modello si presentava come uno strumento per progettare, condurre, valutare qualunque azione formativa, consentendo di mantenere il controllo" (p. 49). Le riflessioni di Lichtner sull'utilità del pensiero di Tyler nel mantenere il controllo del processo, paiono calzanti anche relativamente agli impianti progettuali di RAV e PdM. Si ritiene pertanto che gli obiettivi di processo presenti nel PdM vadano intesi come risultato, ossia come capacità o abilità che si vuol far conseguire, attraverso determinate attività (Coggi & Ricchiardi, 2005). Tali obiettivi andranno pertanto formulati in modo da esplicitare il comportamento terminale atteso nel soggetto (Pellerey, 1999) e non dovrebbero coincidere con le azioni (didattiche o meno) messe in atto per far raggiungere tali obiettivi! Nel caso dei PdM, va aggiunto che i comportamenti terminali attesi riguardano *le persone* che operano all'interno di un preciso *processo scolastico* (Grange, 2001); si inserisce così il processo dentro cui un certo comportamento terminale dovrebbe verificarsi, arrivando a definire il concetto di *obiettivo di processo* (previsto dal format Indire). Per giungere ad una corretta formulazione di un obiettivo di processo, si sottolinea pertanto la necessità di aver chiara la distinzione tra: (i) l'obiettivo di apprendimento da raggiungere; (ii) il processo coinvolto nel miglioramento scolastico; (iii) l'esito di miglioramento atteso, ossia l'impatto del raggiungimento degli obiettivi di processo sulla popolazione scolastica (studenti). Senza tale distinzione, il rischio potrebbe essere che anche all'interno dei PdM, gli obiettivi diventino una lunga *to do list* (proprio come Tyler metteva in guardia) e le azioni da intraprendere diventino un modo altro per narrare la *to do list*. Dopo aver chiarito il riferimento esplicito all'acquisizione di abilità o capacità come risultato di un percorso di miglioramento (appunto l'obiettivo), può delinearsi una linea strategica su cui dovrebbe basarsi un PdM nella scuola: una linea che passi anche imprescindibilmente dall'apprendimento e dal cambiamento delle persone (Kirkpatrick, 1996) che nella scuola vi operano, che conduca le persone non a progettare azioni migliorative, in modo quasi convulso, quanto piuttosto le conduca a riflettere e ad apprendere come agire in modo differente, auspicabilmente migliore, nel senso di maggiormente coerente con le priorità precedentemente definite. Questo dovrebbe essere il fine della valutazione e dell'autovalutazione (scolastica e non): mettere in condizione i soggetti di sviluppare nuovi atteggiamenti e nuovi comportamenti che determinano, all'interno di una scuola, una migliore organizzazione dei processi (Bonacini, 2004). Come si vedrà negli esiti della ricerca condotta, una non chiarezza di intenti sull'obiettivo da perseguire, invece, potrebbe condurre il personale coinvolto nel PdM a progettare febbrilmente attività, indicatori, modalità di rilevazione che potrebbero non essere in linea con l'obiettivo esplicitato o con l'esito atteso, con il rischio di uno smisurato dispendio di energia non correttamente investito e l'accusa lanciata all'iter previsto dal SNV (accusa non nuova) di aver riconcorso un ennesimo adempimento burocratico, senza aver di fatto modificato molto, senza di fatto "essere migliorati".

### **3. Analisi dei PdM e gli errori da evitare**

Partiamo da due asserzioni: (i) i Piani di Miglioramento sono utili e possono – o potrebbero essere – un valido strumento per aiutare le persone che operano nella scuola a prefissarsi degli obiettivi di miglioramento e a controllarne con rigore il raggiungimento; (ii) redigere piani di miglioramento è operazione complessa, non solo per il tempo lento della progettazione ma anche, ancora una volta, perché la redazione di un piano di miglioramento richiede delle expertise che non è possibile dare per certe ma che è necessario maturare e mettere a controllo. Si delineano in seguito, alcuni esiti di una ricerca volta a sondare come

le scuole abbiano sinora declinato gli obiettivi di processo e come li abbiano sviluppati in azioni volte al miglioramento. In primis va detto che i piani di miglioramento delle scuole non sono, ad oggi, pubblicati su un unico portale (come invece per il RAV e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, PTOF, pubblicati su Scuola in Chiaro) ma sono solo in parte reperibili sui siti web dei singoli istituti. Dove è stato possibile si è optato per consultare i PdM di quelle stesse scuole che erano state oggetto di analisi nella precedente ricerca sui RAV, con piano di campionamento di tipo casuale semplice<sup>4</sup>, al fine di poter consentire una più ampia ricostruzione del processo autovalutativo e migliorativo messo in atto dalla singola scuola.

Non tutti i PdM hanno il medesimo format, tuttavia in molti di questi troviamo esplicitati nel documento progettuale, prevalentemente in formato tabellare, gli obiettivi di processo, le azioni previste, gli indicatori per il monitoraggio e le modalità di rilevazione dei dati, esattamente come suggerito dal modello Indire. Seguono alcune tabelle che mostrano esempi paradigmatici delle evidenze raccolte nel corso della ricerca: esempi che illustrano come misconcezioni sui termini (es. obiettivo, indicatore, risultato, modalità di rilevazione, campione di riferimento, etc.) possano generare PdM che mettono in moto tutta una serie di attività e di piani di rilevazione dati non necessariamente orientate alle priorità di intervento. Si ritiene indispensabile partire dalla scuola, dai materiali sui cui lavora e che produce, dalle proposte che avanza, per evidenziarne sì gli aspetti deboli ma al fine di lavorare insieme su tali aspetti, porvi i necessari rinforzi, suggerire nuove linee di progettazione, aiutando chi opera nella scuola a intendere, in modo quasi chirurgico, dove si nasconde l'errore, senza soffermarsi ad un neutro elenco di errori già classificati dall'ampia letteratura

<b>Obiettivi di processo</b>	<b>Risultati Attesi</b>	<b>Indicatori di Monitoraggio</b>	<b>Modalità di rilevazione</b>
Elaborare una progettazione didattica condivisa per competenze	Migliorare le performance degli alunni nel raggiungimento dei traguardi in uscita alla fine del primo ciclo di istruzione.	Grado di soddisfazione dei docenti dell'Istituto nell'utilizzo di uno schema comune di programmazione annuale secondo il curriculum verticale progettato per competenze	Questionari online costruiti con moduli Google ad un campione stratificato di docenti

Figura 1. Estratto di un PdM di una scuola pubblicato on line sul sito di Istituto.

Come si nota in Figura 1, l'obiettivo di processo è declinato come un'azione da intraprendere e non come comportamento terminale atteso; gli indicatori di monitoraggio sono inoltre incoerenti con l'obiettivo esplicitato poiché riguardano la soddisfazione e non invece, come ci si aspetterebbe, una rilevazione sulle effettive competenze di progettazione didattica, vi è quindi incongruenza, anche semantica, tra obiettivo esplicitato e l'indicatore che si intende utilizzare. Si presume poi, ma non è definito in tabella, che il questionario citato nelle modalità di rilevazione, riguardi appunto il grado di soddisfazione dei docenti (in coerenza con l'indicatore dichiarato). Se così fosse, la scuola si troverebbe ad aver

---

<sup>4</sup> Dei 150 RAV (già estratti casualmente tramite matrice dei codici meccanografici oggetto della ricerca del 2016) si sono potuti consultare 74 PdM, accendendo ai siti web delle singole scuole. I restanti 76 PdM non sono invece, ad oggi, pubblicamente fruibili. Per giungere ad una numerosità campionaria almeno pari alle 100 unità, si è quindi proceduto con l'estrazione casuale di altri 26 PdM, liberamente consultabili sui siti web delle scuole.

raccolto dati sulla soddisfazione nell'utilizzare una schema di programmazione annuale, dati cioè non coerenti con l'obiettivo di processo e ancor meno coerenti con il risultato atteso dichiarato.

<b>Obiettivi di processo</b>	<b>Risultati Attesi</b>	<b>Indicatori di Monitoraggio</b>	<b>Modalità di rilevazione</b>
Organizzare attività di formazione finalizzate all'acquisizione di metodologie innovative.	Migliorare la performance dei docenti in metodologie innovative.	N. di docenti che partecipano ad attività di formazione. N. di attività di formazione realizzate	Questionari online costruiti con moduli Google Forms ad un campione stratificato di alunni, docenti, genitori personale ATA

Figura 2. Estratto di PdM caricato da altro istituto scolastico.

Anche in questo esempio (Figura 2) l'obiettivo indica un'attività da intraprendere e non un comportamento terminale atteso, gli indicatori di monitoraggio sono parzialmente coerenti con l'obiettivo ma non lo sono, invece, con il risultato atteso che è declinato sulle performance dei docenti. La modalità di rilevazione, qui genericamente dichiarata, riguarda più popolazioni ma non è definito l'oggetto della rilevazione. Se i questionari previsti fossero coerenti con gli indicatori (cioè progettati per rilevare il numero di docenti in formazione e il numero di attività formative realizzate) non risulterebbe chiaro perché siano coinvolte nella rilevazione del dato le popolazioni studenti, genitori, personale ATA. Vi è inoltre la questione, di non poco conto, di cosa considerare innovativo e cosa no, in riferimento al termine metodologie, anch'esso sottoposto a alle più ampie e differenti interpretazioni. Nuovamente, quindi, nel documento di progettazione del miglioramento, non è chiaro cosa si voglia migliorare, in chi, e come si intenda mettere a controllo l'avvenuto miglioramento.

Le criticità metodologiche presentate nelle tabelle esemplificative, sono massicciamente presenti anche in altri PdM oggetto di analisi. Per rilevare, quantitativamente l'incidenza di tale presenza nei 100 PdM analizzati, nel secondo step dell'indagine a disegno misto, si è proceduto ad una categorizzazione a posteriori dei campi aperti dei PdM estratti, riconducendo quanto scritto liberamente nei PdM a sette categorie chiuse (Figura 3) che sintetizzano le fragilità più frequenti, rilevate nella fase qualitativa di analisi del testo. Si è inoltre ritenuto opportuno prevedere un'ottava categoria, "altro tipo di errori", all'interno della quale sono confluite criticità tra loro molto eterogenee, rilevate con una più bassa frequenza. Come si evince dalla sintesi in Figura 3, la distribuzione di frequenza delle criticità rilevate delinea il quadro di un fenomeno tutt'altro che irrilevante e marginale, che, se confermato in ulteriori indagini, richiederebbe necessariamente un piano di formazione massivo ed appositamente dedicato.

La criticità trasversale, che sembra racchiudere in un unico fascio i nodi problematici dei PdM oggetto di analisi, sembra essere il passaggio da uno stato "concettuale" ad uno stato "operativo", ossia pare critica la traduzione dei concetti astratti in una definizione basata su caratteristiche osservabili (Viganò, 1995) e monitorabili (Coggi & Ricchiardi, 2005). Partendo quindi da una definizione semantica del concetto stesso (essa stessa nei PdM non presente), la definizione operativa vera e propria è frequentemente assente o critica, così come è fragile l'individuazione dei descrittori che delineano il raggiungimento dell'obiettivo e la scelta degli indicatori per ogni descrittore considerato (Domenici, 1981), nel caso in cui il descrittore non sia empiricamente rilevabile. È pur vero che docenti diversi potrebbero scegliere descrittori e indicatori diversi, per un medesimo concetto. L'indicatore

è sempre una scelta soggettiva, indubbio, ma se non altro è una scelta dichiarata, che può essere messa a controllo, cosa che attualmente, nei PdM analizzati, sembra non essere pienamente possibile. Su tal punto si renderà necessario un approfondimento, anche tramite l'operato dei NEV per comprendere se le mancanze rilevate nei PdM e nei RAV siano di natura metodologica o se a queste si affianchino anche altri tipi di criticità, ad esempio connesse alla difficoltà di uscire da un pensiero autoreferenziale, non sempre capace di mettere in discussione il proprio operato o di prevederne possibili margini di miglioramento.

<b>Categorizzazione delle criticità rilevate nei PdM</b>	<b>Distribuzione di frequenza percentuale, su 100 PdM presi in esame</b>
Elenco di azioni da intraprendere in luogo di obiettivi di processo	78%
Indicatori di monitoraggio non empiricamente rilevabili	81%
Indicatori di monitoraggio incoerenti con gli obiettivi di processo dichiarati	67%
Campione di rilevazione incoerente con gli indicatori di monitoraggio	34%
Strumento di rilevazione dati e/o modalità di rilevazione dichiarate non coerenti con indicatori e/o con campione	53%
Risultato atteso non declinato sull'utente del servizio scolastico, come richiesto dal MIUR	42%
Assenza di informazioni sulle tecniche di elaborazione dei dati a seguito della raccolta	87%
Altro tipo di errori (es: format di PdM narrativo che non consente l'individuazione puntuale del processo di miglioramento; elenco di obiettivi a cui di non seguono modalità di monitoraggio;	14%

Figura 3. Criticità rilevate nei PdM.

Finché il piano della confronto sul miglioramento scolastico rimane su un livello concettualmente astratto, risulta arduo confidare che l'implementazione delle fasi previste dal SNV e dal D.P.R. n. 80/2013, possa effettivamente incidere sul miglioramento degli istituti scolastici. Viceversa, se in fase progettuale, il piano d'azione si spostasse sulla tangibilità dei comportamenti (e quindi anche sull'eventuale tangibilità del cambiamento del comportamento dell'individuo) allora da un lato potrebbero emergere tutte le resistenze al cambiamento (Mathieu & Tesluk, 2009), dall'altro potrebbe delinearsi un piano operativo per affrontare e superare tali resistenze. Il nesso tra obiettivo di processo ed obiettivo di apprendimento (personale prima, collettivo poi) può risultare provocatorio ma potrebbe essere un passaggio cruciale per riportare puntualmente il discorso alla questione "hot" del miglioramento: il cambiamento di un'organizzazione (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005) non può che passare per l'apprendimento delle persone che nell'organizzazione vi operano (Alliger & Janak, 1989; Bates 2004).

## Bibliografia

- Alliger, G.M., & Janak, E.A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology*, 42, 331–342.
- Barzanò, G., Mosca, M., & Scheerens, J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27, 341–347.

- Bobbio, A., & Calidoni, P. (2009). *Tra pedagogia e didattica. Verso una nuova cultura della formazione*. Roma: Armando Editore.
- Bonacini, C. (2004). *Autoanalisi e valutazione. Appunti per il piano di azione*. Modena: SIEL.
- Bracci, E. (2006). *La scuola dell'autonomia. Analisi di contesto e implicazioni gestionali*. Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS, 1(9)*, 127–146.
- Cardarello, R., Gariboldi, A., & Antonietti, M. (2006). Autovalutazione del profilo di competenze dell'insegnante nella Scuola dell'Infanzia e Primaria: una ricerca esplorativa. *Generazioni, 5*, 22–244.
- Catarsi, E., & Cini, T. (2003). *Progettare Formazione*. Tirrenia: Cerro Editore.
- Creswell, W.J., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*. [http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR\\_%2028\\_03\\_13.pdf](http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf) (ver. 15.12.2017).
- Deming, E.W. (1994). *The new economics for industry, government, education*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Domenici, G. (1981). *Descrittori dell'apprendimento*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Grange, T. (2001). *Verso un'identità professionale dell'insegnante, tra sapere e immaginario*. Le Chateau.
- Guerra, L. (2016). La formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria. *Rivista dell'istruzione, 6*, 40–43.
- Indire (2015). Modello di Piano di Miglioramento. [http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/istituti/pdm\\_indire\\_2015.pdf](http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/istituti/pdm_indire_2015.pdf) (ver. 15.12.2017).
- Kirkpatrick, D.L. (1996). *Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model*. *Training and Development, 50*, 54–58.
- Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D. (2005). *Transferring learning to behavior*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Lichtner, M. (2002). *La qualità delle azioni formative*. Milano: Franco Angeli.

- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mathieu, J.E., & Tesluk, P.E. (2009). A multilevel perspective on training and development effectiveness. In S.W. Kozlowski & E. Salas (eds.), *Learning, Training and Development in Organizations* (pp. 26-39). New York, NY: Routledge.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015) Nota 1738. *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*. [http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738\\_15.pdf](http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf) (ver. 15.12.2017).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016) Nota 4173. *Riapertura e aggiornamento del Rapporto di autovalutazione per l'a.s. 2015-2016*. [http://www.istruzione.it/snv/allegati/nota\\_riapertura\\_e\\_aggiorn\\_DEF.pdf](http://www.istruzione.it/snv/allegati/nota_riapertura_e_aggiorn_DEF.pdf) (ver. 15.12.2017).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019*. [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf) (ver. 15.12.2017).
- Morini, E., & Rossi, F. (2016). Il Modello Indire. Professionalità, strumenti, metodi per l'attivazione di un processo di miglioramento continuo nelle scuole. *Scuola Democratica*, 2.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Poliandri, D. (2016). Autovalutazione delle scuole: da Vales al Ravi. Quattro contributi sull'autovalutazione: un'introduzione. *Scuola Democratica*, 2.
- Progetto Vales. <http://for.indire.it/vales2014/templates/home/progetto.html> (ver. 15.12.2017).
- Progetto VSQ. [http://for.indire.it/vsq2012/templates/home/Progetto\\_VSQ.pdf](http://for.indire.it/vsq2012/templates/home/Progetto_VSQ.pdf) (ver. 15.12.2017).
- Quaglino, G.P., & Carrozzi, P. (2004). *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Milano: Franco Angeli.
- Robasto, D. (2016). Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica, *Form@re*, 16(2), 121–136.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e Piani di Miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re*, 14(4), 34–49.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Viganò, R. (1995). *Pedagogia e Sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.