

Evaluation as an improvement agent. The monitoring of the Scuolinsieme Project

La valutazione come agente di miglioramento. Il monitoraggio del Progetto Scuolinsieme

Giorgio Chiosso, Roberto Trincherò, Federico Zamengo, Davide Della Rina, Giulia Piantadosi, Alessio Tomassone

University of Turin, Dept. of Philosophy and Education, Turin (Italy)

Vittoria Valvassori

Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, Turin (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Chiosso, G., et al. (2021). Evaluation as an improvement agent. The monitoring of the Scuolinsieme Project. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 77-88.

Corresponding Author: Roberto Trincherò
Email: roberto.trincherò@unito.it

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: September 26, 2021

Accepted: December 7, 2021

Published: December 23, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-022021-p77>

Abstract

What is the impact that funded projects can have on school organization and student outcomes? How can it be monitored? Does monitoring detect impacts or is it itself a source of impact? It is possible to provide teachers with methodologies and tools capable of increasing their self-assessment possibilities? The article intends to provide some answers to these questions, describing - in a nutshell - the monitoring of the Scuolinsieme project, a set of interventions financed by the Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, applied in 34 lower secondary schools from 2017 to 2020. Starting from a brief description of the interventions and of the system of indicators used, a monitoring strategy is presented. This strategy not only aims to detect the effects of the interventions themselves but intends to impact them, in concert with the planning and training actions. The first results highlight a positive effect of the intervention on the practices implemented by teachers and in their awareness of being the main agents of school improvement. This is possible if the teachers are appropriately supported by external experts who help to bring out the potential present in the school.

Keywords: school self-assessment; monitoring schools project; schools improvement; responsive evaluation.

Riassunto

Qual è l'impatto che i progetti finanziati possono avere sull'organizzazione scolastica e sugli esiti degli studenti? Come può essere monitorato? Il monitoraggio rileva gli impatti o è esso stesso fonte di impatto? Può fornire ai docenti metodologie e strumenti in grado di incrementarne le possibilità di autovalutazione? L'articolo intende fornire alcune risposte a questi interrogativi, descrivendo - in estrema sintesi - il monitoraggio del progetto Scuolinsieme, un insieme di interventi finanziati dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, applicati in 34 Istituti secondari di primo grado dal 2017 al 2020. Partendo da una sintetica descrizione degli interventi e del sistema di indicatori utilizzato, viene presentata una strategia di monitoraggio che non mira solo a rilevare gli effetti degli interventi stessi ma ad impattare su questi, di concerto con le azioni progettuali e formative. Dalle prime analisi dei dati emergono esiti promettenti associabili a tale approccio, soprattutto per quanto riguarda le pratiche messe in atto dagli insegnanti e la consapevolezza di poter essere essi stessi i principali agenti del miglioramento scolastico, a patto che vengano opportunamente supportati da esperti esterni che li aiutino a far emergere le potenzialità insite nell'istituto.

Parole chiave: autovalutazione di istituto; monitoraggio di progetti scolastici; miglioramento scolastico; responsive evaluation.

Credit author statement

Il lavoro è frutto di una riflessione comune tra i vari autori. In particolare, i paragrafi 1, 4 e 6 sono di Roberto Trincherò, il paragrafo 2 di Giorgio Chiosso e Vittoria Valvassori, il paragrafo 3 di Federico Zamengo, il paragrafo 5 di Alessio Tomassone (5.1), Giulia Piantadosi (5.2), Davide Della Rina (5.3).

1. La valutazione di impatto come agente di miglioramento

L'atto valutativo non è neutro. Osservare una realtà educativa e raccogliere dati su di essa, modifica la realtà stessa. Anche per questo la valutazione di impatto di progetti scolastici finanziati, se condotta secondo modalità opportune e se accompagnata da interventi adeguati di supporto, costituisce un potente agente di miglioramento a diversi livelli (Godfrey, 2020; Robasto, 2017; Capperucci, 2015; Moro, Pastore & Scardigno, 2015; Chapman & Sammons, 2013; Demetriou & Kyriakides, 2012; Bubb & Earley, 2008). In particolare, azioni valutative che partono da esigenze interne o esterne all'Istituto possono innescare processi di apprendimento organizzativo (Scheerens, Glas & Thomas, 2003) in grado di incrementare le competenze didattiche, valutative, autoriflessive degli insegnanti (crescita del singolo), ma anche l'efficacia organizzativa e didattica del personale dell'Istituto nel suo complesso (crescita del gruppo-docente), così come al miglioramento dell'offerta formativa complessiva e dei rapporti con famiglie e territorio (crescita del gruppo-scuola). I processi virtuosi si innescano se (Morgan, 1986): a) la valutazione non assume caratteri minacciosi, di controllo esterno (nel qual caso gli operatori tendono ad attivare pratiche difensive); b) l'organizzazione ha margini di flessibilità e di revisione delle proprie prassi; c) vi è disponibilità alla cooperazione da parte degli operatori, sia tra di loro sia con eventuali osservatori/valutatori esterni; d) la valutazione viene condotta con strumenti e supporto adeguato e consente agli operatori un certo grado di autonomia, in modo che essi possano adattarla alle loro specifiche esigenze per ottimizzarne il potenziale autoriflessivo e migliorativo. In sintesi, azioni valutative mirate possono incrementare quella che Donohoo (2018) chiama *collective teacher efficacy*, ossia la convinzione condivisa del gruppo-docente della propria capacità di organizzare e mettere in atto azioni formative efficaci per portare gli allievi a determinati livelli di successo scolastico.

Due elementi sono di importanza cruciale per far sì che la valutazione possa essere vista dai docenti stessi come elemento di crescita e non come mero adempimento burocratico: gli strumenti utilizzati e il supporto esterno di esperti (osservatori, valutatori, consulenti) in grado di rendere chiari i rapporti tra azione valutativa e processi di miglioramento. Gli strumenti, essendo espressione di un quadro di scelte condotte a monte dell'atto valutativo, sono importanti perché orientano l'attenzione degli attori coinvolti verso determinati aspetti di sistema. Se questi vengono scelti in modo strategico tra quelli che costituiscono leve su cui agire per migliorare la situazione oggetto di valutazione, il fatto di attenzionarli induce a lavorarvi. Gli indicatori presenti negli strumenti definiscono poi un terreno comune che facilita il dialogo e il confronto tra esperti esterni e docenti interni all'organizzazione. Quando gli strumenti vengono co-progettati, diventano un patrimonio condiviso che racchiude in sé la sintesi di saperi "esterni" (teorie, esperienze presenti in letteratura, prassi virtuose di altre organizzazioni) e saperi "interni" (prassi correnti, esperienze dei docenti, modi di agire percepiti come efficaci).

Un'azione di monitoraggio che preveda l'applicazione degli strumenti valutativi *fin dall'inizio del progetto e durante tutta la sua messa in atto*, non costituisce solo una forma di valutazione di impatto del progetto, ma *diventa essa stessa uno degli elementi di impatto*, nella misura in cui orienta l'azione degli operatori in determinate direzioni, la accompagna con momenti periodici di riflessione, consente un confronto con l'esterno che riduce l'autoreferenzialità e toglie da situazioni di impasse che si possono creare seguendo le prassi correnti (Plomp, Huijsman & Kluyfhout, 1992). Queste semplici considerazioni danno un'idea del potenziale che la valutazione di impatto può avere come mezzo per il cambiamento.

A partire da questo quadro teorico, il presente articolo descrive un'esperienza di *Responsive Evaluation* (Stake, 1975; 2005; Losito, 1995) inerente il monitoraggio del progetto Scuolinsieme della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo di Torino, volto a sostenere il rinnovamento scolastico mediante una riflessione operativa sul tema del miglioramento organizzativo, gestionale, didattico ed educativo. Il monitoraggio ha posto il focus della valutazione non sul raggiungimento degli obiettivi prefissati da parte dei partecipanti al progetto e neppure sull'assegnazione di giudizi di valore esterni all'agito, ma sulle istanze (in termini di interessi, problemi, esigenze, necessità, domande) e sulle rappresentazioni dell'intervento che i soggetti coinvolti hanno sviluppato prima, durante e dopo l'intervento stesso. La rilevazione corrispondente ha mirato a far emergere e a mettere in luce punti di vista - manifesti e latenti - dei soggetti, stimolando una loro riflessione e attribuzione personale di valore all'intervento. Le fonti di dati non sono quindi state le rilevazioni di parametri di apprendimento sugli allievi, ma le percezioni e le rappresentazioni sviluppate dagli insegnanti coinvolti, anche sulla base dei dati valutativi che essi stessi avevano

raccolto. Assunto chiave dell'approccio è infatti che tutte le informazioni necessarie per valutare l'impatto del progetto siano già presenti a scuola quindi obiettivo della valutazione debba essere quello di mettere in grado gli insegnanti stessi di riconoscerle, raccoglierle, ordinarle e sistematizzarle, rendendole disponibili e fruibili per futuri percorsi di miglioramento, in un'ottica di *empowerment* del corpo docente (Fetterman, 2001). Un'azione valutativa di questo tipo ha valore formativo perché può innescare un processo autoriflessivo collegiale durevole nel tempo. Non è una valutazione esterna *dei* docenti e *dei* progetti, ma una valutazione interna *con* i docenti e *per* i progetti, e può sviluppare negli insegnanti quelle competenze e quella cultura valutativa che li metterà in grado davvero, anche in futuro, di utilizzare la valutazione come agente di miglioramento.

2. Il Progetto Scuolinsieme

Nell'ambito della propria mission istituzionale declinata sui due assi dell'innovazione e dell'inclusione, la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo di Torino ha scelto di contribuire a sostenere il rinnovamento scolastico mediante una riflessione operativa sul tema del miglioramento. Migliorare le scuole sui diversi piani (organizzativo, gestionale, didattico ed educativo) è concordemente ritenuto un fattore strategico per innalzare la qualità dell'istruzione (Scheerens & Demeuse, 2005; Paletta, 2012; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Il movimento cosiddetto delle *schools improvement* costituisce, non a caso, una delle realtà più stimolanti sul piano dell'innovazione nello scenario internazionale, mobilitato anche in seguito alla sollecitazione delle periodiche rilevazioni da parte dell'OECD mediante il programma Pisa.

È all'interno di questo complessivo quadro di riferimento che tra il 2013 e il 2021 la Fondazione ha promosso una duplice sperimentazione denominata *Scuolinsieme* volta a promuovere il miglioramento scolastico. A tal fine sono stati coinvolti alcuni Istituti comprensivi del Piemonte e della Liguria allo scopo di a) mettere a punto un fattibile modello di miglioramento organizzativo e didattico (su cui si è svolta la prima fase della sperimentazione tra il 2013 e il 2017) e b) predisporre un piano di autovalutazione del miglioramento stesso cui è stata dedicata una seconda fase del progetto (2017-2021).

Nel complesso sono stati coinvolte 50 scuole nella prima fase sperimentale con 225 classi e 5551 alunni e, per quanto riguarda la seconda fase, 34 scuole, 193 classi e 4062 alunni. Il rendiconto del primo segmento del progetto è raccolto nel volume *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica* (a cura di Daniele Checchi e Giorgio Chiosso, Bologna, Il Mulino, 2019). Della seconda parte della sperimentazione si dà conto, nei suoi esiti principali, in questo lavoro.

Il contributo della Fondazione a una così strategica esigenza – evidenziata sul piano normativo dal decreto n. 80 del 2013 sul Sistema Nazionale di valutazione e in linea con una tendenza diffusa in tutti i paesi occidentali – può essere sintetizzato in alcuni punti. In primo luogo, esso poggia sulla convinzione che gli insegnanti sono gli attori principali del miglioramento, siano essi visti come i registi delle attività svolte in aula siano essi considerati nella loro globalità come gli attori del funzionamento scolastico. Fondamentale, sempre, è la loro disponibilità a collaborare per creare collegamenti tra le classi e, più ampiamente, gestire in forme comunitarie le politiche di Istituto.

In secondo luogo, il progetto, pur poggiando su una solida base teorica che tiene conto delle esperienze più efficaci compiute in varie parti del mondo, si presenta con la caratteristica di grande concretezza, mediante l'elaborazione e la verifica di alcune buone pratiche utili per migliorare l'offerta scolastica. Scopo del miglioramento è infatti quello di innalzare il rendimento degli allievi attraverso gli interventi necessari per rendere la vita scolastica davvero simile ad una comunità di lavoro.

A questo scopo – nella prima fase del progetto – è stato predisposto, sulla base delle scelte progettuali compiute dalle scuole, un *format* replicabile, centrato sulla valorizzazione dell'autonomia degli Istituti perfettamente compatibile con la normativa vigente. Il richiamo al *format* riflette il suo impianto, abbastanza strutturato attorno ad alcuni principi essenziali, ma anche flessibile e adattabile a una varietà mutevoli di situazioni in relazione alla particolarità dei contesti scolastici. Particolarità rilevante del *format* è la presenza nella fase operativa di due tutor (con funzione di esperti esterni) per ciascuna scuola con il compito di accompagnare il processo di miglioramento previsto dai collegi dei docenti.

Grande attenzione è stata assegnata alla parte valutativa, notoriamente il passaggio più delicato di ogni

innovazione scolastica sia per la complessità intrinseca dei processi valutativi sia per le inevitabili risonanze soggettive. Il *format* prevede – detto in estrema sintesi – la periodica verifica degli obiettivi intermedi raggiunti in modo da poter, eventualmente, provvedere a riprogettare parzialmente il progetto in corso e una valutazione generale.

Ed è precisamente per corrispondere a questa duplice esigenza che si è messa in campo la seconda parte del progetto: come porre le scuole nelle condizioni di autovalutarsi? Come mettere a loro disposizione un agile strumento per “tenere sotto controllo” le diverse fasi del *format*? Come evitare di restare su un piano di approssimazione e di opinabilità e disporre di dati certi?

3. I progetti delle scuole e le azioni di miglioramento

3.1 Definire il miglioramento scolastico

Come ampiamente evidenziato in letteratura, il concetto di miglioramento scolastico non si presta a una lettura univoca (Mandrile, 2019). Tale multidimensionalità è stata considerata un elemento caratteristico per la costruzione del *format* progettuale che sta alla base del presente lavoro di ricerca. Esso, infatti, sostiene una visione multidimensionale e sistemica del miglioramento, tenendo insieme tre aspetti tra loro interconnessi e incoraggiando, quindi, l'azione delle scuole lungo tre traiettorie. In primo luogo, il *miglioramento* è inteso *come efficienza dell'organizzazione*, nel quale confluiscono quelle azioni inerenti alla gestione delle scuole, ai processi manageriali efficienti e al riconoscimento della scuola come un nodo del territorio. In secondo luogo, *come arricchimento del contesto scolastico*, in cui il focus si rivolge al coinvolgimento attivo degli insegnanti, all'esplicitazione delle proprie strategie didattiche nella prospettiva del rinnovamento, nonché alla mobilitazione di risorse latenti e allo sviluppo di comunità di pratica tra i docenti (Wenger, McDermott & Snyder, 2007; Wenger, 2006). In terzo luogo, il miglioramento è inteso *come potenziamento dei risultati di apprendimento degli studenti*, sia sul fronte didattico e metodologico, sia dal punto di vista della condivisione di buone pratiche capaci di sostenere il potenziamento dell'apprendimento degli studenti.

È evidente che tra questi livelli di miglioramento esiste una stretta interdipendenza: la postura che il *format* progettuale suggerisce alle scuole è quella di partire da ciò che esiste (Rav e PdM) per dare vita a un'azione che sappia agire nel medesimo tempo sul piano organizzativo, sul piano didattico e sul piano della professionalità docente, invitando ad analizzare quelli che possono essere i bisogni degli insegnanti e incoraggiando a riflettere sulle azioni migliorative da mettere in atto. Ogni proposta progettuale, pertanto, è invitata a confrontarsi sul piano degli apprendimenti degli allievi (conoscenze-abilità e competenze degli studenti che si intendono promuovere), sul piano degli insegnanti (ricognizione dei bisogni degli stessi e azioni volte al loro potenziamento) e sul piano del miglioramento organizzativo. Per ciascun livello, infine, il progetto prevede un'indicazione di processo e un'indicazione rispetto alla valutazione di quanto implementato.

3.2 La progettualità delle scuole

Un confronto tra i progetti proposti dalle realtà scolastiche è ovviamente impraticabile dal momento che i contesti socio-culturali e organizzativi, nonché il punto di partenza di ciascun Istituto, non sono omologhi. Tuttavia, una approfondita analisi della documentazione progettuale suggerisce alcune linee di tendenza interessanti.

In primo luogo, se si osservano le azioni progettate a partire dal vertice del potenziamento degli apprendimenti degli alunni, dei 34 progetti presentati 20 di essi insistono sul miglioramento disciplinare, con particolare riferimento alle discipline oggetto delle prove INVALSI (italiano, matematica e inglese). La restante parte si concentra, invece, su un potenziamento cognitivo, per così dire, “trasversale”: dalla scelta di lavorare in modo interdisciplinare sulla costruzione di un buon metodo di studio e sulla motivazione scolastica (8 scuole), fino a sviluppare veri e propri percorsi per area tematica (5 scuole), interessando contemporaneamente più discipline che interagiscono tra loro attorno a temi generatori, quali la questione

ecologica, il rafforzamento del legame tra scuola e territorio, oppure la promozione di una comunità educante in sinergia tra scuola, famiglia e associazionismo. Solo in un caso, invece, ci si concentra in modo specifico sulla questione del digitale.

Dal punto di vista didattico, la polarizzazione appena menzionata tende a sfumarsi: gli insegnanti avvertono come elemento decisivo per il miglioramento della propria pratica professionale il passaggio da una didattica trasmissiva a una didattica laboratoriale; essa sembra essere in grado di attivare maggiormente i ragazzi perché si realizza in piccoli gruppi: vengono, dunque, progettati percorsi di Cooperative learning, peer tutoring e si registra una certa attenzione alla costruzione collegiale dei compiti di realtà. Altro elemento ricorrente è rappresentato dall'implementazione e dall'utilizzo capillare delle ITC che si registra in modo trasversale a tutti i progetti presentati.

Il sentimento di rinnovamento della didattica ritorna allorché vengono analizzati i bisogni degli insegnanti che avvertono la necessità di accedere a una formazione specifica in questo ambito. A questo proposito, pare interessante sottolineare due aspetti. In primo luogo, il bisogno di formazione vede un sostanziale equilibrio tra le richieste di confronto con professionisti esterni (esperti) e la possibilità di valorizzare le competenze dei docenti presenti nello stesso Istituto scolastico: spesso queste due dimensioni, lungo la durata triennale del progetto, tendono ad integrarsi. In secondo luogo, gli insegnanti avvertono la necessità e l'importanza di una preparazione relazionale, capace di offrire strumenti di comprensione e strategie utili per la gestione della classe e delle interazioni con le famiglie; proprio su questi aspetti, tuttavia, sentono di essere più in difficoltà: non a caso, nei progetti presentati sono queste le occasioni in cui più spesso si ricorre alla figura di un esperto esterno (educatore o psicologo).

Infine, dal punto di vista delle azioni tese all'arricchimento del contesto scolastico, si denota il tentativo di mettere a sistema buone pratiche che possano sostenere la percezione del docente di «non sentirsi un'isola nella scuola» e alla scuola di riconoscersi un «riferimento per il territorio». In questa prospettiva, l'orizzonte è quello di lavorare in rete per consolidare il curriculum verticale, ad esempio, o promuovere, nei dipartimenti disciplinari, una maggiore condivisione rivolta ai processi di valutazione. Si auspica, in breve, la costruzione di un sapere condiviso utile anche per mitigare gli effetti del *turnover* tra i docenti e dare continuità alla costruzione della comunità educante.

4. Monitorare l'impatto delle azioni di miglioramento nella scuola

4.1 Il sistema di indicatori

Dall'esame della letteratura in termini di monitoraggio e valutazione di impatto, in particolare i lavori di Scheerens e collaboratori (Scheerens, Glass & Thomas 2003; Scheerens et al. 2007), sono stati selezionati i seguenti indicatori, volti a raccogliere informazioni su quattro aspetti chiave:

- a) *La valorizzazione delle risorse interne*. In questo aspetto rientra anzitutto l'elenco e la tipologia delle attività svolte e il coinvolgimento del corpo docente in tali attività. Si assume che maggiore è il numero di docenti coinvolti e il numero di ore dedicate alle attività connesse al progetto, maggiore è l'impatto potenziale che il progetto può aver avuto sulle pratiche scolastiche. Viene considerata poi la formazione del personale scolastico per lo svolgimento delle attività in oggetto e le azioni di accompagnamento alla progettazione e all'applicazione in classe dei principi esposti nella formazione. Viene chiesto ai docenti di riflettere sulle pratiche istruttive messe in atto e sul cambiamento di tali pratiche nella direzione di pratiche maggiormente efficaci, in termini di collegamento tra obiettivi presenti nel curriculum e attività erogate in classe, sull'utilizzo di strategie di comprovata efficacia (il riferimento è all'*Evidence Informed Education*, si veda Calvani & Trincherò, 2019) e sull'utilizzo di pratiche di monitoraggio degli apprendimenti e di valutazione formativa. Si chiede poi ai docenti di ragionare sull'incremento delle pratiche autoriflessive come esito delle attività del progetto e di svolgere un bilancio inerente il miglioramento dell'ambiente di apprendimento in termini di accoglienza (clima ordinato, cura della disciplina e della sicurezza degli allievi, regole di comportamento chiare, esplicitate in anticipo e applicate con rigore, sistema chiaro di premi e punizioni, iniziative di contrasto di assenteismo ed abbandono, promozione di relazioni positive tra allievi, tra allievi ed operatori e tra operatori) e di interesse e

partecipazione (attività sfidanti, cura del “piacere di imparare”, azioni di sostegno agli apprendimenti, partecipazione alle decisioni). Si chiede poi ai docenti di descrivere le azioni di monitoraggio e valutazione delle pratiche istruttive che essi stessi hanno messo in atto in relazione alle attività del progetto, con relative tecniche e strumenti utilizzati, e i progressi degli allievi a loro avviso imputabili all’offerta formativa associata al progetto. Viene chiesto di documentare come hanno utilizzato i dati autovalutativi per azioni di miglioramento della didattica (ad esempio per la diagnosi e cambiamento di elementi disfunzionali) e le ricadute a lungo termine delle pratiche istruttive attuate, descrivendo anche le azioni di “messa a sistema” delle attività iniziate con il progetto. Si richiede di individuare le risorse latenti (risorse sottoutilizzate, potenzialità disponibili) e di descrivere le azioni di valorizzazione messe in atto. Ultima dimensione presa in considerazione è il cambiamento dell’organizzazione didattica, in termini di: azioni compiute per la rilevazione dei livelli iniziali ed utilizzo di tali dati per la progettazione di attività specifiche; chiarezza negli obiettivi da raggiungere; controllo del loro raggiungimento e azioni di feedback verso gli allievi; azioni intraprese per l’automatizzazione/rinforzo degli apprendimenti e per promuovere l’apprendere ad apprendere; differenziazione di strategie e obiettivi per venire incontro a studenti con bisogni differenti.

- b) *Valorizzazione delle risorse esterne* derivanti da progetti PON e da progetti legati al Piano di Miglioramento. Un secondo aspetto chiave consiste nel descrivere come il progetto ha contribuito a creare sinergie con altre risorse e progetti attivati nella scuola, dando nuovo impulso e valore a progetti già in essere ed inserendo il progetto oggetto di valutazione all’interno di un piano strategico complessivo e coordinato. E’ stato chiesto alla scuola di elencare i finanziamenti PON e quelli legati al Piano di Miglioramento (numero, tipologia, modalità di reperimento, quote, ripetibilità degli stessi, azioni migliorative avviate in seguito ai finanziamenti ottenuti ed effetti osservati). E’ stato poi chiesto di rendere conto della capacità dell’Istituto di costruire un senso condiviso di progettualità nel personale scolastico e una visione di miglioramento per effetto di altri finanziamenti esterni, in termini di numero e tipologia di soggetti coinvolti (allievi, insegnanti, personale ATA, genitori, enti sul territorio, altre scuole e realtà formative), con rispettivi ruoli assunti e miglioramenti percepiti nell’offerta formativa e nel clima scolastico.
- c) *Impatto sul successo scolastico degli studenti*. Un terzo aspetto chiave è l’impatto percepito dagli insegnanti che il progetto ha avuto sul successo scolastico degli studenti. E’ stato chiesto agli insegnanti di descrivere i cambiamenti osservati negli esiti ottenuti dagli studenti nelle varie discipline, in relazione agli obiettivi del progetto (voti e livelli di competenza, esiti di prove parallele, esiti delle rilevazioni delle competenze di cittadinanza e capacità di base, prima e dopo l’intervento) e nel benessere degli studenti. È stato poi chiesto di descrivere casi di successo e di insuccesso collegabili all’intervento, con relativi elementi caratterizzanti.
- d) *Impatto sull’organizzazione scolastica*. Un quarto aspetto chiave è l’impatto sull’organizzazione scolastica, in termini di cambiamento dell’offerta formativa, soprattutto per il sostegno all’apprendimento in lingua italiana e matematica, con scelta di strategie istruttive validate, attenzione alla *learning readiness* degli studenti (conoscenze, abilità e competenze che gli allievi devono padroneggiare per poterne acquisire di ulteriori), azioni di raccordo in ingresso e in uscita, azioni di mantenimento delle attività svolte anche dopo la fine del progetto. Relativamente a questo aspetto sono state chieste informazioni sulla leadership educativa da parte del dirigente (chiarezza degli obiettivi della scuola e metodi per raggiungerli, tempo dedicato alle politiche educative, gestione della comunicazione, orchestrazione del processo di decision making, strategie per la promozione della crescita professionale dell’équipe), sull’organizzazione interna (consenso, coesione, apertura dell’équipe docente e disponibilità all’innovazione e al cambiamento, frequenza delle consultazioni – formali e informali – nell’équipe su temi legati ad aspetti istruttivi ed educativi) e sulle azioni di cooperazione tra membri dell’équipe. Sempre sull’aspetto organizzativo, è stato chiesto ai referenti il numero di ore messe a regime per la prosecuzione delle attività del progetto negli anni successivi (lezioni, attività pratiche, compiti a casa, correzione dei compiti, valutazione formativa).

Gli aspetti presentati sono stati ampiamente discussi con lo staff di tutor del progetto (due tutor assegnati ad ogni scuola, scelti tra dirigenti scolastici con una lunga esperienza di gestione scolastica e innovazione organizzativa) e con i referenti dei singoli Istituti, allo scopo sia di averne una prima validazione

sia di concordare con loro modalità di rilevazione e di restituzione dati. Gli indicatori hanno originato cinque questionari a domande aperte (uno di anagrafica e quattro dedicati ai quattro aspetti elencati). Dopo la compilazione dei questionari, è stata svolta, con i referenti degli Istituti, un'intervista semistrutturata partendo dai questionari stessi chiedendo: a) le difficoltà avute nel reperire le informazioni e nel compilare i questionari; b) delucidazioni su aspetti non chiari presenti nei questionari stessi; c) approfondimenti su aspetti toccati nei questionari ma non adeguatamente documentati.

4.2 Fasi e metodi del monitoraggio

Gli strumenti descritti sono stati somministrati in due sessioni. La prima si è svolta a gennaio-febbraio 2019 e ha chiesto agli Istituti di descrivere la situazione attuale in merito agli indicatori summenzionati e la situazione precedente l'inizio del progetto (ante 2018). La seconda si è svolta a gennaio-febbraio 2021 e ha chiesto agli Istituti di descrivere la situazione attuale e, di nuovo, la situazione precedente l'inizio del progetto. I dati raccolti hanno consentito di compiere interessanti comparazioni, sia qualitative sia quantitative: a) comparando la situazione dichiarata ante 2018 e quella dichiarata nel 2021 è stato possibile avere un quadro dei cambiamenti complessivi promossi dal progetto nei tre anni di applicazione, sulla base delle percezioni e rappresentazioni degli operatori; b) comparando la situazione dichiarata nel 2019 e quella dichiarata nel 2021 è stato possibile avere un quadro dei cambiamenti promossi dal progetto nell'ultimo anno e mezzo di applicazione, sulla base delle percezioni e rappresentazioni degli operatori; c) comparando la situazione dichiarata ante 2018 nei due momenti di rilevazione (2019 e 2021) è stato possibile triangolare l'informazione fornita e far emergere la consapevolezza della situazione precedente l'inizio del progetto da parte degli operatori. Dal punto di vista del monitoraggio avere un'informazione attendibile sulla situazione ante 2018 era importante, per poter stabilire un punto di partenza attendibile per valutare i miglioramenti promossi dal progetto nei tre anni (punto a).

Ovviamente la pandemia ha influenzato pesantemente i risultati. Molte delle intenzioni presenti nei progetti iniziali sono state accantonate per far fronte all'emergenza. Dall'analisi sono comunque emersi risultati interessanti, come vedremo nei paragrafi successivi.

5. Gli esiti del monitoraggio del progetto Scuolinsieme

Il monitoraggio è stato condotto dal gruppo di ricerca prendendo contatto con le singole scuole (come già detto, tutti Istituti secondari di primo grado) e somministrando un totale di 340 questionari nelle due sessioni di rilevazione. Dopo la somministrazione, il gruppo di ricerca ha condotto un totale di 68 colloqui con i referenti di ciascuna scuola allo scopo di dettagliare maggiormente le informazioni raccolte con i questionari e chiarire eventuali dubbi interpretativi. Il colloquio con l'intervistatore ha permesso ai team di progetto di ogni scuola di evidenziare elementi specifici emersi durante le attività, nonché delineare punti di forza e criticità emerse. Per quanto siano differenti tra loro le scelte progettuali delle scuole, emerge un rilevante impatto sulle prassi didattiche e organizzative, soprattutto per quanto riguarda il "portare l'allievo al centro" dell'azione formativa. Tra gli interventi maggiormente adottati figurano: costruzione del curriculum verticale, implementazione dello sportello di counselling, attività finalizzate al miglioramento della comprensione del testo e al potenziamento lessicale, lavoro intergenerazionale, promozione del benessere scolastico, didattica per competenze e costruzione di compiti di realtà, lezioni peer to peer, pet therapy, attività laboratoriali, uso di strategie didattiche attive, attività individualizzate a piccoli gruppi a classi aperte, coding, laboratorio di scrittura creativa, attività di potenziamento delle competenze di base, flipped classroom, uso di mediatori (iconici, attivi, analogici, simbolici), attività di rafforzamento del metodo di studio. È da segnalare, anche per una corretta interpretazione dei risultati, che tali interventi in alcuni casi non hanno coinvolto tutti gli insegnanti della scuola ma solo quelli che erano parte attiva nel progetto.

5.1 Alcuni esiti quantitativi

Pur nell'eterogeneità dei vari interventi, da una prima comparazione quantitativa dei dati raccolti nelle due sessioni emergono importanti variazioni nelle prassi didattiche adottate dai docenti. In particolare, gli insegnanti coinvolti nel progetto hanno iniziato a:

- *Chiedere agli allievi di usare in classe software didattici su pc, tablet o smartphone per sviluppare determinate abilità*: 11 scuole (incremento del 34%);
- *Chiedere agli allievi di decidere da soli i procedimenti per risolvere problemi complessi* (elemento chiave per una didattica basata sull'attivazione delle risorse pregresse dello studente): 9 scuole (incremento del 27%);
- *Proporre problemi che richiedono agli studenti di applicare ciò che hanno appreso a situazioni mai viste precedentemente* (elemento chiave per una didattica per competenze): 8 scuole (incremento del 24%).
- *Chiedere ad un allievo di prendere in carico il successo di un altro allievo* (elemento chiave del *peer tutoring*): 8 scuole (incremento del 23%);
- *Chiedere agli allievi di sintetizzare più testi in uno solo* (elemento chiave per sviluppare le abilità di studio): 5 scuole (incremento del 14%);
- *Chiedere agli allievi di svolgere prove di autovalutazione* (elemento chiave per sviluppare l'autonomia dello studente nell'apprendere): 4 scuole (incremento del 15%);
- *Coinvolgere gli allievi nella programmazione delle attività o degli argomenti da trattare durante le lezioni* (elemento chiave per sviluppare la motivazione allo studio): 4 scuole (incremento del 13%);
- *Fornire nelle lezioni suggerimenti espliciti per applicare i concetti appresi a nuovi contesti, diversi da quello in cui sono stati appresi* (elemento chiave per promuovere il transfer degli apprendimenti): 4 scuole (incremento del 12%);
- *Proporre problemi per i quali non vi è un metodo di soluzione che risulti subito ovvio* (elemento chiave per sviluppare l'abilità interpretativa dello studente): 4 scuole (incremento del 12%);
- *Fornire agli studenti i criteri di valutazione di un compito prima di assegnare il compito stesso* (elemento chiave per sviluppare l'abilità autoregolativa dello studente): 3 scuole (incremento del 11%);
- *Chiedere agli allievi di verbalizzare il procedimento di risoluzione di un problema e le buone ragioni alla base delle proprie decisioni* (elemento chiave per una didattica metacognitiva): 2 scuole (incremento del 9%);
- *Chiedere periodicamente agli studenti quali sono le strategie che usano per studiare la disciplina insegnata e fornire feedback e consigli migliorativi* (elemento chiave per sviluppare le abilità di studio): 2 scuole (incremento del 9%).

Ovviamente questi risultati vanno dimensionati in relazione al fatto che non tutti gli insegnanti della scuola hanno partecipato alle attività promosse dal progetto, ma ne dimostrano comunque le potenzialità di impatto.

5.2 Alcuni esiti qualitativi

L'analisi qualitativa condotta sui dati dei questionari compilati dagli Istituti scolastici coinvolti e sugli elementi emersi durante le interviste e i focus group hanno portato all'individuazione di alcuni aspetti innovativi comuni alle scuole partecipanti.

Un elemento di particolare rilievo che è stato segnalato da tutte le scuole è stata la possibilità di usufruire di uno spazio dedicato per il confronto tra docenti e per la promozione di attività di progettazione di percorsi didattici trasversali e condivisi. Le scuole secondarie di primo grado, a differenza delle scuole primarie e delle scuole dell'infanzia, non usufruiscono infatti delle ore di programmazione, momento fondamentale di confronto e di messa in comune di pratiche, metodologie, strumenti didattici e valutativi. Il progetto ha dato l'opportunità a docenti di diversi dipartimenti di incontrarsi e di iniziare un percorso virtuoso di collaborazione e di scambio di buone pratiche, che è stato portato avanti anche dopo la conclusione delle attività progettuali. Questi momenti hanno anche favorito processi di riflessione e di autovalutazione, da

parte dei docenti coinvolti, sulla propria didattica e sulle modalità con le quali affrontavano le criticità, favorendo così l'ideazione di strategie comuni, volte a intervenire sulle dinamiche relazionali complesse che si vengono ad instaurare nel contesto classe e nella relazione discente-docente, anche in un'ottica di potenziamento didattico. Tale prassi, iniziata con il progetto, è stata dichiarata sia nella prima rilevazione condotta nel 2019 sia nella rilevazione finale del 2021, testimoniando una stabilità che potrebbe durare al di là dell'intervento.

Il confronto tra docenti e una progettazione interdisciplinare partecipata hanno favorito l'implementazione di attività didattiche maggiormente trasversali, capaci di includere conoscenze e risorse afferenti a più discipline, riuscendo così a promuovere il superamento di una didattica "per compartimenti stagni", limitata nel condividere linguaggi, e di creare collegamenti tra contenuti e argomenti diversi. Questo processo ha coinvolto in misura maggiore gli insegnanti che sono stati parte attiva nel progetto. Nelle interviste di gennaio-febbraio 2021 è stata comunque dichiarata l'intenzione di una buona parte dei docenti e dei dirigenti scolastici di promuovere e rinforzare questa pratica nei loro contesti (consigli di classe e collegio docenti) anche dopo la chiusura del progetto stesso.

La progettazione interdisciplinare partecipata ha promosso un maggior ricorso alla didattica per competenze (mediante la co-progettazione di situazioni-problema interdisciplinari) e una maggior consapevolezza del corpo docente della necessità di un curriculum verticale d'Istituto per razionalizzare e armonizzare gli sforzi, che in molte scuole è diventato un vero e proprio documento di supporto alla progettazione di percorsi didattici trasversali e condivisi.

Il maggior ricorso alla didattica e alla valutazione per competenze ha portato i docenti a manifestare l'esigenza di altre formazioni specifiche in tal senso e questo ha portato a maggiori investimenti in formazione da parte delle singole scuole. Proprio l'innescò di una "leva della formazione" originata da un'esigenza che viene dal basso può favorire, nel lungo periodo, una crescita generalizzata delle competenze del corpo docente scolastico e una diffusione ai colleghi neo-immessi di buone pratiche e strumenti, perpetuando i processi virtuosi avviati.

L'importanza di un processo di aggiornamento continuo è stata rimarcata dai docenti, che spesso si trovano a dover sostenere il percorso di crescita e di sviluppo di ragazzi e ragazze preadolescenti e adolescenti, inseriti in contesti storico-sociali e di vita sempre più complessi.

La maggiore condivisione di percorsi didattici e educativi e il maggior livello di formazione hanno condotto alla costruzione e/o al miglioramento degli strumenti di valutazione e di osservazione utilizzati dagli insegnanti. In alcune scuole, le nuove schede di osservazione hanno permesso agli insegnanti di rilevare con maggior precisione difficoltà relazionali tra gli allievi, fornendo ai consigli di classe informazioni dettagliate per definire strategie di intervento volte a migliorare il clima di classe e l'inclusione. In diverse scuole sono state progettate e adottate modalità di valutazione condivise, quali le prove parallele, le prove comuni e i test standardizzati. Nella quasi totalità dei casi, i docenti hanno avviato riflessioni collettive sui processi valutativi messi in atto, in un'ottica volta a uniformare strumenti e criteri per il singolo Istituto. Si è cercato di adottare strumenti che favorissero negli allievi processi autoriflessivi rispetto alle loro difficoltà, fornendo anche percorsi di rinforzo e di miglioramento.

Sono stati creati archivi di materiali condivisi (unità di apprendimento e strumenti di valutazione) co-progettati nei tre anni dell'intervento, che sono diventati patrimonio comune degli Istituti, a disposizione dei neo-immessi, anche per favorire una maggiore continuità. In questo si è cercato di favorire le modalità didattiche laboratoriali.

In complessivo, si è cercato quindi di realizzare una didattica progettata "su misura" per le classi coinvolte, con attività strutturate in grado di coniugare esigenze didattiche e stimoli derivanti dalla realtà rappresentata dal loro contesto di vita. Questo ha portato, a detta degli insegnanti, un impatto visibile sul successo scolastico degli allievi, rilevabile a partire dal miglioramento nella motivazione allo studio, nell'autonomia e nello spirito di iniziativa, nelle prestazioni in ambito logico-matematico. L'approccio per competenze ha favorito anche una maggiore inclusione, coinvolgimento e rafforzamento di autostima e senso di autoefficacia degli allievi più fragili. Tale aspetto è stato evidenziato dagli Istituti scolastici in entrambe le sessioni di rilevazione (2019-2021) e rappresenta uno degli esiti più importanti del progetto.

5.3 Considerazioni di metodo nella rilevazione

Come descritto precedentemente, lo scopo della rilevazione è stato quello di produrre descrizioni riassuntive di carattere quantitativo e qualitativo degli esiti prodotti dal progetto, sulla base degli indicatori descritti nel paragrafo 4.1. Il successo di una rilevazione di questo tipo non è scontato se non viene svolta un'adeguata azione di preparazione. In questo è stato fondamentale il ruolo dei tutor assegnati alle scuole per accompagnare il processo di miglioramento. Il sistema di indicatori adottato è stato infatti, come già accennato, discusso prima con i tutor e poi con i referenti di progetto delle singole scuole. La rilevazione dei dati necessari ha poi richiesto un notevole impegno da parte dei referenti scolastici (nei questionari erano presenti un totale di un centinaio di item), dapprima per capire esattamente le informazioni necessarie, poi per raccoglierle (coordinandosi con i colleghi e con i tutor esterni) e successivamente per riassumerle e sistematizzarle in una forma fruibile per i ricercatori. Proprio per questo il confronto con le scuole è stato costante ed è stata posta molta attenzione al rispetto dei tempi fissati dal cronoprogramma. Sono stati organizzati momenti collegiali in cui il gruppo di ricerca ha proposto soluzioni di tipo organizzativo al fine di ottimizzare il tempo necessario alla compilazione degli strumenti. Nonostante tutte queste difficoltà, acuite nella seconda fase dalla pandemia in corso, la disponibilità e la partecipazione dei referenti scolastici e in generale degli insegnanti coinvolti nel progetto è stata molto alta.

La doppia attenzione, quantitativa e qualitativa, ha consentito di far emergere i punti di vista manifesti e latenti degli insegnanti coinvolti e le specificità insite nelle singole esperienze originate dai vari interventi messi in atto. Il monitoraggio stesso ha indotto negli insegnanti un processo di riflessione sistematica, volto sia all'attribuzione di valore all'intervento in sé sia ad utilizzare gli stimoli del monitoraggio come agente stesso di miglioramento: ponendo l'attenzione su determinati elementi della loro pratica corrente, gli insegnanti hanno compreso che quegli elementi erano rilevanti e su quelli hanno focalizzato i loro sforzi, con l'aiuto dei due tutor esterni. In tal senso il monitoraggio è stato parte integrante delle attività formative del progetto stesso, perché entrambi i momenti hanno indotto cambiamenti nelle scuole partecipanti.

Un elemento di criticità, sia per la rilevazione sia per la continuità delle attività del progetto stesso, è stato identificato nell'elevato turn over di insegnanti e dirigenti all'interno di numerose scuole aderenti al progetto. Il cambiamento degli insegnanti ha creato difficoltà nel reperire i dati e nel mantenere la coerenza delle azioni da un anno all'altro nel corso del progetto.

Durante tutto l'arco della rilevazione dei dati è emerso, nella maggior parte delle scuole coinvolte, il ruolo fondamentale del contributo dei tutor a supporto degli insegnanti, sia in fase di progettazione degli interventi delle singole scuole sia nel processo di rilevazione dei dati. Tali figure hanno offerto supporto interpretativo in relazione agli indicatori adottati e alla loro relazione con gli obiettivi prefissati e le azioni promosse dal progetto. La stretta connessione obiettivo-indicatore-azione è stata indubbiamente uno dei punti di forza del progetto e del suo monitoraggio ed è anche uno dei principali *caveat* emersi dall'intero lavoro: azione e valutazione non possono e non devono essere separate e devono seguire una linea progettuale unica e coerente. Il rischio dietro l'angolo è da un lato di mettere in atto valutazioni su elementi che gli interventi non hanno toccato (e quindi di concludere che gli interventi siano inefficaci) e dall'altro di non cogliere elementi, anche inattesi, su cui invece gli interventi hanno impattato in maniera rilevante. La doppia attenzione quantitativa e qualitativa è dunque necessaria, così come l'ascolto costante degli stakeholders coinvolti, senza imbrigliare la valutazione in "gabbie" scarsamente utili sia ai valutatori sia ai valutati.

6. Alcune conclusioni

Una scuola diversa è possibile? Tutti gli indizi emersi dal monitoraggio fanno pensare di sì. Una scuola diversa non può però prescindere dall'aumento di qualità della preparazione del corpo docente. Questo si deve tradurre in una miglior formazione, iniziale e in servizio, ma anche in un supporto costante alle scuole nel progettare, attuare e monitorare interventi specifici di miglioramento. In particolare, i dati rilevati dal monitoraggio hanno fatto emergere:

- a) L'importanza di formare gli insegnanti ad una definizione chiara ed operativa degli obiettivi di apprendimento, che preveda: 1) l'evidenziare in modo non ambiguo i processi cognitivi richiesti agli studenti e i contenuti su cui gli studenti devono saperli esercitare; 2) l'esplicitare i comportamenti attesi dagli studenti e le modalità per osservarli; 3) il documentare adeguatamente le attività scolastiche in cui tale esercizio di processi cognitivi e comportamenti adeguati è avvenuto.
- b) L'importanza di formare gli insegnanti alla costruzione e all'utilizzo sistematico di strumenti autovalutativi, quali rubriche e griglie di osservazione. In tal senso, il monitoraggio stesso ha fornito strumenti che gli insegnanti hanno definito estremamente utili e si sono riproposti di portare a regime.
- c) L'importanza di far acquisire agli insegnanti, tramite formazione e cambiamenti nelle prassi organizzative, la consapevolezza dell'importanza di una "cultura autovalutativa", che porti a vedere nei momenti di monitoraggio delle occasioni di confronto interno ed esterno e di miglioramento della propria professionalità.
- d) L'importanza di supportare dall'esterno le scuole nel loro processo di miglioramento, per evitare che tali prassi cadano nell'autoreferenzialità o diventino meri adempimenti burocratici, privi di un reale impatto sulla realtà scolastica quotidiana.
- e) L'importanza di creare le condizioni perché gli insegnanti possano "fare squadra", incrementando il loro senso di efficacia collettiva: l'assenza nella secondaria di primo grado di momenti strutturati in cui insegnanti di diverse discipline possano progettare insieme delle attività, porta inevitabilmente ad un'autoreferenzialità nella progettazione, con effetti negativi sulla qualità della formazione scolastica, che viene spesso percepita dagli allievi stessi e dalle famiglie come poco organica e priva di una coerenza complessiva.
- f) L'importanza di saldare i momenti formativi rivolti al personale scolastico alla pratica sul campo e alla valutazione di impatto degli stessi. Il progetto ha messo in evidenza come la figura del tutor esterno alla scuola, in grado sia di portare contenuti innovativi riguardanti la didattica, la valutazione, l'organizzazione, sia di seguirne la concreta applicazione sul campo, sia di guidare gli insegnanti al monitoraggio e alla valutazione degli esiti ottenuti a seguito di tale intervento, è stata fondamentale per dare alla formazione offerta agli insegnanti una reale possibilità di impatto sulle pratiche scolastiche. Questo è un aspetto per nulla scontato, se si pensa che molte delle pratiche formative correnti rivolte agli insegnanti (formazione iniziale e in servizio) si esauriscono nel "frequentare un corso e acquisire crediti" più che nel "frequentare un corso, essere accompagnati nell'applicazione in classe di quanto appreso, verificarne la padronanza acquisita e l'impatto effettivo sugli allievi e solo dopo acquisire crediti", come invece dovrebbe essere.

In sintesi, lasciare soli gli insegnanti nella definizione e nella conduzione dei progetti significa affidarsi ad una lotteria. Affiancarli costantemente, con personale competente e disponibile, nell'analizzare situazioni e contesti, formulare proposte migliorative, metterle in atto in maniera opportuna e verificarne gli esiti, significa sia dare *chances* reali ai progetti di produrre gli effetti sperati, sia far crescere la cultura progettuale e valutativa degli insegnanti nella direzione di una progressiva emancipazione ed incremento della consapevolezza e del senso di autoefficacia. Se la scuola deve essere una comunità di lavoro, questa comunità non può essere autoreferenziale, ma deve poter essere aiutata dall'esterno a crescere e a migliorare. La scuola è troppo importante per essere lasciata "sola con se stessa".

Ringraziamenti

Un ringraziamento va alla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo per aver consentito l'accesso ai dati e ai protocolli citati nella presente pubblicazione.

Un ringraziamento particolare va ai referenti delle singole scuole che si sono interfacciati con il gruppo di ricerca durante il monitoraggio, dedicando tempo ed energie che hanno testimoniato sincera passione e desiderio di migliorare tangibilmente la realtà delle loro istituzioni scolastiche.

Riferimenti bibliografici

- Bubb, S., & Earley, P. (2008) *From self-evaluation to school improvement: the importance of effective staff development*. Reading: CfBT Education Trust.
- Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Capperucci, D. (2015). Self-Evaluation and School Improvement: The Issemmod Model to Develop the Quality of School Processes and Outcomes. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 1(2), 56. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.95839>.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-evaluation for School Improvement: What works and why? Project Report*. CfBT Education Trust, Reading. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf>
- Checchi, D., & Chiosso, G. (2019) (a cura di). *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. *Oxford review of education*, 38(2), 149-170.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *J Educ Change* 19, 323-345.
- Fetterman, D.M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Godfrey, D (2020) From External Evaluation, to School Self-evaluation, to Peer Review. In Godfrey, D., (ed.) *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*, (pp. 3-23). Springer: Cham, Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48130-8_1.
- Losito, B. (1995). Valutare per capire: la valutazione a sostegno dei progetti di innovazione. *TD-Tecnologie didattiche*, 8(9), 43-51.
- Mandrile, C. (2019). Il progetto ScuolaInsieme (2013-2018). In D. Checchi & G. Chiosso (Eds.), *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica*, (2013-2018) Bologna: Il Mulino.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. London: Sage.
- Moro, G., Pastore, S., & Scardigno, A.F. (Eds.) (2015). *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*. Milano: Mondadori.
- Paletta, A. (2012). *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Plomp, T., Huijsman, H., & Kluyfhout, E. (1992). Monitoring in educational development projects: The development of a monitoring system. *International Journal of Educational Development*, 12(1), 1992, 65-73.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S.M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*. Lisse: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 373-385.
- Scheerens J., Luyten H., Steen R., & Luyten-de Thouars Y. (2007), *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*, Enschede, University of Twente, Department of Educational Organization and Management.
- Stake, R.E. (1975). To Evaluate an Arts Program. In Stake, R. E. (Ed.). *Evaluating the Arts in Education. A Responsive Approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Stake R.E., & Abma T.A. (2005). Responsive Evaluation. In Mathison, S. (ed.). *Encyclopaedia of Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini & Associati.