

VALUTARE I PROCESSI DI INNOVAZIONE NELLA SCUOLA

a cura di

Sara Mori, Francesca Rossi,
Francesca Storai, Valentina Toci

STUDI E RICERCHE



**Associazione
Italiana
di Valutazione**

FrancoAngeli

Collana dell'Associazione Italiana di Valutazione

L'Associazione Italiana di Valutazione (AIV) ha tra i suoi obiettivi principali la diffusione della cultura della valutazione. Per realizzare la sua mission AIV produce una rivista quadrimestrale, Rassegna Italiana di Valutazione (RIV) - edita da FrancoAngeli, diretta da Mita Marra e il cui Comitato editoriale è composto da Francesco Mazzeo Rinaldi e Gabriele Tomei - e promuove una collana editoriale, che qui si presenta.

Direttore scientifico: Mauro Palumbo.

Comitato scientifico editoriale: Stefano Campostrini, Domenico Patassini, Guido Pellegrini, Nicoletta Stame.

La collana si prefigge la diffusione della cultura della valutazione in Italia. Si articola in tre sezioni, cui i testi sono assegnati anche sulla base del giudizio di referee anonimi:

- *Teoria, metodologia e ricerca* comprende testi di carattere teorico e metodologico, manuali di valutazione di carattere generale o settoriale, antologie di autori italiani e stranieri.
- *Studi e ricerche* accoglie rapporti di ricerca, selezioni di contributi a Convegni, altre opere, monografiche o antologiche, che approfondiscono la valutazione all'interno di un contesto specifico.
- *Strumenti* ospita testi più brevi, dedicati a una tecnica o a un tema specifico, orientati all'utilizzo diretto da parte del fruitore, rivolti di norma a un pubblico di professionisti e operatori.

Comitato scientifico (della Collana e della RIV)

Maria Carmela Agodi	Università di Napoli "Federico II"
Gianluca Argentin	Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Giovanni Bertin	Università di Venezia
Ferruccio Biolcati Rinaldi	Università di Milano
Raffaele Brancati	MET-Monitoraggio Economia e Territorio
Daniele Checchi	Università di Milano
Costantino Cipolla	Università di Bologna
Guido Corbetta	Università Bocconi
Ugo De Ambrogio	IRS, Milano
Bruno Dente	già Politecnico di Milano
Antonio Fasanella	Sapienza Università di Roma
Oswaldo Feinstein	Valutatore indipendente
Kim Forss	International evaluator
Dora Gambardella	Università di Napoli "Federico II"
Gianpietro Gobo	Università di Milano
Sebastian Lemire	University of California at Los Angeles, UCLA
Andrea Lippi	Università di Firenze
Andrea Mairate	Commissione europea - Institute for European Studies
Giuseppe Moro	Università di Bari
Daniela Oliva	IRS, Bologna
Katia Papazian	Institut Polytechnique de Lausanne
Aline Pennisi	MEF
Carlo Pennisi	Università di Catania
Donatella Poliandri	INVALSI
Laura Polverari	University of Strathclyde, Glasgow
Claudio Radaelli	University of Exeter
Emanuela Reale	CNR, Roma
Maria Stella Righettini	Università di Padova
Barbara Romano	ASVAPP
Paolo Severati	INAPP
Claudio Torrigiani	Università di Genova
Giancarlo Vecchi	Politecnico di Milano
Alberto Vergani	Valutatore indipendente

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

VALUTARE I PROCESSI DI INNOVAZIONE NELLA SCUOLA

a cura di

Sara Mori, Francesca Rossi,
Francesca Storai, Valentina Toci

FrancoAngeli



Isbn: 9788835164784

Il volume è stato realizzato grazie al contributo economico di INDIRE

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione, di *Francesca Rossi, Valentina Toci* pag. 7

Parte prima

Valutare l'innovazione: quadro di riferimento e metodologia della ricerca

1. **Perché è importante valutare l'innovazione**, di *Francesca Storai* » 19
2. **Le Scuola e l'innovazione nella ricerca educativa**, di *Valentina Toci* » 34
3. **Avanguardie educative: il potere della rete per l'innovazione scolastica**, di *Chiara Giunti, Elena Mosa, Andrea Nardi, Silvia Panzavolta* » 58
4. **La ricerca: contesto, impianto metodologico e strumenti di indagine**, di *Sara Mori, Valentina Toci* » 85

Parte seconda

I risultati della ricerca: l'innovazione a scuola e in classe

5. **Il campione e l'analisi dei dati**, di *Simone Borra, Rossella Baldini* » 109

6. Il valore della condivisione come leva del cambiamento e dell'innovazione nell'organizzazione scolastica, di <i>Serena Greco, Elettra Morini</i>	pag. 126
7. Favorire il cambiamento e l'innovazione in classe, di <i>Paola Nencioni, Francesca Rossi</i>	» 155
8. Competenze trasversali e strategie di studio degli studenti, di <i>Sara Mori, Francesca Storai</i>	» 189
Conclusioni, di <i>Sara Mori, Francesca Storai</i>	» 213
Appendice A: I questionari per la triangolazione della valutazione, a cura del gruppo di ricerca: <i>Serena Greco, Francesca Rossi, Francesca Storai, Sara Mori, Elettra Morini, Paola Nencioni, Valentina Toci</i>	» 219
Appendice B: Analisi per attendibilità e validità dei questionari, di <i>Simone Borra, Rossella Baldini</i>	» 220
Gli autori	» 225

*Introduzione*¹

di *Francesca Rossi, Valentina Toci*

Il termine “valutare” nel suo significato etimologico rimanda all’idea di attribuire un valore, dare un peso alle azioni messe in atto e agli esiti raggiunti. Un processo che porta con sé un profondo cambiamento culturale perché implica una riflessione critica, una oggettivazione delle esperienze e dei risultati verso un’assunzione di responsabilità rispetto al proprio operato. Ogni volta che si intraprende un processo di valutazione si decide di osservare un qualcosa, si chiariscono le motivazioni e gli strumenti alla base dell’indagine. La finalità della valutazione, infatti, può perseguire una logica di controllo o di sviluppo. Nel primo caso, la valutazione ha una funzione di *accountability* per rendere conto ai vari stakeholder nel quadro più ampio delle scelte compiute dal livello decisionale si verifica la conformità dei risultati e dei processi rispetto alle prescrizioni normative, nel secondo, invece, la logica di sviluppo e la funzione di learning si concentra sulla valutazione come processo mirato a identificare strategie di miglioramento adeguate e basate sulle evidenze emerse (Castoldi, 2013; Palumbo, 2001).

Attualmente sta prendendo sempre più campo il ruolo della valutazione come strumento di miglioramento continuo (School Self Empowerment), basato su un cambiamento sistemico dei processi interni (Capogna, 2018; Harris, 2001) e su dinamiche e strumenti di autovalutazione (Hopkins, 2003).

La valutazione, intesa come strumento di *empowerment*, implica la partecipazione dei vari stakeholder della comunità scolastica al fine di migliorare le dinamiche e le relazioni interne ed esterne che la coinvolgono, attribuendo all’autonomia gestionale degli istituti il valore della responsabilità che comporta prendere decisioni e agire come protagonista delle proprie scelte (Capogna, 2010).

1. Il capitolo è pensato e progettato in modo totalmente congiunto dalle autrici.

Secondo Hopkins (2003), la valutazione come motore dello sviluppo innesca processi virtuosi nella crescita professionale dei dirigenti, del *middle management* e dei docenti, contribuendo al successo degli studenti e alla crescita della scuola come organizzazione che apprende (Kools, Stool, 2016).

Il processo si configura come uno strumento efficace per promuovere lo sviluppo sia degli individui che dell'organizzazione stessa, stimolando l'autoefficacia attraverso il confronto interno (Fetterman, Wandersman, 2007). In passato, molte decisioni nel campo dell'istruzione sono state prese basandosi su percezioni e osservazioni dirette degli eventi. Tuttavia, oggi si comprende l'importanza di utilizzare dati misurabili e confrontabili per il miglioramento continuo (Slavin, 2012). In tal senso il problema delle scuole si associa ad una sua crescita culturale, legata alla capacità di selezionare quelli che ad esempio provengono dal Sistema informativo del Ministero o dalle rilevazioni sugli apprendimenti degli studenti di INVALSI, rilevanti per guidare l'azione di miglioramento (Faggioli, Mori, 2018). A far comprendere l'importanza dell'uso dei dati per la progettazione e il monitoraggio delle azioni, ha contribuito la pressante richiesta di una maggiore trasparenza e *accountability* delle scelte effettuate ad opera dei genitori e della società (Messelt, 2004; Kyriakides, Campbell, 2004). Il coinvolgimento degli stakeholder nelle analisi risulta fondamentale sia a livello didattico (docenti) che organizzativo (dirigenti scolastici e *middle management*) per ottenere una panoramica completa e pianificare azioni di miglioramento prioritarie. In tale senso, una guida interessante è rilevabile nel processo decisionale basato sui dati (Data Driven Decision Making), come descritto da Mandinach e colleghi (2005). Questo si articola in diverse fasi, dalla raccolta iniziale di informazioni, all'analisi contestuale fino alla riflessione finale per la selezione delle azioni. A partire da questa cornice teorica, anche la misurazione dell'innovazione diviene una strategia di miglioramento fondamentale per il sistema educativo: in tal senso, la ricerca valutativa, come "ricerca informata da evidenze" (Evidence Based Education, EBE), risulta essere efficace al fine del miglioramento continuo (Calvani, Marzano, 2020). Di recente i modelli che provengono dalla "ricerca informata da evidenze" (ad esempio Hattie, 2005), hanno dimostrato come formazione, intervento sul campo e valutazione siano funzionali al conseguimento di miglioramenti che siano evidenti e documentabili. L'obiettivo ultimo della valutazione come strumento di *empowerment* è quello di coinvolgere gli attori della scuola al fine di migliorare e innovare i processi di insegnamento al fine di renderli maggiormente "supportivi" ed "attivanti", a livello di classe, e di migliorare la capacità di rendicontare e utilizzare i risultati dell'azione formativa per indirizzare i flussi decisionali,

a livello di organizzazione scolastica (Scheerens, 2018). La logica adottata da Scheerens nel suo ultimo studio si fonda sul presupposto che, per identificare l'efficacia educativa, è necessario comprenderne anche gli aspetti negativi e l'inefficacia: una postura critica e riflessiva che secondo l'autore è necessaria per raggiungere una maggiore consapevolezza sul "come fare" meglio. La tematica dell'efficacia educativa e delle evidenze di ricerca disponibili si esprime in un modello integrato multi-livello che esamina il livello dello studente, il livello dell'insegnamento in classe, quello della scuola e del sistema scolastico. In tale senso, attraverso la comparazione dei diversi punti di vista di tutti gli stakeholder della comunità educante (insegnanti, studenti, genitori e dirigenti scolastici), si arriva ad una visione sistemica delle dinamiche che attraversano la scuola che è quella adottata nella ricerca oggetto del presente volume. La diffusione della valutazione e dell'autovalutazione come strumento di analisi e riflessione nell'ottica del miglioramento continuo e dell'innovazione incontra ancora degli ostacoli nella sua realizzazione: nonostante la scuola riconosca i problemi reali, la scelta di azioni significative di miglioramento risulta inefficace se non basata su evidenze derivanti dall'analisi del contesto. Il presente lavoro illustra i risultati della Ricerca sulla valutazione dei processi di innovazione realizzata con un campione di scuole appartenenti al Movimento di Avanguardie Educative, una rete di scuole innovative promossa da INDIRE. Il Movimento raccoglie scuole da tutto il territorio nazionale che condividono sperimentazioni basate su un modello che promuove la centralità dello studente e un apprendimento significativo.

L'azione valutativa che si intende approfondire nella ricerca presentata in questa pubblicazione, vuole cogliere la complessità dell'organizzazione scolastica attraverso l'analisi degli elementi di innovazione sui livelli sopra descritti (pratica didattica, scuola, sistema educativo) facendo emergere le peculiarità dei diversi attori (studenti, docenti, Dirigente Scolastico, genitori).

Il volume è organizzato in due sezioni: la prima è dedicata alla descrizione del quadro teorico di riferimento, dell'impianto della ricerca e degli strumenti adottati; nella seconda sezione, invece, si illustrano i risultati a livello di scuola e di classe, in merito ai cambiamenti in atto nelle pratiche didattiche e organizzative.

Attraverso i dati raccolti si intende comprendere le trasformazioni attuate nell'organizzazione interna, nelle pratiche didattiche individuando quali sono le condizioni che a livello di scuola, di classe fino agli studenti supportano l'innovazione.

Il primo capitolo, di Francesca Storai, è dedicato all'approfondimento del concetto di innovazione e dei processi che si attivano nella scuola

coinvolta in un simile percorso. Nella prima parte del capitolo, attraverso una breve analisi della letteratura, si illustra il concetto di innovazione in ambito educativo. Un costrutto difficile da imbrigliare perché legato a molte variabili: l'innovazione può dipendere da riforme scolastiche, da singoli docenti, può rivolgersi alla pratica didattica, agli ambienti di apprendimento e all'organizzazione. Un concetto complesso che, come si vedrà nei contributi di questa pubblicazione, richiede un approccio multidimensionale e multifattoriale. La seconda parte del capitolo affronta l'introduzione dell'innovazione in ambito educativo, un processo che può avere un impatto variabile sulla realtà circostante e che richiede un supporto continuo, un atteggiamento aperto di tutta la comunità scolastica per individuare obiettivi chiari e una visione della scuola, oltre a una flessibilità dovuta alla specificità del contesto. L'altro aspetto che emerge seguendo la logica sistemica, è che l'innovazione rappresenta un fenomeno olistico che coinvolge tutti gli attori a vari livelli (studenti, docenti, dirigente e stakeholder), una prospettiva funzionale all'indagine svolta con le scuole di Avanguardie educative e che ha permesso di triangolare le opinioni e osservare i vari livelli della scuola.

Nell'ultimo paragrafo si analizzano i motivi per i quali è utile valutare l'innovazione scolastica. Spesso innovazione e valutazione sono temi percepiti come incompatibili, ma se concepita come parte integrante del processo la valutazione può rivelarsi uno strumento per ottenere una maggior comprensione del fenomeno, capire le ricadute e il raggiungimento degli obiettivi posti e gli eventuali aggiustamenti da apportare.

Il secondo capitolo, ad opera di Valentina Toci, fornisce i presupposti e i fondamenti teorici che sono alla base dell'elaborazione del framework realizzato dal gruppo di ricerca INDIRE nell'ambito del progetto. Sono individuate le condizioni che favoriscono o ostacolano la diffusione dell'innovazione all'interno delle scuole, e i cambiamenti che la scuola riesce più facilmente ad attuare. Nella prima parte del capitolo, attraverso l'analisi della letteratura, si approfondiscono i principali quadri di riferimento e progetti di ricerca che, a livello internazionale, hanno rappresentato le tappe fondamentali nella lettura dei processi di innovazione attuati nelle scuole. Tra questi si approfondiscono il DigCompOrg, alcuni studi dell'OECD come il "Measuring Innovation in Education", il progetto "ILE - Innovative Learning Environments", "IPPL - Innovative Pedagogies for Powerful Learning", la "School as learning organization", ed altre ricerche condotte a livello europeo. Dalla disamina emergono le direttrici seguite dal sistema scolastico nella strada dell'innovazione e le caratteristiche di una scuola innovativa, aspetti accolti da INDIRE nello sviluppo del progetto e approfonditi nella seconda parte del capitolo. Il risultato è il framework per la

Valutazione dei processi di innovazione organizzato in 4 Macro-dimensioni, 15 sotto-dimensioni che considerano la scuola come un ecosistema in cui i livelli e gli attori si influenzano vicendevolmente attraverso relazioni dirette e indirette.

Da anni l'INDIRE promuove l'innovazione nelle scuole attraverso il Movimento delle Avanguardie Educative con l'obiettivo di trasformare i metodi di insegnamento e apprendimento, gli strumenti utilizzati, l'organizzazione scolastica e gli spazi, così come i modelli di governance e di leadership. La ricerca sulla Valutazione dei processi di Innovazione nasce dall'esigenza di intercettare l'innovazione nelle scuole di AE attraverso la percezione dei docenti, studenti, dirigenti scolastici e genitori, per comprendere i cambiamenti didattici e organizzativi avvenuti e i fattori facilitanti e ostativi dell'innovazione.

Nella prima parte del terzo capitolo, ripercorrendo la storia del Movimento di Avanguardie Educative dalla sua nascita fino ad oggi, Andrea Nardi, Chiara Giunti, Elena Mosa, Silvia Panzavolta intendono descrivere brevemente i nodi che compongono la rete e le azioni di sistema evidenziando il dinamismo e la flessibilità che hanno contraddistinto il suo sviluppo e la sua trasformazione nel tempo in linea con le caratteristiche proprie della rete AE. Una seconda parte è dedicata ad un affondo sull'importanza delle reti. Da anni l'INDIRE riconosce il valore delle reti di pratica come possibili leve del cambiamento promuovendo la costituzione di Avanguardie Educative, eTwinning e Piccole Scuole, che risultano degli strumenti efficaci per lo sviluppo professionale dei docenti attraverso lo scambio di buone pratiche, la condivisione e il sostegno tra scuole, il trasferimento di conoscenza tra pari. Infine, l'ultimo paragrafo è dedicato alla descrizione della prima indagine quali-quantitativa da considerarsi come il primo tentativo di raccolta sistematica e analisi dati delle scuole adottanti di AE con lo scopo di fare una profilazione delle scuole che partecipano al Movimento.

Nella prima parte del quarto capitolo Sara Mori e Valentina Toci introducono le domande della ricerca ed il disegno basato su un approccio Mixed Methods di tipo sequenziale esplicativo (Creswell, Plano Clark, 2011), caratterizzato da una prima fase quantitativa a cui è seguita una qualitativa. La seconda parte del capitolo è dedicata alla descrizione degli strumenti quantitativi e qualitativi impiegati: quattro questionari, per i diversi stakeholder (Dirigenti, docenti, studenti e Presidente del consiglio di istituto); i test psicometrici standardizzati (AMOS, CLIPPER e MESI) utilizzati con gli studenti e con i docenti; il protocollo di intervista individuale e di gruppo per i Dirigenti e quello per la conduzione del Focus group dei docenti. L'idea che sta alla base della Rete di Avanguardie Educative è

che l'innovazione educativa si debba realizzare e diffondere principalmente attraverso un'organizzazione costituita da reti che tendono a configurarsi e trasformarsi a seguito di negoziazioni tra i vari attori e a seconda delle esigenze provenienti dalla comunità (Biagioli, 2012).

La seconda parte del volume si apre con un capitolo di Rossella Baldini e Simone Borra volto a presentare l'analisi dei dati e i risultati quantitativi dell'indagine. Nella prima parte vengono descritte la selezione e le caratteristiche del campione delle scuole AE: partendo dai criteri di ammissibilità, vengono illustrate le varie fasi che hanno guidato l'indagine conoscitiva, dalla pura interrogazione del database, all'accertamento dei requisiti attraverso interviste telefoniche ai Dirigenti scolastici fino alla definizione del campione. L'analisi presentata in questo capitolo si basa su dati MIUR e INDIRE e descrive le caratteristiche del campione di scuole considerato nell'indagine facendo, ove possibile, un confronto tra queste e la media a livello nazionale di scuole secondarie di secondo grado sulla base dei seguenti indicatori: la locazione geografica, la tipologia di Istituto, il tasso di abbandono degli studenti, il tasso di studenti disabili, di DSA e di stranieri, il tasso di studenti rimandati e ammessi nel biennio e nel triennio.

La seconda parte del capitolo è dedicata alla descrizione degli strumenti e dei metodi di analisi dei dati. I dati utilizzati provengono da diverse fonti tra cui MIUR, INVALSI, PON; questionari (dirigenti scolastici, docenti, studenti, presidente del consiglio di Istituto), test psicometrici standardizzati (MESI per docenti; AMOS e CLIPPER per studenti), interviste (dirigente scolastici e presidente del consiglio di Istituto). I dati quantitativi tratti dai test e dai questionari sono stati elaborati mediante appropriate tecniche statistiche univariate e multivariate.

Nel capitolo successivo Serena Greco e Elettra Morini analizzano i risultati dei questionari delle scuole con riferimento alle dimensioni che possono essere ricondotte alle pratiche organizzative e gestionali (la progettazione strategica, l'uso dei dati e la propensione al cambiamento, il modello organizzativo e di leadership, la collaborazione in rete, i rapporti scuola-famiglia e scuola-territorio). La scuola infatti è un'organizzazione complessa, caratterizzata da legami deboli e dall'autonomia individuale in cui è possibile sperimentare ed innovare in singoli ambiti senza che ciò necessariamente abbia effetti sull'intera organizzazione.

Nella prima parte del capitolo una breve analisi della letteratura guida il lettore nella comprensione della natura della scuola come impresa formativa e organizzazione che apprende: la scuola offre un servizio di tipo culturale, con valenza sociale derivante dal mandato educativo che le è affidato dalla comunità. La natura culturale implica tra gli attori coinvolti

la condivisione della vision e lo sviluppo di una comunità professionale coesa. In tal senso diventa importante lo sviluppo della scuola come organizzazione che apprende, capace di cambiare e rendere l'innovazione sostenibile. Un cambiamento organizzativo in cui, come evidenziato in tale sede, risultano fondamentali lo stile di leadership, il ruolo del *middle management* e approcci che favoriscono l'impegno e la vision comune come la "shared leadership". Attraverso i dati raccolti si intende comprendere quali sono le condizioni che, a livello meso, di scuola, supportano l'innovazione e la trasformazione nell'organizzazione interna; si intende comprendere se e come l'innovazione si sia radicata modificando il modello didattico tradizionale o se sia rimasta ad appannaggio di pochi insegnanti. Infine, dalla triangolazione dei dati, si osserva quali sono le modalità organizzative che rendono l'innovazione sostenibile.

In un'ottica di cambiamento, le pratiche di insegnamento-apprendimento all'interno della classe rivestono un ruolo fondamentale in termini di introduzione di un nuovo paradigma che sostenga i processi di apprendimento (Santoianni, Striano, 2003). Nel secondo capitolo di questa sezione del volume, Paola Nencioni e Francesca Rossi analizzano i risultati dei questionari di docenti e studenti con riferimento alla dimensione della trasformazione delle pratiche didattiche (le metodologie didattiche, l'organizzazione della classe, le risorse educative, gli ambienti di apprendimento e i metodi di valutazione) e analizza alcuni aspetti relativi al docente quali il senso di autoefficacia, le emozioni in merito alla professione docente, la percezione rispetto alla possibilità di migliorare la propria professionalità sia a livello di metodologie utilizzate che in merito alla capacità di gestire la classe. Nella prima parte del capitolo, attraverso una breve analisi della letteratura, emerge come una necessità quella di rimettere in discussione le pratiche didattiche oramai inadeguate a fronteggiare i cambiamenti della società moderna. Un tale cambiamento della didattica richiede ai docenti non solo di rivedere le proprie prassi e strategie consolidate nel tempo ma anche di essere soddisfatti del proprio lavoro, di provare emozioni positive verso ciò che fanno e di essere fiduciosi rispetto alla propria possibilità di migliorarsi (European Commission, 2021; Colombo, 2017; Argentin, 2018). Attraverso la triangolazione dei dati raccolti si intende comprendere quali sono le condizioni che, a livello di classe, supportano l'innovazione e la trasformazione delle pratiche ed evidenziare la ricaduta dell'utilizzo di metodologie didattiche efficaci e significative sulla soddisfazione e sullo sviluppo professionale dei docenti.

Lo studente è considerato l'attore principale ed ultimo del processo formativo. In quest'ottica, la ricerca ha indagato aspetti peculiari del successo formativo e dello sviluppo del cittadino consapevole e critico, prendendo

in considerazione elementi della Global Competence (OECD, 2018). I test standardizzati che sono stati somministrati agli studenti (CLIPPER e AMOS), sono volti ad approfondire le strategie di studio utilizzate, con una particolare attenzione a quelle utili a sviluppare un apprendimento significativo e contestualizzato; l'organizzazione dello studio, considerando anche la capacità di autovalutazione e le strategie metacognitive; la soddisfazione per la propria esperienza scolastica, in termini sia di supporto ricevuto nell'apprendimento, sia di benessere relazionale. In questo ultimo capitolo, Sara Mori e Francesca Storai presentano i risultati dell'indagine attraverso sia una analisi comparativa con le medie nazionali del campione normativo, sia una analisi descrittiva univariata e multivariata mediante l'utilizzo di modelli di regressione multilivello.

Bibliografia

- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Biagioli, R. (2012). *Reti di scuole e progettazione formativa. Strumenti e metodi* (pp. 7-147). Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Marzano, A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Italian Journal of Educational Research*, (24), 67-83.
- Capogna, S. (2010). Dirigenza scolastica e autonomia. *Amministrazione in cammino*, 1-5.
- Capogna, S. (2018). La valutazione come strumento di empowerment organizzativo e professionale. *La valutazione come strumento di empowerment organizzativo e professionale*, 98-117.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti* (pp. 1-276). Roma: Carocci.
- Colombo, M. (2017). *Gli insegnanti in Italia* (pp. 1-120). Milano: Vita e Pensiero.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles, CA: SAGE.
- European Commission (2021). *Teachers in Europe. Careers, Developments and Well-being. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faggioli, M., & Mori, S. (2018). Valutare l'innovazione scolastica: vincoli ed opportunità nel Sistema Nazionale di valutazione. In M. Freddano e S. Pastore (a cura di), *Per una valutazione delle scuole, oltre l'adempimento* (pp. 88-99). Milano: FrancoAngeli.
- Fetterman, D., & Wandersman, A. (2007). Empowerment evaluation: Yesterday, today, and tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 179-198.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership & Management*, 21(3), 261-270.

- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 387-425.
- Hopkins, D. (2003). *School improvement for real*. London: Routledge.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23-36.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016) *What makes a school a learning organization: A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD with UNICEF.
- Mandinach, E., Honey, M., Light, D., Heinze, C., & Nudell, H. (2005). Creating an Evaluation Framework for Data Driven Instructional Decision Making. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 952-960). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Messelt, J. (2004). Data-driven decision making: A powerful tool for school improvement. *Sagebrush Corporation*, 1, 1-15.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. The OECD PISA global competence framework, Paris.
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare* (Vol. 3). Milano: FrancoAngeli.
- Santoianni, F., & Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Bari: Laterza.
- Scheerens, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: esame critico della knowledge base*. Springer.
- Slavin, R. E. (2012), *Educational Psychology: Theory into Practice* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Parte prima

*Valutare l'innovazione: quadro di riferimento
e metodologia della ricerca*

1. Perché è importante valutare l'innovazione

di *Francesca Storai*

1. Introduzione

Sebbene la scuola oggi non rappresenti più il principale “ascensore sociale” per la realizzazione professionale dei giovani (Barone, 2012; Benadusi, Giancola, 2022, Bruneti, 2021; Vogliotti *et al.*, 2022; Dubet, Duru-Bellat, 2020; Farges, Tenret, 2018) rimane comunque l'ambiente privilegiato, il laboratorio di sperimentazioni di idee per l'apprendimento di competenze (OECD PISA, 2018; Kholmuratovich *et al.*, 2020; González-Pérez, Ramírez-Montoya, 2022) utili ad affrontare le sfide globali del nostro tempo. Le istituzioni formative sono chiamate ad interrogarsi su come sviluppare la partecipazione attiva in una società dinamica, complessa e interconnessa nonché come fornire agli studenti gli strumenti necessari in termini di acquisizione di capacità di innovare e di adattamento alle situazioni circostanti (Biesta, 2005, 2017). In tale contesto è più che mai importante per la scuola, riportare al centro l'allievo, i valori dell'apprendimento e del successo formativo, cercando di mantenere un equilibrio tra le istanze provenienti dal mondo del lavoro, volte a soddisfare la legittima domanda dell'utilità economica e produttiva e la necessità di restituire alla scuola la sua principale funzione di agenzia formativa e educativa, svincolata da logiche interessate e di mercato (Baldacci, 2010, 2019). Il concetto di innovazione sarà quindi indagato in questo capitolo come dimensione ad ampio respiro, cercando di portare all'attenzione del lettore alcuni spunti di riflessione sugli elementi che la caratterizzano e la promuovono. Il nostro obiettivo si limita dunque a portare un piccolo contributo che intende riflettere su un tema così tanto evocato e discusso, come quello dell'innovazione, senza la pretesa di essere esaustivi, poiché ciò richiederebbe molto più spazio di quanto ne abbiamo a disposizione. Ai fini del nostro discorso

cercheremo quindi di inquadrare il concetto di innovazione, attraverso una breve analisi della letteratura, nell'ambito del contesto dell'indagine svolta. Le questioni sulle quali intendiamo interrogarci sono: quali sono gli aspetti che caratterizzano l'innovazione, quale approccio utilizzare per indagare l'introduzione dell'innovazione a scuola e infine perché è importante valutare l'innovazione scolastica?

2. Di cosa si parla quando si parla di innovazione

Anche in campo educativo così come in molti altri ambiti e domini della conoscenza l'innovazione, portando con sé elementi concreti di trasformazione, comportamenti dinamici e proattivi è considerata da sempre un concetto abilitante per l'avanzamento delle attività da uno stato dato ad un altro (Huberman, 1973). Non è detto, però, che introdurre un'innovazione a scuola generi automaticamente entusiasmo: il cambiamento implica infatti un dispendio di sforzi ed energie che non sempre trovano apprezzamento nell'intera organizzazione e, anche laddove questo avvenga, non sono di per sé garanzia di risultati positivi (Biondi, 2020). È comunque innegabile che l'innovazione sia un tema sul quale insistono fortemente le riforme scolastiche caratterizzate da una modalità *top-down* anche se, grazie a proposte da parte di singoli docenti¹ e che diventano apripista di nuove soluzioni e strategie, sono sempre più frequenti le innovazioni che provengono in un senso inverso ovvero dal basso verso l'alto (*bottom-up*). Come avremo modo di vedere nei capitoli successivi, l'innovazione in ambito educativo, richiede un approccio sia in senso multidimensionale, poiché prevede un cambiamento della pratica didattica e dell'organizzazione, che multifattoriale, dato che può dipendere da necessità e bisogni derivanti da un'attenta analisi e autovalutazione in ottica sistemica come da comportamenti individuali e spinte interne all'organizzazione, a prescindere da quali saranno i risultati raggiunti. L'innovazione mostra quindi livelli e anche fasi diverse di strutturazione come i tempi e modalità più o meno contestualizzate. Data la molteplicità e i numerosi aspetti cercheremo, in questo contributo di limitare il campo della nostra osservazione focalizzando l'attenzione su alcuni di questi sui quali ci soffermeremo con alcune riflessioni. Prima però di addentrarci nel merito dell'analisi, ci pre-

1. Si chiamavano "docenti pionieri" (Martin, 2003) quegli insegnanti che, alla fine degli anni '90 del 1900 e primi anni 2000 hanno sperimentato le tecnologie in classe con un approccio innovativo, differenziandosi dal docente di informatica e dando inizio ad un filone tutt'ora importante di studi sulle tecnologie e la didattica.

me partire da una definizione di innovazione che ci permette di inquadrare il tema e che riprendiamo da Vincent Lacrin e colleghi (2019, p. 17) i quali descrivono l'innovazione come un «a new or improved product or process (or combination thereof) that differs significantly from the unit's previous products or processes and that has been made available to potential users (product) or brought into use by the unit (process)». Tale definizione è stata usata nel documento *Measuring Innovation In Education* (2019), il cui obiettivo è stato quello di offrire ai governi policy per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi innovativi. L'idea di innovazione che prenderà forma all'interno di questo volume si riferisce a quanto emerge dall'analisi svolta nelle 52 scuole secondarie di secondo grado che, come spiegato nel capitolo 1.3 a livello nazionale hanno aderito al Movimento delle Avanguardie educative (AE) e hanno sperimentato due “idee” per almeno due anni nelle scuole. La definizione dell'OCSE (ivi) sopracitata risulta molto semplice, ma al tempo stesso efficace e sembra essere adatta a rispondere al tentativo che faremo in questo volume di valutare la ricaduta dei processi delle innovazioni introdotte nelle scuole di AE. Definire e valutare l'innovazione risulta un processo impegnativo e molto complesso, non è sempre chiaro, infatti, quali e quante variabili possano intervenire nel processo di cambiamento. In accordo con Halász (2018) la relazione tra innovazione e risultato non è diretta (Meeuwisse, Hofman, 2013), due soluzioni innovative analoghe in contesti diversi possono avere esiti diversi e funzionare diversamente nel breve o nel lungo periodo: un conto è capire l'impatto dell'innovazione nel suo complesso e l'altro è come questa abbia influito nelle prestazioni di chi le ha sperimentate.

3. Aspetti che caratterizzano l'introduzione di innovazioni in ambito educativo

Si parla molto di innovazione scolastica in termini di trasformazione delle strategie di insegnamento, degli ambienti di apprendimento e dell'organizzazione come ricerca di soluzioni responsabili con lo scopo di bilanciare le esigenze economiche, sociali, culturali e ambientali provenienti da una società in movimento (Deppeler, Aikens, 2020). Gli aspetti che caratterizzano e influenzano la cultura dell'innovazione sono molteplici e non facili da categorizzare: Fuad (2020) ha indagato quali sono le norme teoriche, le opinioni e i presupposti condivisi in merito all'innovazione all'interno di un contesto educativo. Lo studio ha individuato alcuni di questi aspetti, che possono essere sintetizzati come segue: la personalità dei docenti e le loro convinzioni nell'applicare metodi innovativi, la colla-

borazione e il lavoro di squadra che permettono lo scambio e il confronto, l'apprendimento tra pari e infine l'importanza di un supporto da parte della leadership nell'orientare una vision innovativa. Agéli Genlott e colleghi (2019, p. 3023) distinguono due livelli di innovazione: il primo è quello dove vengono adottate modalità nuove lasciando immutata l'organizzazione, mentre il secondo livello ridefinisce la natura stessa delle attività, cambiando radicalmente il sistema. Come sostiene Anna May (2014), la riflessione pedagogica sul rinnovamento delle pratiche educative porta ad un cambiamento del modello adottato. Tale processo non può essere lasciato all'estemporaneità poiché la sua applicazione ha una ricaduta nella pratica didattica del singolo docente e in modo più esteso in quella del curriculum di scuola, con ripercussioni anche sull'organizzazione. Ciò risulta particolarmente importante poiché per ottenere risultati positivi è necessario prevedere una rete di supporto (Smith, 2012) che sostenga l'innovazione, oltretutto nel concedere un tempo utile in modo che le pratiche possano cambiare e si sviluppino le competenze necessarie per promuoverla. Serdyukov (2017) spiega come l'innovazione può essere caratterizzata sia da un processo evolutivo, il cui miglioramento cresce nel tempo e richiede un supporto continuo, oppure con un atto "rivoluzionario" (ivi, p. 9) cambiando totalmente la situazione esistente. Secondo l'autore l'innovazione è il risultato di tre fasi: l'idea, che può essere di un singolo o di un gruppo, la sua implementazione, rappresentata dal processo messo in atto, e infine il cambiamento, ovvero il prodotto che deriva dall'idea originale e che porta a un miglioramento degli apprendimenti degli studenti. L'innovazione a scuola è però da considerarsi un concetto sistemico: include un cambiamento che riguarda tutte le parti interessate come gli insegnanti, il cui sviluppo professionale migliora la qualità dell'insegnamento, i genitori in quanto sostegno esterno che fa crescere una comunità e anche gli studenti, che rientrano in questo disegno non soltanto come fruitori delle innovazioni, ma veri e propri agenti di cambiamento. Thorsteinsson (2013) ritiene importante educare gli studenti all'innovazione, poiché permette loro di aumentare la capacità a innovare attraverso vere e proprie competenze specifiche. Imparando attraverso le attività sociali e interazioni in classe gli studenti dovranno ampliare la loro prospettiva al fine di comprendere il quadro complessivo dell'innovazione. L'autore a tal proposito presenta un processo che comprende essenzialmente alcune fasi: analizzare i bisogni, brainstorming, ipotizzare soluzioni iniziali, tratteggiare il modello da adottare, descrivere la soluzione trovata per attuare l'innovazione. Introdurre un'innovazione all'interno di una scuola è prima di tutto un cambiamento voluto (Guzman, Castrillon, 2021) che prevede obiettivi specifici che richiedono l'investimento di mezzi e risorse necessari al loro raggiungimento

(Tubine, 2010). Inevitabilmente tutto ciò ha una ricaduta sull'organizzazione, sul suo assetto e sull'importanza dell'innovazione introdotta. Law (2014) parla di impatto dell'innovazione con diverse entità: lieve se si tratta di piccole innovazioni legate a progetti specifici e circoscritti, oppure trasformazionali che hanno una portata più ampia e a lungo termine e che riguardano la cultura dell'innovazione della scuola e la sua vision. Per questo sarebbe importante, come ci ricordano Guerra e Costa (2021), che ricerca educativa e insegnamento abbiano una via di comunicazione privilegiata continua e costante sia per la pratica didattica degli insegnanti che per le loro routine. È importante, inoltre, riconoscere i contesti locali come ambienti privilegiati nei quali promuovere l'innovazione, poiché ogni contesto ha esigenze differenti e non è scontato che nelle scuole s'incontrino il medesimo apprezzamento ed entusiasmo. Dawes-Duraisingh, & Sachdeva (2021) propongono un metodo basato sull'indagine (*Inquiry-Driven Innovation*) che parte dall'ascolto e permette di essere guidati dall'indagine stessa. Ciò permette anche di sperimentare contesti autentici nei quali sviluppare e sperimentare innovazioni, l'applicazione pratica di idee e la possibilità di acquisire nuove competenze (Maya, 2017) a partire dai dati che si hanno a disposizione.

Da questa analisi, seppur breve e con nessuna pretesa di generalizzazione, ci sembra che emergano alcuni elementi che accomunano le prospettive presentate dai diversi autori che cercheremo di sintetizzare di seguito. Il primo riguarda il *supporto all'innovazione*: che coinvolge attori differenti e a vari livelli e che si realizza attraverso un processo, ma anche nella creazione di ambienti di apprendimento sia reali che virtuali, volti a stimolare la sperimentazione di nuove metodologie e pratiche didattiche. Sostenere l'innovazione significa anche dare un senso concreto e tangibile a ciò che si fa e riconoscere il contributo di ciascuno nell'interpretazione attiva del proprio ruolo, creare sinergie con altre scuole attraverso la realizzazione di reti che siano in grado di supportare i processi in modo efficace sia dal punto di vista della didattica che dell'organizzazione. In questo modo ad essere supportato è soprattutto l'atteggiamento di apertura dell'intera comunità scolastica alle pratiche innovative, indispensabile per la creazione di una cultura dell'innovazione che ha bisogno di un tempo necessario perché cresca e maturi all'interno della scuola. Un secondo aspetto riguarda il *processo di individuazione di obiettivi chiari e di una visione della scuola* che, se condivisi e co-progettati, contribuiscono in modo effettivo creare condizioni favorevoli affinché l'innovazione sia un obiettivo comune e permetta di avere una ricaduta positiva a tutti i livelli della scuola. L'ultimo aspetto riguarda la *contestualizzazione*, non ci son innovazioni più funzionali e accettate nell'organizzazione se queste non derivano dai bisogni e le

necessità che la comunità manifesta e che permettono di orientare l'azione innovativa verso la direzione giusta.

4. Innovazione e approccio multi-livello

Le spinte provenienti dalle politiche educative nazionali e internazionali sul tema della promozione dell'innovazione a scuola, hanno guidato vari autori (Greany, 2022; Josef, Matheus, 2019) nella ricerca di fattori che possano favorire e promuovere l'innovazione, individuati ad esempio nella *collaborazione e nella formazione così come nella predisposizione di adeguati ambienti di apprendimento e nel necessario supporto dato la governance, ecc.* Questi ultimi aspetti corrispondono a quelli che, nella prospettiva delle teorie sull'efficacia educativa, sono considerati i processi, ovvero la "scatola nera" che, insieme alle condizioni contestuali e a fronte di un input dato, concorrono a determinare l'output (Scheerens, 2018, p. 6) riferito, in ultima analisi, al successo formativo degli studenti. Nel seguire tale approccio i processi si sviluppano secondo tre principali livelli "annidati" tra loro, che hanno luogo l'uno in funzione dell'altro: il sistema educativo, la scuola e la classe e all'interno dei quali riconosciamo le prospettive, differenti ma sinergiche tra loro (Wiewiora *et al.*, 2019), dei diversi attori. Sebbene le relazioni tra i diversi livelli siano caratterizzate da legami deboli, poiché ciascun livello esercita internamente una propria autonomia (ivi, p. 5), questa prospettiva, a nostro avviso, risulta funzionale all'indagine svolta con le scuole di Avanguardie educative e fornisce una chiave di lettura in merito ai risultati ottenuti. I livelli presi in considerazione sono stati, infatti, osservati da angolature diverse dove l'innovazione, introdotta con le idee del movimento, risulta la lente attraverso la quale sono stati osservati i processi attivati e sui quali sono stati analizzati i risultati relativi alla percezione degli attori sulla ricaduta che quegli stessi processi hanno avuto all'interno della scuola rispetto al loro vissuto professionale e formativo. L'innovazione, quindi, così come descritta nei paragrafi precedenti, approfondita nel capitolo 2 dedicato al quadro teorico di riferimento, rimane la nostra costante che attraversa i livelli e triangola le opinioni (Denzin, 2009) dei DS, dei docenti e degli studenti, in modo da restituire un quadro olistico e complessivo di quanto emerso. Rispetto al primo livello quello di sistema ciò che viene considerato come input nella nostra indagine, corrisponde a un impulso che proviene non tanto da politiche calate dall'alto, quando da una spinta *bottom-up* proveniente dalle scuole e poi raccolta da INDIRE, come spiegato nel capitolo 3 per la costituzione di una rete di

scuole e un Movimento proattivo per l'innovazione scolastica. Nel livello scuola riconosciamo quella della leadership come azione che abilita una cultura della valutazione e favorisce l'apprendimento (Day *et al.*, 2020) a più livelli dell'organizzazione attraverso: il coinvolgimento e la condivisione di una vision da seguire e attività da svolgere perseguendo tutti lo stesso obiettivo. Secondo Waruwu e colleghi (2020) la leadership trasformativa porta al centro l'apprendimento organizzativo e ha un effetto positivo sulla capacità di innovazione della scuola, ciò che è importante nella promozione di una cultura dell'innovazione è che sia presente una visione orientata al cambiamento e che tale responsabilità sia presa in carico (Toytok, 2016), preservando l'equilibrio esistente delle scuole al fine di realizzare innovazioni in proporzione, forma e tempo adeguati alle condizioni del contesto e al tempo stesso nel valorizzare le capacità innovative dei docenti (Niesen *et al.*, 2018). Scendendo nella gerarchia dei livelli disegnata dal modello, troviamo quello della classe, all'interno della quale i docenti rappresentano i principali attivatori di innovazioni, operando su un duplice piano: quello didattico, nell'elaborazione di strategie e metodi volti a sperimentare nuovi percorsi formativi e quello relazionale attraverso il confronto professionale con i colleghi e con gli studenti, basato sull'ascolto, lo scambio e la condivisione degli obiettivi. Titone (*ibidem*) ha anche mostrato come discussioni regolari sul tema dell'innovazione e sulle competenze del XXI secolo tra insegnanti di diverse discipline, contribuiscano al processo di sviluppo e come la predisposizione alla collaborazione può essere un volano che permette la crescita nella scuola di una cultura dell'innovazione. Inoltre i fattori sociali possono risultare di cruciale importanza per la diffusione dell'innovazione, soprattutto se vengono diffusi e sostenuti: Genlot (*ibidem*) ha constatato nel suo studio che gli insegnanti innovativi o più favorevoli ad adottare metodologie innovative hanno tratto grande beneficio dalla collaborazione all'interno del sistema sociale ampliato, ovvero che ha coinvolto anche docenti non fortemente interessati al corso. Se il processo è condiviso, la conoscenza teorica e quella pratica aumentano per tutti, la collaborazione, infatti, è un fattore positivo che incrementa il senso di autoefficacia del docente e favorisce il senso di appartenenza a un gruppo e a una comunità (Aquario *et al.*, 2017). I continui feedback derivati dal confronto e dall'osservazione ricevuto si rivelano importanti per la crescita professionale e le ricadute sugli apprendimenti degli studenti (Calkins, *et al.*, 2021; Storai, Pedani, 2021). Come detto inizialmente l'approccio che osserva l'educazione attraverso le teorie dell'efficacia scolastica è orientato verso output che ciascun livello può definire attraverso indicatori, anche se il fine ultimo e l'output principale rimane comunque il successo formativo degli studenti. Lo sviluppo di competenze, infatti, si connota come uno

dei fattori chiave che caratterizza l'innovazione e risulta essere un parametro per identificare il grado di qualità della scuola (Viteritti, Giancola, 2019). Ciò è evidente anche sul piano della cittadinanza nel «richiamare l'attenzione dei paesi europei sulla esigenza di fornire a tutti i cittadini le conoscenze e le competenze utili perché possano svolgere un ruolo attivo nei contesti sociali, in cui sono inseriti» (Prot. 811/Dip./Segr./2005), sottolineando così l'importanza di acquisire competenze di cittadinanza nel periodo formativo scolastico. Nel documento preparatorio relativo agli indicatori sulla cittadinanza attiva per la democrazia richiesto dal Consiglio d'Europa Abs e Veldhuis (2006, p. 6) individuano quattro dimensioni: quella *politica*, relativa al coinvolgimento del cittadino nei processi decisionali (diritto/dovere) del proprio territorio attraverso le forme e modalità democratiche, quella sociale, connessa alle relazioni con gli altri e la partecipazione al funzionamento dell'ambiente. La terza dimensione è riferita alla *cittadinanza culturale* che attiene alle norme e ai valori di un'identità culturale e del valore del suo patrimonio, l'ultima è la *dimensione economica*, anch'essa come diritto/dovere riferita al coinvolgimento di ciascun individuo nel mondo del lavoro.

Come ben spiegano Valente e Mayer (2019) nell'analizzare i risultati delle ultime sei indagini PISA² relative ai giovani in età scolastica e di quelli del PIAAC³ attraverso un raffronto internazionale e alle competenze promosse nel nostro paese: «Bassi livelli di abilità e competenze, una domanda debole di competenze elevate e un uso limitato di quelle esistenti sono un freno affinché il paese possa esprimere il proprio potenziale innovativo». Ciò, continuano le autrici, costituisce «un freno alla piena realizzazione di una Ricerca e Innovazione Responsabile, promossa dall'Unione Europea. Gli indicatori analizzati evidenziano una situazione critica rispetto ai livelli di abilità e competenze conseguiti e alle possibilità di utilizzare queste per partecipare al processo innovativo e promuovere e sostenere la ricerca e l'innovazione nel paese». Maggiori saranno gli sforzi e le energie posti nel favorire lo sviluppo e la crescita di competenze degli studenti, maggiore sarà la possibilità di formare cittadini liberi e con spirito critico, capaci di scelte consapevoli per intervenire e creare un

2. OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*) è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE - *Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* che ogni tre anni misura le competenze degli studenti quindicenni dei Paesi che aderiscono alla rilevazione.

3. PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), è una rilevazione internazionale su base campionaria che viene svolta in circa 30 paesi del mondo a cui partecipa anche l'Italia. L'obiettivo è quello di comparare le competenze nella popolazione adulta, anche in relazione all'istruzione ricevuta e al lavoro svolto.

reale cambiamento sia personale che collettivo capaci di inserirsi in modo adeguato e competente nel mondo del lavoro.

5. Perché è importante valutare l'innovazione

Come visto anche dai paragrafi precedenti l'innovazione in ambito educativo è spesso evocata come processo necessario e fondante, che può fornire supporto concreto allo sviluppo dei sistemi d'istruzione e delle scuole nonché alla pratica didattica degli insegnanti. C'è forte convinzione, infatti che i processi innovativi attuati nei vari livelli del sistema scolastico concorrano all'obiettivo primario della scuola di preparare al meglio gli studenti ad affrontare nuove sfide, ma soprattutto a garantire a ciascuno di loro il successo formativo in termini di costruzione del proprio apprendimento, conoscenze e competenze di cittadinanza attiva (Gross, 2021; OCSE, 2013). In accordo con Tubin (*ibidem*) l'atteggiamento che si ha nei confronti dell'innovazione è generalmente positivo poiché viene percepita come «the bridge connecting the unpleasant present to the desirable future, while increasing the sense of control over the turbulent environment» (ivi, p. 1). Una prospettiva, questa che è sicuramente auspicabile anche se, come già detto, non sempre a fronte di forti investimenti sia economici che di risorse umane, corrispondano progetti di successo tali da giustificare le energie spese per il forte impegno impiegato. Come abbiamo visto quello di innovazione è un concetto con molte sfaccettature e soprattutto imprevedibile, poiché soggetto alle mutevolezze del tempo, ai diversi contesti nel quale si applica e all'idea di innovazione che ciascuno ha nell'attuare. Tenere sotto controllo il fenomeno, monitorarlo è sicuramente un buon modo per produrre e ottenere informazioni utili, ma ancora più importante diventa valutarla e questo per diverse ragioni. La prima è insita proprio nel concetto di valutazione, nel suo significato, che viene efficacemente esplicitato da Nicoletta Stame (1998, p. 9) «Valutare significa analizzare se un'azione intrapresa per uno scopo corrispondente ad un interesse collettivo abbia ottenuto gli effetti desiderati o altri, ed esprimere un giudizio sullo scostamento che normalmente si verifica». Sicuramente un'attenzione va posta sulle aspettative che un determinato programma o progetto generano nella collettività, ma in particolare, le parole della Stame riportano il focus sulla principale funzione della valutazione, quella cioè di esprimere un giudizio. Per dirla con Palumbo (2001, p. 48) «c'è valutazione ogni qualvolta uno chiede (...) di giudicare un'azione intenzionale (...) a fronte di qualche criterio e sulla base di informazioni pertinenti, dunque i requisiti di base della valutazione sono la produzione di un giudizio fondato sull'in-

tenzionalità dell'azione da valutare (...). L'intenzionalità è quindi la spinta consapevole e voluta che, grazie alla guida di criteri permette di esprimere un giudizio, un atto che corrisponde a un comportamento, ma prima ancora a una postura che il valutatore deve acquisire quando si appropria a un determinato fenomeno. Da qui la seconda ragione per cui è importante valutare l'innovazione, ovvero l'*approccio valutativo*, di cui Lorna Earl e Helen Timperley parlano nel loro *Evaluative thinking for successful educational innovation* (2015), nel quale discutono di come tale approccio, in un processo innovativo, risulti più efficace (*ibidem*, p. 5), poiché può generare nuovi apprendimenti e fornire informazioni inedite ma utili in un percorso progettuale. Le autrici mostrano anche come spesso innovazione e valutazione siano temi percepiti come incompatibili (*ibidem*, pp. 6 e 10), ma se concepita come parte integrante del processo di innovazione, la valutazione può rivelarsi uno strumento potente e capace di interpretare, raccogliere e analizzare i dati necessari per capire le ricadute e gli effetti delle iniziative in ambito educativo, rispondendo così alla domanda «che differenza fa?» (Dunn in Palumbo, *ibidem*, p. 72) e in modo da ottenere una maggior comprensione del fenomeno, della sua evoluzione e sul raggiungimento degli obiettivi posti. La terza ed ultima ragione riguarda la tipologia di innovazione: ovvero la direzione verso la quale si sviluppa. Un interessante esempio di valutazione dell'innovazione è stato fornito dall'indagine *Innova*, svolta negli anni 2016/2018 nelle scuole ungheresi, i cui aspetti teorici saranno approfonditi nel capitolo successivo. In accordo con Hslar (*ibidem*), che ha condotto l'indagine, le valutazioni prodotte dalle innovazioni proposte dalle riforme governative permettono di capire la bontà degli investimenti, ma un'attenzione sempre maggiore viene posta sulle innovazioni che si sviluppano dal basso e che si diffondono tra i docenti e le scuole in modo del tutto incontrollato e casuale. *Innova* ha infatti cercato di capire le tipologie di prodotti innovativi delle scuole, gli attori coinvolti nella loro realizzazione e la modalità di disseminazione e diffusione delle stesse innovazioni, con una prospettiva spazio/temporale.

Ripartendo quindi dalla nostra domanda iniziale, ovvero *perché è importante valutare l'innovazione* e considerando che spesso le innovazioni sono portate avanti nelle scuole senza che esse abbiano visibilità, è necessario ripensare al significato etimologico di valutazione come “attribuzione di un valore” (Stame, 2020; Domenici, 2014), atto finalizzato (Domenici, 2012; Corsini, 2018) e intenzionale (Palumbo, *ivi*). La valutazione nel contesto di questo volume prende quindi questo significato e consistenza sia nell'importanza attribuita al tema, sia come «valorizzazione dello status del docente» (Lotti, 2017, p. 595) che porta avanti innovazioni nel conte-

sto del proprio lavoro. Valutare le innovazioni che provengono dal basso e che crescono in modo diffuso tra i docenti e nelle scuole è una pratica valorizzante di per sé (Brighenti, 2017, p. 24) poiché focalizza l'attenzione su un processo, su un fenomeno attribuendo ad esso rilevanza e ne spiega l'attenzione posta. Nei capitoli che seguiranno saranno analizzati i dati relativi a un'indagine su un campione di scuole appartenenti al movimento di Avanguardie educative le cui pratiche innovative hanno questa natura spontanea e che si è diffusa in senso orizzontale. INDIRE ha sostenuto il processo di innovazione delle scuole supportandole con attività di formazione e disseminazione. Con questa indagine si è cercato di tracciare una linea di demarcazione tra un fenomeno in espansione, come quello del movimento e la ricaduta delle innovazioni prodotte nelle scuole in seguito alle adozioni delle idee proposte, al fine di: capire i punti di forza e di debolezza e quanto cambiamento ha prodotto con l'obiettivo di sostenere e progettare con azioni nuove, mirate e concrete per la crescita e lo sviluppo del movimento.

Bibliografia

- Abs, H. J., & Veldhuis, R. (2006). *Indicators on Active Citizenship for Democracy-the social, cultural and economic domain. Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra, Italy*. Ispra: CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy.
- Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: Their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education, 22*(2), 337-355.
- Agélli Genlott, A., Grönlund, Å., & Viberg, O. (2019). Disseminating digital innovation in school-leading second-order educational change. *Education and Information Technologies, 24*, 3021-3039.
- Alterator, S., & Deed, C. (2018). *School space and its occupation: Conceptualising and evaluating innovative learning environments*. Brill.
- Aquario, D., Ghedini, E., & Pocaterra, M. B. (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@re, 17*(3).
- Biesta, G. (2005). What can critical pedagogy learn from postmodernism? Further reflections on the impossible future of critical pedagogy. *Critical theory and critical pedagogy today. Toward a new critical language in education*, 143-159.
- Biesta, G. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. London: Routledge.
- Brunetti, I. (2021). *Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani*.

- Budnyk, O. (2019). Innovative competence of a teacher: Best European practices. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 6(1), 76-89.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori università.
- Calkins, L., Yoder, P., & Wiens, P. (2021). Renewed purposes for social studies teacher preparation: An analysis of teacher self-efficacy and initial teacher education. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 54-771.
- Conole, G., De Laat, M., Dillon, T., & Darby, J. (2008). 'Disruptive technologies', 'pedagogical innovation': What's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology. *Computers & Education*, 50(2), 511-524.
- Corsini, C. (2018). Sull'utilità e il danno di "misurazione e valutazione" in educazione. *Rileggere Visalberghi*, 12, 13-28.
- Dawes-Duraisingh, L., & Sachdeva, A. R. (2021). *Inquiry-Driven Innovation: A Practical Guide to Supporting School-Based Change*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). Successful School Leadership. *Education development trust*.
- Deppeler, J., & Aikens, K. (2020). Responsible innovation in school design – a systematic review. *Journal of Responsible Innovation*, 7(3), 573-597.
- Domenici, G. (2012). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2(2).
- Domenici, G. (2014). *Strumenti di rilevazione degli apprendimenti*. In A. M. Notti (a cura di), *A scuola di valutazione* (pp. 23-39). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie?*. Paris: Éditions du Seuil.
- Escofet, A., Gros, B., López, M., & Marimon-Martí, M. (2019). Percepción del profesorado sobre la integración de la tecnología en el espacio escolar. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*.
- Farges, G., & Tenret, É. (2018). Les inspecteurs et les "fondamentaux" de l'éducation à l'épreuve des contrôles de l'instruction dans la famille. *Revue française de pédagogie*, 51-64.
- Kitchen, J. (2020). Studying the Self in Self-study: Self-knowledge as a Means Toward Relational Teacher Education. In O. Ergas & J. K. Ritter (Eds.), *Exploring Self Toward Expanding Teaching, Teacher Education and Practitioner Research (Advances in Research on Teaching, vol. 34)* (pp. 91-104). Bingley: Emerald Publishing Limited, .
- Kholmuratovich, M. K., Mardanqulovich, A. S., Ravshanovich, J. R., Sharifovna, K. U., & Shodiyevna, B. O. (2020). Methodology of improving independent learning skills of future fine art teachers (on the example of still life in colorful paintings). *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(05), 285-2.
- Garzon Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martin, J. L., Marin Marin, J. A., & Gomez Garcia, G. (2020). Teacher training in lifelong learning – The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852.