

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12205

L'autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento

The Self-Assessment of DADA Schools: RAV reports between Key Competences and Learning Environment

Cristiana De Santis¹
Giorgio Asquini^{2,3}

Sintesi

Il saggio considera l'uso del RAV (Rapporto di Autovalutazione) nel contesto di quattro scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). Viene condotta un'analisi specifica sull'autovalutazione svolta in due periodi successivi, considerando l'evoluzione dei punteggi e delle relative riflessioni riportate nei RAV. Vengono approfonditi gli aspetti legati a "Competenze chiave" e "Ambiente di apprendimento", in quanto obiettivi prioritari per le scuole DADA. L'autovalutazione svolta nelle rubriche permette di avviare una riflessione congiunta scuola-università sul senso della valutazione finalizzata alla definizione di un percorso di miglioramento condiviso e informato e al miglioramento della professionalità di insegnanti e dirigenti scolastici.

Parole chiave: Rapporto di Autovalutazione; Didattiche per Ambienti Di Apprendimento; Ricerca-Formazione; Competenze chiave; Piano di Miglioramento.

Abstract

This paper considers the use of RAV (Rapporto di Autovalutazione, Self-Assessment Report) in the context of four DADA schools (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento, Didactics for Learning Environments). A specific analysis is made of the self-assessment carried out in two successive periods, considering the evolution of the scores and related reflections reported in the RAV reports. Aspects related to "Key competences" and the "Learning environment" are examined in more depth, as they are priority objectives for DADA schools. The self-assessment carried out in the rubrics allows for a joint school-university reflection on the meaning of evaluation itself, aimed at defining a shared and informed improvement path and at improving the professionalism of teachers and school leaders.

Keywords: Self-assessment report; Didactics for Learning Environments; Research-Training; Key competences; Improvement plan.

1. Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma, cristiana.desantis@uniroma1.it

2. Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma.

3. Il saggio è frutto di un lavoro comune dei due autori. Tuttavia, i paragrafi sono così attribuiti: 1, 1.1, 3, 3.1, 4.1, 4.3 Cristiana De Santis; 2, 4.2 Giorgio Asquini; 5 entrambi gli Autori.

1. Introduzione

Il contributo intende concentrarsi sull'autovalutazione delle scuole, in particolare sulle sottosezioni dei RAV (Rapporto di Autovalutazione) riguardanti le *Competenze chiave*, l'*Ambiente di apprendimento*, *Priorità e Traguardi*. I RAV presi in esame concernono alcune scuole che utilizzano il modello organizzativo DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) di Roma, che si inseriscono anche tra le scuole che intraprendono un percorso innovativo, espressione del movimento delle "Avanguardie Educative" promosso dall'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) (INDIRE, 2017).

Ripercorriamo brevemente alcune tappe salienti che hanno portato al Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) come lo conosciamo oggi.

Il Decreto Legislativo n. 258 del 20 luglio 1999 segna la nascita dell'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione), nato dalla "trasformazione" (GU, 1999) del CEDE (Centro Europeo dell'Educazione)⁴. In base al decreto, obiettivo principale dell'INVALSI è valutare «l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno anche per singola istituzione scolastica» (GU, 1999, DL n. 258, art. 1 comma 3). Una serie di vicissitudini politiche, interne ed esterne, hanno portato l'INVALSI a dotarsi di un nuovo statuto, divenendo l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e Formazione (mantenendo lo stesso acronimo) (GU, 2004, DL n. 286 art.1).

L'Istituto pubblica, a cadenza regolare, un rapporto sulle attività svolte.

Nel 2007 viene istituito ufficialmente il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) (GU, 2007, L n. 176) per orientare le politiche scolastiche e formative verso la crescita culturale, economica e sociale del Paese, favorendo l'attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Il SNV valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione per migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Con la legge 10, del 26 febbraio 2011, il SNV si struttura intorno a tre istituti: l'INVALSI, l'INDIRE e il Contingente ispettivo, ed è responsabile della valutazione delle istituzioni scolastiche, della dirigenza scolastica e della valorizzazione del merito professionale dei docenti. Con il DPR del 28 marzo 2013, n. 80, si stabilisce un vero e proprio regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione (GU, 2013). Il DPR n. 80/2013 stabilisce che il processo di valutazione si articola in quattro fasi:

1. autovalutazione delle istituzioni scolastiche, che prevede l'elaborazione di un Rapporto di Autovalutazione (RAV) sulla base dei riferimenti proposti dall'INVALSI;
2. valutazione esterna di istituzioni scolastiche, selezionate dall'INVALSI;
3. azioni di miglioramento definite dalle istituzioni scolastiche, in collaborazione con l'INDIRE e altri enti di ricerca;
4. rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche che prevede la pubblicazione e la diffusione dei risultati raggiunti.

4. Il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) viene istituito con il Decreto del Presidente della Repubblica del 31 maggio 1974, n. 419, con sede a Frascati, Villa Falconieri. Sottoposto alla vigilanza del Ministero della pubblica istruzione, aveva il compito di curare la raccolta, l'elaborazione e la diffusione della documentazione pedagogico-didattica italiana e straniera e di condurre studi e ricerche sugli ordinamenti scolastici di altri Paesi, con particolare riguardo a quelli della Comunità europea, e sull'attività in campo educativo delle organizzazioni internazionali (GU, 1974, DPR n.419, art. 12).

La messa a sistema del primo punto, cioè l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione, è avvenuta a seguito di progetti sperimentali quali VALSIS (Valutazione del sistema scolastico e delle scuole), VALES (Valutazione e Sviluppo della Scuola) e VM (Valutazione e Miglioramento), iniziando nel 2008 con l'individuazione di quadri di riferimento articolati in aree e sotto aree tematiche, comprendendo quegli aspetti che sono considerati rilevanti per delineare la qualità della scuola (INVALSI, 2016). Negli anni tra il 2009 e il 2014, molte scuole italiane hanno partecipato ai progetti proposti dall'INVALSI fornendo una sorta di *try-out* alla sperimentazione sul sistema di valutazione (Poliandri, 2016). Dall'anno scolastico 2014-2015 tutte le scuole italiane compilano il RAV che ha validità triennale, con possibilità di aggiornamento annuale ed è la base di partenza per attuare un proprio Piano di Miglioramento (Marcuccio, 2016). Ogni istituzione scolastica pubblica il RAV sul portale *Scuola in chiaro*.

Le fonti informative per compilare il RAV sono sia interne che esterne: quelle interne derivano dai dati che le scuole ricavano autonomamente da informazioni, dati e documenti scolastici; quelle esterne provengono dai dati forniti da enti quali l'INVALSI, il MIUR⁵, l'ISTAT e il Ministero dell'Interno. Il modello concettuale su cui si basa il RAV è costituito da tre dimensioni: *Contesto*, *Esiti* e *Processi*, all'interno dei quali ogni ente implementa le informazioni utili alla scuola sulla base delle proprie aree di competenza. Rispetto al *Contesto*, l'INVALSI fornisce informazioni sulla popolazione scolastica, il MIUR restituisce dati riguardanti le risorse economiche e professionali, l'ISTAT e

il Ministero dell'Interno erogano dati in merito alle caratteristiche e alle risorse territoriali e del capitale sociale. Nella dimensione degli *Esiti*, all'INVALSI spetta il compito di restituire alle scuole i risultati di apprendimento ottenuti dagli studenti alle prove nazionali⁶, il MIUR invece rimanda informazioni raccolte a livello nazionale su promozioni e bocciature, per esempio, rendendo possibile un confronto dei risultati a distanza. Rispetto ai *Processi*, l'INVALSI contribuisce offrendo spunti di riflessione e suggerimenti in merito a pratiche gestionali-organizzative, educative e didattiche.

1.1. La struttura del RAV

Il RAV (Rapporto di Autovalutazione) presenta una struttura univoca a livello nazionale.

Il RAV è composto da quattro sezioni, ognuna delle quali prevede delle sottosezioni (INVALSI, 2014). Le quattro sezioni sono:

1. *Contesto e risorse*
2. *Esiti*
3. *Processi*
4. *Individuazione delle priorità (INVALSI, 2017)*.

All'inizio di ogni sezione vi sono delle domande stimolo che supportano la riflessione rispetto ai risultati ottenuti dalla scuola, evidenziando *Punti di forza* e *Punti di debolezza*.

La scuola, nella *Rubrica di valutazione* per le sezioni di *Esiti* e *Processi*, si assegna un punteggio su una scala da 1 a 7, in cui 1 corrisponde a una situazione *Molto critica* e 7 a *Eccellente*; ogni punteggio dispari presenta una descrizione analitica del livello. Dopo la *Rubrica*, la scuola ha la possibilità di motivare

5. Con il DL del 9 gennaio 2020, n. 1, il MIUR si divide in due distinti ministeri: il Ministero dell'istruzione e il Ministero dell'università e della ricerca (GU, 2020).
6. Le prove a cura dell'INVALSI vengono svolte dagli studenti di II (italiano e matematica) e V anno della scuola primaria (italiano, matematica e inglese), III anno della scuola secondaria di primo grado (italiano, matematica e inglese), II e V anno della scuola secondaria di secondo grado (italiano, matematica e inglese).

il giudizio che si è assegnata.

Il RAV ha cadenza triennale e l'ultimo in corso riguarda il triennio 2019-2022.

Nell'ultima versione vengono introdotte alcune novità, vengono ridotte alcune parti per rendere il processo di autovalutazione più agevole per le scuole (INVALSI, 2019). Si chiede alle scuole di prestare particolare attenzione alla sezione *Individuazione delle priorità*, base per la successiva messa a punto del Piano di Miglioramento. Il RAV è anche correlato al PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e, tramite le piattaforme su cui le scuole compilano i documenti, troveranno delle sezioni precompilate come ad esempio il campo "Priorità desunte dal RAV" del PTOF (INVALSI, 2019).

2. Il contesto delle scuole DADA

A partire dall'anno scolastico 2014-2015, stesso anno in cui le scuole mettono a sistema l'elaborazione del RAV, due Licei scientifici statali di Roma si fanno promotori del modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). I due Licei sono il Kennedy e il Labriola e sono tuttora le Scuole Capofila della Rete Scuole DADA (Scuole DADA, n.d.).

Nello stesso anno, l'INDIRE promuove il progetto "Avanguardie educative" che, dal 2014, diventa un vero e proprio Movimento coinvolgendo molte scuole italiane (Laici & Orlandini, 2016; Giunti *et al.*, 2018; Mughini, 2020). Il Movimento si dota di un Manifesto programmatico per l'innovazione, caratterizzato da sette orizzonti:

1. trasformare il modello trasmissivo della scuola;
2. sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare;
3. creare nuovi spazi per l'apprendimento;
4. riorganizzare il tempo del fare scuola;
5. riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza;
6. investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.);
7. promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile (Laici & Orlandini, 2016).

È su questi principi che il modello DADA si riconosce come "innovazione possibile", non soltanto in condizioni "ordinarie", ma anche "straordinarie" come quelle generate dal Covid-19, in cui la questione della gestione degli spazi è tutta da ricostruire, ma a cui si sono trovate delle soluzioni possibili.

Il modello DADA si presenta come

«una radicale innovazione pedagogico-didattica e organizzativa con l'obiettivo di coniugare l'alta qualità dell'insegnamento liceale italiano, con la funzionalità organizzativa di matrice anglosassone. Gli istituti funzionano per "aula-ambiente di apprendimento", assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina, con i ragazzi che si spostano durante i cambi d'ora. Ciò favorisce l'adozione, nella quotidianità scolastica, di modelli didattici funzionali a quei processi di insegnamento-apprendimento attivo in cui gli studenti possano divenire attori principali e motivati nella costruzione dei loro saperi» (Cangemi & Fattorini, 2018; Scuole DADA, n.d.).

L'utilizzo di ambienti di apprendimento attivi, nella didattica quotidiana, incoraggia e facilita approcci operativi in cui «il “fare” garantisce una migliore sedimentazione delle conoscenze oltre che l'acquisizione di abilità e competenze» (Cangemi & Fattorini, 2015), inserendosi a pieno titolo nell'attuale riflessione internazionale sull'importanza degli ambienti di apprendimento innovativi (OECD, 2017).

«Le Scuole DADA si caratterizzano, come dice il nome stesso, per una didattica che può essere realizzata in qualsiasi luogo, in cui si deve vedere e considerare tutto il mondo ambiente di apprendimento, non soltanto l'aula scolastica» (Scuole DADA, n.d.), per questo sono stati previsti due modelli organizzativi in vista della ripresa delle attività didattiche per il nuovo anno scolastico post emergenza coronavirus. I due modelli sono proposti come suggerimenti organizzativi, adattabili ai diversi contesti scolastici, tenendo comunque fede alle normative ministeriali. I modelli mantengono i principi su cui si fondano le scuole DADA e ne rilanciano la visione didattico-pedagogica (<https://www.scuole-dada.it/news/69-scuola-a-settembre-le-linee-guida-della-rete-di-scuole-dada>).

La Rete Scuole DADA ha diversi partners con cui condivide la sperimentazione e la ricerca, come ad esempio l'INDIRE e alcune università, tra cui Sapienza, che cura il percorso di monitoraggio delle scuole (Asquini *et al.*, 2017; Bordini *et al.*, 2017; Asquini & Cecalupo, 2020).

È importante sottolineare che fin dall'inizio le scuole DADA hanno considerato importante il rapporto di collaborazione con l'univer-

sità, con il fine comune di verificare il funzionamento e l'efficacia dell'innovazione attuata negli ambienti di apprendimento, inserendosi a pieno titolo nel contesto della Ricerca-Formazione (Asquini & Dodman, 2018). Vedremo di seguito come tale collaborazione, in alcuni casi, sarà espressa anche dalle descrizioni analitiche dei singoli RAV in riferimento alle sottosezioni selezionate per lo studio rispetto a:

1. *Competenze chiave europee;*
2. *Ambiente di apprendimento;*
3. *Priorità e Traguardi.*

Per questi tre aspetti saranno considerate le autovalutazioni di quattro scuole DADA in due cicli successivi del RAV, per verificarne l'evoluzione.

3. Metodo

L'approccio di ricerca che guida il presente studio si innesta nel contesto della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) in quanto le scuole prese in esame per l'analisi dei RAV fanno parte dello studio di monitoraggio del DADA condotto da Sapienza (Asquini *et al.*, 2017; Bordini *et al.*, 2017; Asquini & Cecalupo, 2020). La Ricerca-Formazione è «intesa come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Asquini, 2018, p. 9). L'importanza di un serio rapporto di fiducia e di ricerca tra università e scuola emerge anche dai RAV esaminati.

Nell'analisi, ogni scuola è considerata come un "caso unico" (Schön, 2010), viene confrontata con se stessa nel tempo e con una realtà scolastica simile. Le domande di ricerca che guidano l'analisi sono le seguenti: in che modo viene percepito e quindi descritto il processo di miglioramento rispetto alle tre aree tematiche selezionate? Come evolve nel tempo, a seguito dell'introduzione del modello DADA, il processo di miglioramento?

Il confronto dei RAV può mettere in luce non tanto una modifica dei punteggi nell'autovalutazione quanto piuttosto una maggiore consapevolezza da parte delle scuole relativamente alla necessità di mettere a punto strumenti e criteri per valutarsi e che possano meglio orientare l'azione educativa derivata dall'adozione del modello DADA. Per questo, nei paragrafi successivi, affronteremo nello specifico questi aspetti, evidenziando gli elementi rilevati nei RAV che descrivono il cambiamento percepito nel corso degli anni.

Abbiamo detto sopra che dall'anno scolastico 2014-2015, le scuole italiane mettono a sistema l'elaborazione dei RAV. Vediamo, in particolare, l'esperienza di alcune scuole DADA di Roma, confrontando il primo RAV pubblicato e l'ultimo in corso che fa riferimento al triennio 2019-2022, relativamente alla sottosezione *Competenze chiave europee* della sezione *Esiti* e alla sottosezione *Ambiente di apprendimento* della sezione *Processi*.

Prima, una premessa. Che il processo di autovalutazione sia decisivo per promuovere azioni di miglioramento nelle istituzioni scolastiche è confermato da diversi studi (MacBeath, 1999; Robasto, 2016; Freddano &

Pastore, 2018). Tuttavia, emergono anche aspetti di criticità legati alla compilazione dei RAV come: la mancanza di una metodologia ritenuta adeguata dagli esperti, il modo in cui viene condotta la valutazione (se con o senza un supporto esterno), le scarse competenze docimologiche degli insegnanti che collaborano all'elaborazione dei RAV e analisi di alcuni dati non supportata dalla ricerca empirica-pedagogica (Robasto, 2018; Quadrelli & Perazzolo, 2018). Robasto (2018) sottolinea come la nota ministeriale n. 4173 del 15 aprile 2016, che disciplina la modifica dei RAV, ponga l'accento sulla necessità di prestare una maggiore attenzione alla definizione di *Priorità e Traguardi*, aree in cui si sono riscontrate le maggiori difficoltà. Vengono messe in discussione le competenze docimologiche dei docenti e il tempo a disposizione per stilare il RAV, elementi che possono aver condotto a una compilazione frettolosa con scarsi approfondimenti rispetto alle pratiche educative e senza una visione progettuale che apra a *Priorità e Traguardi* effettivamente raggiungibili e pianificati, considerati alla luce della reale situazione della scuola e dei dati a disposizione provenienti dalla ricerca empirica-pedagogica.

Molti degli studi condotti sulle analisi testuali dei RAV concernono indagini quantitative e qualitative basate su un ampio corpus, aggregando i RAV su base provinciale e/o regionale, a seconda dell'interesse di ricerca (Marcuccio, 2016; Perla & Vinci, 2016; Benvenuto *et al.*, 2019; Restiglian & Da Re, 2019). Nel nostro caso, ciò che guida la ricerca è l'approccio metodologico della Ricerca-Formazione che, come scritto sopra,

è volta anche alla promozione della riflessività dell'insegnante (Asquini, 2018; Cardarello, 2018); per questo ci soffermiamo sulla compilazione di alcune sotto-aree del RAV (*Competenze chiave, Ambiente di apprendimento, Priorità e Traguardi*) di quattro scuole DADA di Roma, non limitandoci all'autovalutazione numerica di sintesi. Questo perché l'intento è indagare, ma anche promuovere una riflessione, insieme agli insegnanti, sulla documentazione educativa, facendo in modo che il RAV da loro stilato sia uno strumento pubblico di riflessione condivisa e non si riduca a una mera prassi burocratica, che si presenti quindi, nel continuum esperienziale della vita scolastica, come una sorta di *diario*, in cui ogni aggiornamento riesca a mostrare i reali obiettivi che la scuola si prefigge di raggiungere, i processi attraverso i quali si sono raggiunti, le modalità e le prospettive verso cui la scuola intende orientare il proprio agire educativo. Per fare questo, il primo passo da compiere è quello di capire se esistono differenze sostanziali tra il primo RAV compilato dalla scuola (a.s. 2014-2015) e l'ultimo (relativo al triennio 2019-2022), proprio per inserirsi in quel continuum esperienziale di cui sopra, identificarlo, rielaborarlo e ridiscuterlo con gli insegnanti, cercando di far emergere i progressi, più e meno evidenti, di ogni scuola che si confronta con se stessa nel tempo e con scuole simili che adottano il modello DADA. Dal confronto della scuola con se stessa nel tempo, gli insegnanti che hanno compilato e compilano il RAV possono, innanzitutto, prendere consapevolezza dei processi educativi che si sono dispiegati negli anni e verso quali traguardi hanno condotto, attivando un

processo di riflessione sul lavoro collegiale che non si riduce al semplice atto di chi compila il RAV; e nel confronto con un'altra realtà scolastica simile alla propria acquista senso la dimensione di "Rete Scuole DADA", in cui realtà simili, per la condivisione del modello didattico-pedagogico adottato, possono condividere e confrontare pratiche attuate e attuabili. Lo spunto di ricerca proviene dai ricercatori, ma si attua nei contesti scolastici esaminati in piena collaborazione con insegnanti e dirigenti, permettendo a questi ultimi di riflettere in modo approfondito sulle loro pratiche di autovalutazione condivisa.

Abbiamo scelto di sostituire i nomi delle scuole con i nomi di quattro lettere greche, selezionate casualmente, per motivi di privacy.

Ci soffermiamo, quindi, sull'analisi di alcune sottosezioni dei RAV stilati da due scuole secondarie di secondo grado: i licei statali *Gamma* e *Theta*; e due scuole secondarie di primo grado: l'Istituto Comprensivo *Beta* e l'Istituto Comprensivo *Lambda*, proponendo un'analisi di tendenza tra il primo RAV pubblicato da ogni scuola e l'ultimo riferito al triennio 2019-2022. Le quattro scuole sono state selezionate perché adottano il modello DADA da più tempo: *Gamma* avvia il progetto nell'anno scolastico 2014-2015; *Theta* ha accolto il modello DADA nell'anno scolastico 2016-2017; come anche *Beta* e *Lambda* dall'anno scolastico 2015-2016.

3.1. Nota sulla valutazione nelle rubriche del RAV

Le sottosezioni di interesse dei RAV, come accennato sopra, sono: *Competenze*

chiave e di cittadinanza, o quelle che nell'ultima versione della struttura dei RAV vengono chiamate *Competenze chiave europee*, e *Ambiente di apprendimento*. Ci soffermiamo su queste due aree perché il tema delle competenze è diventato centrale nel dibattito educativo-pedagogico e tramite i RAV ci interessa individuare l'interpretazione e l'autovalutazione che ne fa la scuola. Riguardo l'ambiente di apprendimento, è una sottosezione fondamentale proprio in relazione al modello DADA.

La struttura del RAV, tra il 2014-2015 e il 2019-2022, si modifica divenendo più snella nella versione recente.

La sottosezione *Competenze chiave e di cittadinanza* del 2014-2015 (abbreviato in *Competenze chiave*) si apriva con *Domande Guida* che avrebbero dovuto favorire il giudizio valutativo e che sono state eliminate nell'ultima versione. Lo stesso avviene per la sezione *Ambiente di apprendimento*.

La struttura delle due sottosezioni considerate è caratterizzata da *Punti di Forza* e *Punti di Debolezza* individuati nelle rispettive aree, da una *Rubrica di valutazione* in cui la scuola si assegna un punteggio da 1 a 7 e dalla *Motivazione del giudizio assegnato*. La sezione *Individuazione delle priorità* (rispetto a *Priorità* e *Traguardi*) verrà considerata alla luce del legame con le due sottosezioni selezionate.

4. Risultati

4.1. Le Competenze chiave

Il liceo *Gamma*, nella sezione relativa alle *Competenze chiave* 2014-15 (*Punti di Debolezza*) dichiara che «il monitoraggio dei processi che attengono all'acquisizione delle competenze di cittadinanza non viene effettuato in modo sistematico». Lo stesso viene riportato nel RAV 2019-22, in cui si aggiunge, però, che ci sono diversi progetti scolastici attivati e di cui si parla nei *Punti di Forza*. Dunque, ciò che cambia, nei due RAV, è l'aggiunta di un elenco di attività considerate fonti di sviluppo delle competenze. Il punteggio riportato nella *Rubrica di valutazione* rispetto alle *Competenze chiave* resta lo stesso in entrambi i RAV (5: valutazione *Positiva*).

La *Motivazione del giudizio assegnato* può essere una spiegazione del fatto che la valutazione sulle competenze sia rimasta allo stesso livello, cioè la scuola deve ancora migliorare «il processo di condivisione delle regole di cittadinanza e di apertura all'altro» (Fig. 1).

Liceo *Theta*. Rispetto alla formulazione dei *Punti di Forza* e dei *Punti di Debolezza*, sostanzialmente non ci sono differenze evidenti nei contenuti, tra il primo e l'ultimo RAV stilato. Ciò che viene implementato nel RAV 2019-22, nei *Punti di Forza*, riguarda l'aggiunta di progetti scolastici che favorirebbero lo sviluppo delle *Competenze chiave europee*, per le quali, tuttavia, nei *Punti di Debolezza* si legge che «non sono ancora

state inserite sistematicamente nella programmazione dei consigli di classe e dei singoli docenti e la loro valutazione deve essere più precisamente formulata, in base a criteri, descrittori e misuratori condivisi»: stessa osservazione riportata nel RAV 2014-15.

La *Rubrica di valutazione* che segue, nel RAV 2019-22, riporta un punteggio più alto rispetto al precedente, come mostrato nella Fig. 1.

La *Motivazione del giudizio assegnato* al punteggio della *Rubrica* sostiene che il livello raggiunto dagli studenti nelle competenze chiave è «globalmente buono»,

tuttavia l'affermazione non è supportata da alcun tipo di dato ed è la stessa motivazione riportata nel RAV 2014-15. Una piccola differenza si può rintracciare nel fatto che nel RAV 2014-15 la scuola dichiara di non utilizzare strumenti per valutare il raggiungimento delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti, mentre nel RAV 2019-22 viene scritto che si stanno elaborando strumenti per tale valutazione.

Quest'ultimo elemento può essere considerato un effetto collaterale importante del RAV: aumenta la consapevolezza di quanto siano importanti strumenti e criteri per una autovalutazione efficace.

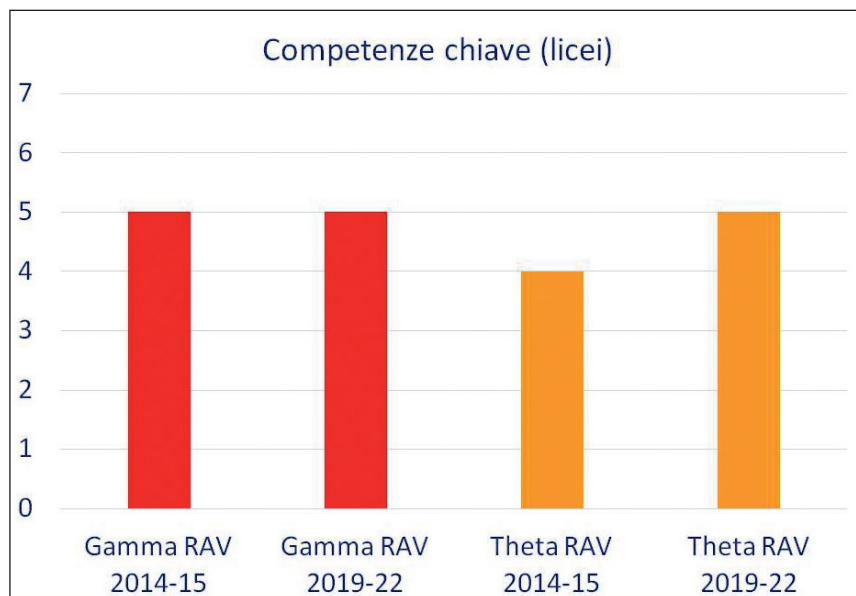


Fig. 1 - *Rubrica di valutazione della sottosezione Competenze chiave nei RAV 2014-15 e 2019-22, punteggi auto attribuiti dai Licei Gamma e Theta.*

Fonte: elaborazione propria.

I.C. *Beta*. Nella sezione dedicata alle *Competenze chiave* del RAV 2014-15, nei *Punti di Forza* si elencano comportamenti di rispetto che gli alunni manifestano a scuola; tuttavia, «la scuola non ha programmato azioni mirate a favorire lo sviluppo, l’osservazione e la valutazione delle competenze di cittadinanza». Nel RAV 2019-22, *Punti di Forza* e *Punti di Debolezza* restano sostanzialmente gli stessi, se non per la descrizione della didattica laboratoriale e del “cambio d’aula” (in riferimento al modello DADA) che favoriscono «comportamenti rispettosi delle regole e l’assunzione di responsabilità; la scuola intende, poi, sviluppare azioni mirate a favorire l’osservazione e la valutazione delle competenze di cittadinanza», anche se vengono spesso attuate osservazioni, durante le attività, che consentono di affermare il buon livello di competenze sociali e civiche raggiunte dagli studenti. Il punteggio nella *Rubrica di valutazione* passa da 4 (livello intermedio tra 3 = *Con qualche criticità* e 5 = *Positiva*) a 5 (Fig. 2).

I.C. *Lambda*. Nel RAV 2014-15, *Punti di Forza* della sezione relativa alle *Competenze chiave* sono: «La scuola incrementa, sia nella progettazione didattica che nella progettualità interna ed esterna, lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza degli studenti, che vengono valutate attraverso osservazioni mirate e/o con questionari ad hoc. Nel complesso gli alunni raggiungono, nel loro percorso scolastico, un buon livello rispetto alle competenze chiave di cittadinanza». Non sono riportati *Punti di Debolezza*. La scuola si assegna il punteggio di 6 (punteggio intermedio tra 5 = *Positiva* e 7 = *Eccellente*) nella *Rubrica di valutazione*, senza motivare l’autovalutazione. Nel RAV 2019-22, «La scuola si propone di sviluppare le competenze europee. Tuttavia, non sempre si riesce a lavorare in modo trasversale per una didattica delle competenze che sia efficace ed equa per tutti». La *Rubrica* riporta una valutazione *Positiva* (5), scendendo di un livello rispetto al documento precedente.

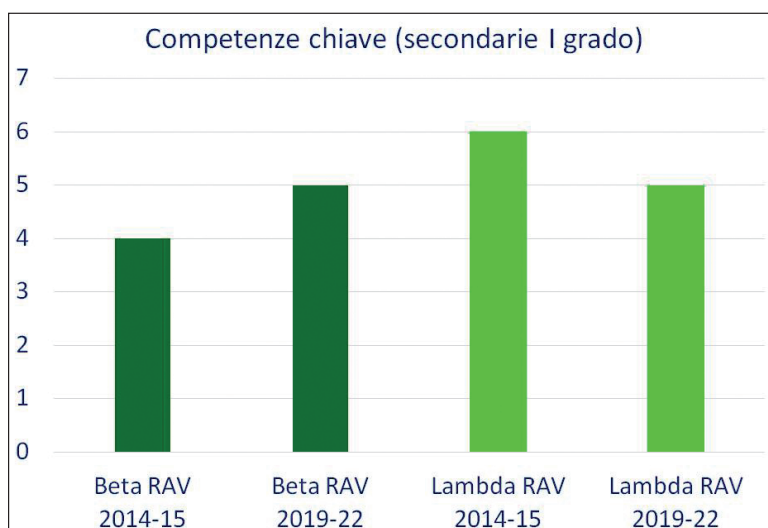


Fig. 2 - *Rubrica di valutazione della sottosezione Competenze chiave, nei RAV 2014-15 e 2019-22, punteggi auto attribuiti dagli I.C. Beta e Lambda.*

Fonte: elaborazione propria.

4.2. L'Ambiente di apprendimento

Nella sottosezione *Ambiente di apprendimento* 2014-15 del liceo *Gamma* si pone l'accento sul modello DADA che ha portato al miglioramento e all'innovazione dei laboratori già presenti nell'istituto, di cui la maggior parte delle classi (tranne le classi quinte) usufruiscono almeno un'ora a settimana. Nel RAV 2019-22 si vede come il modello DADA sia entrato completamente a sistema coinvolgendo tutte le classi dell'istituto. Questo porta la scuola a valutarsi, nella *Rubrica*, in modo *Eccellente* (7) (Fig. 3). Inoltre, la scuola ha aderito al Progetto "Avanguardie educative" promosso dall'INDIRE.

Il miglioramento riscontrato nella valutazione dell'*Ambiente di apprendimento* viene giustificato, nella *Motivazione del giudizio assegnato*, alla luce della messa a sistema del modello DADA, di cui la Sapienza Università di Roma cura il monitoraggio e che per la scuola «crea le condizioni per un continuo aggiustamento della rotta».

Rispetto alla sezione *Ambiente di apprendimento* del liceo *Theta*, nei contenuti dei *Punti di Forza* e dei *Punti di Debolezza* accade la stessa cosa che per la sezione delle *Competenze chiave*. Nel RAV 2014-15 si legge che la scuola ha approvato la messa a sistema del modello DADA per l'anno scolastico 2016-17; nel RAV 2019-22 si menzionano diversi progetti scolastici avviati negli anni e rispetto al modello DADA si evidenziano problematiche strutturali legate alla conformazione dell'edificio scolastico. Inoltre, è stato somministrato ai docenti dell'istituto un questionario per valutare il clima di classe e la collaborazione tra colleghi che ha dato esiti soddisfacenti. La *Motivazione del giudizio assegnato* nel RAV 2019-22, che dunque spiega l'innalzamento del punteggio nella *Rubrica di valutazione* di due livelli (Fig. 3), sottolinea come il modello DADA abbia consentito di riorganizzare gli ambienti di apprendimento rispondendo alle esigenze degli studenti, nonostante le difficoltà strutturali dell'istituto.

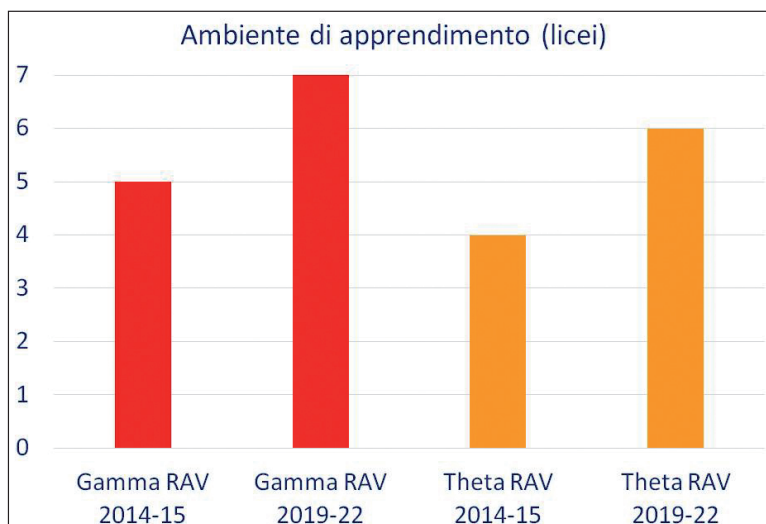


Fig. 3 - Rubrica di valutazione della sottosezione *Ambiente di apprendimento*, nei RAV 2014-15 e 2019-22, punteggi auto attribuiti dai Licei *Gamma* e *Theta*.

Fonte: elaborazione propria.

Rispetto all'*Ambiente di apprendimento*, l'I.C. Beta usufruiva già di spazi laboratoriali descritti nel RAV 2014-15, in riferimento alla scuola secondaria di primo grado, anche se non venivano sfruttati in tutta la loro potenzialità. Nel RAV 2019-22, il modello DADA sembra aver favorito la riflessione sugli spazi e i tempi dell'apprendimento degli studenti. Nella scuola secondaria di primo grado, «il ricambio annuale dei docenti rende più difficoltoso il consolidamento delle buone pratiche attuate, ma la scuola si impegna a rinnovare ogni anno la loro diffusione tra i docenti neo arrivati con un'intensa attività di formazione iniziale e in itinere. La scuola ha aderito al Progetto "Avanguardie educative" dell'INDIRE e sono state organizzate aule laboratorio disciplinari. La scuola promuove le competenze civiche e di cittadinanza con progetti

sul Cyberbullismo/bullismo e grande impegno in attività di carattere ambientale e per uno sviluppo sostenibile». Il punteggio nella *Rubrica di valutazione* passa da 4 a 6 (livello intermedio tra *Positiva* ed *Eccellente*), come mostra la Fig. 3.

Per l'*Ambiente di apprendimento*, nel RAV 2014-15, l'I.C. Lambda cerca di riorganizzare la didattica lavorando per classi parallele, «in ottica costruttivista che pone al centro l'alunno come protagonista e "costruttore" della propria conoscenza». Nella *Rubrica valutativa*, il punteggio assegnato è 5, senza l'aggiunta di una motivazione.

L'*Ambiente di apprendimento*, basato sul modello DADA, «è dinamico e centrato su una progettazione laboratoriale e condivisa». Nel RAV 2019-22, la valutazione è *Positiva* (5), come nel primo (Fig. 4).

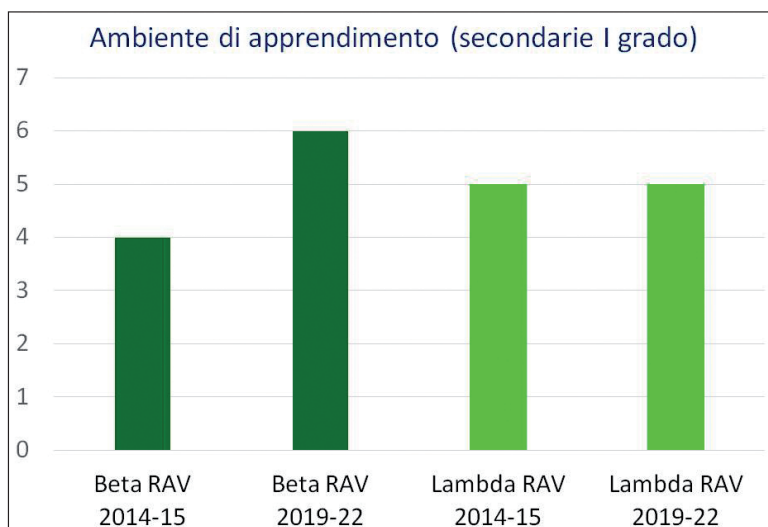


Fig. 4 - Rubrica di valutazione della sottosezione Ambiente di apprendimento, nei RAV 2014-15 e 2019-22, punteggi auto attribuiti dagli I.C. Beta e Lambda.

Fonte: elaborazione propria.

4.3. *Priorità e Traguardi*

Come accennato sopra, *Priorità e Traguardi* (della sezione *Individuazione delle priorità*) sono analizzati in considerazione del riferimento alle sottosezioni sopra descritte (*Competenze chiave e Ambiente di apprendimento*).

Le *Priorità* individuate nel RAV 2014-15 del liceo *Gamma* riguardano la necessità di investire sulle *Competenze chiave*. Il *Traguardo* sarà una maggiore partecipazione degli studenti alle attività promosse dall'Istituto per potenziare competenze trasversali. Nel RAV 2019-22, *Priorità e Traguardo* restano sostanzialmente gli stessi, ma in riferimento solo alle classi del biennio e non all'intero Istituto.

Le *Priorità* individuate dal liceo *Theta*, nel RAV 2014-15, rispetto all'*Ambiente di apprendimento* riguardano una «riorganizzazione di tempi e spazi dell'apprendimento applicando il Progetto DADA». Nel RAV 2019-22, invece, si dà priorità alle *Competenze chiave*, cercando di mettere a sistema una «elaborazione condivisa di indicatori e criteri di valutazione delle competenze chiave europee e una loro introduzione nella pratica didattica»; *Priorità* che non venivano menzionate nel RAV 2014-15.

Priorità rispetto all'*Ambiente di apprendimento* dell'I.C. *Beta* per il RAV 2014-15 era avviare una «riflessione sulla necessità di superare la lezione frontale, si sperimenteranno attività laboratoriali e di apprendimento cooperativo». Le *Priorità* nel RAV 2019-22 non sono specificate.

Priorità del RAV 2019-22 dell'I.C. *Lambda*

riguardano le *Competenze chiave*, a differenza del 2014-15: «L'istituto da anni lavora per competenze [...]. Tale priorità è da anni patrimonio dell'istituto, anche attraverso la partecipazione a progetti PON e la promozione dello studio della lingua inglese». Tuttavia, il punteggio che la scuola si assegna nella *Rubrica di valutazione* riferita alle *Competenze chiave* nel 2019-22 è più basso (5) rispetto a quello del 2014-15 (6).

5. Conclusioni e prospettive

Il contesto delle scuole DADA rappresenta un'importante possibilità di confronto fra scuola e università sul tema dell'innovazione. L'analisi qui proposta è un esempio di come la ricerca si possa svolgere in collaborazione con le scuole per poter fornire spunti di riflessione all'attività organizzativa e didattica di queste ultime. Dalle analisi delle sezioni dei RAV sopra descritte si evince come ogni scuola sia considerata un "caso unico" (Schön, 2010), cioè l'autovalutazione delle *Rubriche*, rispetto alle sottosezioni di *Competenze chiave e Ambiente di apprendimento*, è confrontata a distanza di tempo tra il primo RAV pubblicato e l'ultimo, rendendo manifesta la differente valutazione che la scuola si è assegnata a distanza di anni. Anni in cui si è introdotto il modello DADA che, nelle scuole prese in esame, ha portato all'innalzamento del punteggio nella *Rubrica di autovalutazione* sull'*Ambiente di apprendimento* di due punti, tranne nel caso dell'I.C. *Lambda* che, invece, conferma lo stesso livello riportato nel RAV 2014-15.

Rispetto alla sezione dedicata alle *Competenze chiave*, si registra un punteggio più alto o si conferma una autovalutazione *Positiva* in tre scuole su quattro, mentre nell'I.C. *Lambda*, l'autovalutazione, dal 2014-15 al 2019-22, si abbassa di un punto, motivata dalla difficoltà di «lavorare in modo trasversale per una didattica delle competenze che sia efficace ed equa per tutti».

Ci pare interessante rilevare che, a seguito dell'introduzione del modello DADA, tre delle scuole prese in esame abbiano percepito un netto miglioramento rispetto all'*Ambiente di apprendimento*, innalzando l'autovalutazione di due punti. Altrettanto interessante è l'autovalutazione dell'I.C. *Lambda* che rimane allo stesso livello negli anni e che nelle descrizioni non evidenzia caratteristiche di confronto nel tempo. L'autovalutazione è sì *Positiva* (5), tuttavia, emergono delle domande: perché l'I.C. *Lambda* non ha percepito un miglioramento a seguito dell'introduzione del modello DADA, come è accaduto per gli altri istituti? È possibile che sia accaduto qualcosa che abbia, in qualche modo, ostacolato un processo di miglioramento? Come interpretare il “non-cambiamento” nell'autovalutazione? Le risposte non possiamo che cercarle con gli insegnanti, che restano i principali protagonisti della gestione degli ambienti di apprendimento orientati all'acquisizione di competenze chiave (OECD, 2009), puntando al miglioramento della loro professionalità. A questo riguardo la consapevolezza emersa sull'importanza di strumenti e criteri per l'autovalutazione rappresenta un'indicazione chiara di come proseguire con l'intervento di

Ricerca-Formazione già in corso con questi Istituti.

Se è vero, come descritto sopra, che il RAV è uno strumento di autovalutazione di ogni singola scuola e che, nonostante le difficoltà di compilazione evidenziate, è un documento che consente alla scuola di avviare un processo di riflessione sulle proprie pratiche e sui propri risultati (Marcuccio, 2016), migliorando progressivamente il tiro in vista di *Priorità e Traguardi*, allora il processo di riflessione dovrebbe guidare la stesura e l'aggiornamento del RAV, mantenendo la possibilità di un confronto con l'edizione precedente. Documentare, in campo educativo e valutativo, non può limitarsi alla mera esplicitazione di una pratica burocratica (Sposetti, 2017), ma dovrebbe costituire parte integrante del processo di riflessione degli insegnanti. Dato il «rapporto di collaborazione continuativa costruita fra scuola e università, che permette di riflettere e verificare le relazioni fra azioni e risultati ottenuti nei contesti degli ambienti di apprendimento» (Asquini & Dodman, 2018), può essere proficuo avviare una riflessione, nell'ottica della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), sulle prassi documentative che dovrebbero caratterizzare la stesura del RAV, prassi che condurrebbero a una consapevolezza maggiore, da parte degli insegnanti, sul ruolo della documentazione educativa e valutativa come parte integrante della loro esperienza professionale (CRESPI, 2020), da cui possano emergere i «reali bisogni di formazione per costruire un contesto condiviso di ricerca finalizzata al miglioramento» (Asquini & Dodman, 2018).

Bibliografia

- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D.** (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In A. M. Notti (cur.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.
- Asquini, G.** (cur.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Asquini, G., & Dodman, M.** (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini, (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 157-169). Milano: FrancoAngeli.
- Asquini, G., & Cecalupo, M.** (2020). Il progetto DADA per una scuola inclusiva. In R. Caldin (cur.), *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (II tomo, Sezione SIPES), pp. 35-44. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Benvenuto, G., Consoli, G., & Fattorini, O.** (2019). Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV (Rapporto di autovalutazione). Un'indagine sul punto di vista dei Dirigenti Scolastici. In P. Lucisano & A. M. Notti (cur.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 163-169). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Bordini, F., Bortolotti, I., & Cecalupo, M.** (2017). Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento. In A. M. Notti (cur.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 157-174). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.
- Cangemi, L., & Fattorini, O.** (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*. Rizzoli Education. Retrieved from: <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml> [Accessed 15.09.20].
- Cangemi, L., & Fattorini, O.** (2018). Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), un incubatore di innovazioni. *Convegno internazionale Didattiche.2018. Scegliere, prendere posizione, agire* -Rimini, 12 e 13 ottobre 2018. Retrieved from: http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/persone/fattorini/cv/Fattorini_Cangemi%20-%20Il%20DADA_erickson_ok.pdf [Accessed 15.09.20].
- Cardarello, R.** (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini, (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- CRESPI.** (2020). *Progettazione didattica e documentazione*. [Webinar di formazione per gli insegnanti] Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=nXhrBwix2z8> [Accessed 15.09.20].
- Freddano, M., & Pastore, S.** (eds.). (2018). *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento: Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Giunti, C., Naldini, M., & Orlandini, L.** (2018). Lo sviluppo professionale a supporto dell'innovazione didattica. Le esperienze delle scuole capofila del Movimento delle Avanguardie Educative. *Form@re*, 18(2), pp. 103-115.
- GU.** (1974). Decreto del Presidente della Repubblica del 31 maggio 1974, n. 419. Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti. Serie Generale n.239 del 13-09-1974 - Suppl. Ordinario. Retrieved from: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=4&art.versione=1&art.codiceRedazionale=094A0540&art.dataPubblicazioneGazzetta=1994-01-31&art.idGruppo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=0 [Accessed 15.09.20].
- GU.** (1999). Decreto Legislativo 20 luglio 1999, n. 258. Riordino del Centro europeo dell'educazione, della biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del museo nazionale
-

- della scienza e della tecnica “Leonardo da Vinci”, a norma dell’articolo 11 della legge 15 marzo 1999, n. 59.). *Serie Generale n.181 del 04-08-1999*. Retrieved from https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1999-08-04&atto.codiceRedazionale=099G0330&elenco30giorni=false [Accessed 15.09.20].
- GU.** (2004). Decreto Legislativo 19 novembre 2004, n. 286. Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell’omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53. *Serie Generale n.282 del 01-12-2004*. Retrieved from: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2004-12-01&atto.codiceRedazionale=004G0320&elenco30giorni=false [Accessed 15.09.20].
- GU.** (2007). Legge 25 ottobre 2007, n. 176. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, recante disposizioni urgenti per assicurare l’ordinato avvio dell’anno scolastico 2007-2008 ed in materia di concorsi per ricercatori universitari. *Serie Generale n.250 del 26-10-2007*. Retrieved from: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2007-10-26&atto.codiceRedazionale=007G0195&elenco30giorni=false [Accessed 15.09.20].
- GU.** (2010). Legge 26 febbraio 2011, n. 10. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 29 dicembre 2010, n. 225, recante proroga di termini previsti da disposizioni legislative e di interventi urgenti in materia tributaria e di sostegno alle imprese e alle famiglie. (11G0052). *Serie Generale n.47 del 26-02-2011*. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2011-02-26&task=dettaglio&numgu=47&redaz=11A02788&tms tp=1300194646567> [Accessed 15.09.20].
- GU** (2013). Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. (13G00121). *Serie Generale n.155 del 04-07-2013*. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg> [Accessed 15.09.20].
- GU** (2020). Decreto-legge 9 gennaio 2020, n. 1. Disposizioni urgenti per l’istituzione del Ministero dell’istruzione e del Ministero dell’università e della ricerca. *Serie Generale n.6 del 09-01-2020*. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/01/09/20G00004/sg> [Accessed 15.09.20].
- INDIRE.** (2017). *Il Manifesto delle Avanguardie Educative*. Retrieved from: <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto> [Accessed 15.09.20].
- INVALSI.** (2014). *Rapporto di Autovalutazione. Guida all’autovalutazione*. Retrieved from: https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/RAV_2015_DEF.pdf [Accessed 15.09.20].
- INVALSI.** (2016). *Le Rubriche del RAV. Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione*. Retrieved from https://www.invalsi.it/snv/docs/121216/Rapporto_rubriche.pdf [Accessed 15.09.20].
- INVALSI.** (2017). *Rapporto di Autovalutazione. Guida all’autovalutazione*. Retrieved from https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Guida%20autovalutazione_2017.pdf [Accessed 15.09.20].
- INVALSI.** (2019). *Il Rapporto di Autovalutazione. Nota metodologica e guida operativa*. Retrieved from: <https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Nota%20metodologica%20e%20guida%20operativa%20RAV%202019.pdf> [Accessed 15.09.20].
- Laici, C., & Orlandini, L.** (2016). “Avanguardie Educative”: paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1), pp. 53-61.
- MacBeath, J.** (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London:
-

Reutledge.

- Marcuccio, M.** (2016). Rapporti di Autovalutazione delle scuole emiliano-romagnole e analisi delle reti testuali. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(3), pp. 47-65.
- Mughini, E.** (2020). Il Movimento di Avanguardie Educative: un modello per la governance dell'innovazione della scuola. *IUL Research*, 1(1), pp. 1-13.
- OECD.** (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.** (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- Perla, L., & Vinci, V.** (2016). Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa. *Italian Journal of Educational Research*, (17), pp. 191-218.
- Poliandri, D.** (2016). Da VALES al Sistema Nazionale di valutazione: quattro contributi sull'autovalutazione delle scuole. *Scuola Democratica*, special issue n. 2/2016, pp. 415-420.
- Quadrelli, I., & Perazzolo, M.** (2018). Analisi testuale delle motivazioni della rubrica Risultati nelle Prove standardizzate nazionali. *Working Papers INVALSI*, n.34/2018. Retrieved from: https://www.invalsi.it/download2/wp/WP34_Quadrelli_Perazzolo.pdf [Accessed 15.09.20].
- Restiglian, E., & Da Re, L.** (2019). Immagini restituite dal RAV: una scuola che "RI-produce". *Italian Journal of Educational Research*, (22), pp. 199-220.
- Robasto, D.** (2016). Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica. *Form@re*, 16(2), pp. 121-136.
- Robasto, D.** (2018). *Dai rapporti di autovalutazione ai piani di formazione: una possibile analisi dei bisogni formativi inespressi*. Retrieved from: <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/-1730510/586280/Robasto%20Atti%20SIPED%202016.pdf> [Accessed 15.09.20].
- Schön, D. A.** (2010). *Il professionista riflessivo* (A. Barbanente, Trad.). Bari: Edizioni Dedalo. (ed. orig. *The Reflexive Practitioner*, 1983. New York: Basic Books).
- Scuole DADA.** (n.d.). <https://www.scuolodada.it/> [Accessed 15.09.20].
- Sposetti, P.** (2017). *Le scritture professionali in educazione. Teorie, modelli, pratiche*. Roma: Nuova Cultura.