

# Collaborare nei processi valutativi della scuola: suggerimenti per lo sviluppo professionale dei docenti.

## The collaboration in school evaluation processes: suggestions for teachers' professional development.

Monica Perazzolo, INVALSI.

Cristiana De Santis, Università Telematica Pegaso.

Angela Litteri, INVALSI.

Giuseppe Carmelo Pillera, INVALSI.

Letizia Giampietro, INVALSI.

### ABSTRACT ITALIANO

Negli studi sul miglioramento scolastico, i processi collaborativi all'interno delle scuole e tra scuole sono considerati catalizzatori del cambiamento educativo. In questa prospettiva il progetto *Valu.E for schools* rappresenta una base di sperimentazione di metodologie formative collaborative e di attività di potenziamento decentrato sui processi valutativi delle scuole. L'attività formativa ha coinvolto 385 docenti di 42 scuole, in 9 regione italiane. Il contributo illustra il punto di vista dei partecipanti sulle opportunità di collaborazione e confronto della formazione, triangolando i dati emergenti dai focus group di metà percorso e dal questionario di soddisfazione finale. Il corpus testuale derivante dalle due fonti di dati è stato sottoposto a una codifica computer-assistita. I risultati evidenziano l'importanza delle attività di confronto e collaborazione per rafforzare l'autoanalisi riflessiva dei partecipanti e il decentramento cognitivo sulle pratiche valutative; le attività di confronto consentono infatti di affrontare i processi a livello di scuola attraverso nuove chiavi di lettura.

### ENGLISH ABSTRACT

In school improvement studies, collaborative processes within and between schools are considered powerful catalysts for educational change. In this perspective, the *Valu.E for schools* project represents a basis for experimenting collaborative training methodologies and decentralized development activities about school evaluation processes. The training activity involved 385 teachers of 42 schools situated in 9 Italian regions. The contribution illustrates the participants' point of view on the collaborative and comparison opportunities they had, triangulating the data emerging from the mid-term focus group and from the final satisfaction questionnaire. The textual corpus deriving from the two data sources was subjected to computer-assisted coding. The results highlight the importance of comparison and collaboration activities to strengthen the participants' reflective self-analysis and cognitive decentralization on self-evaluation practices; in particular, comparison activities allow them to revisit their school-level activities through new reading keys.

### Processi collaborativi per l'autovalutazione nella scuola

Tra le condizioni necessarie per promuovere processi significativi di autovalutazione e miglioramento, la Commissione Europea (European Commission2020, p. 2) individua, tra le altre condizioni, la collaborazione all'interno delle scuole e fra scuole:

le scuole dovrebbero costruire dei ponti con la comunità più ampia, inclusi i ricercatori per supportare gli apprendimenti a livello di scuola, sviluppare la capacità di lavorare sistema siste-

maticamente con dati quantitativi e qualitativi e collaborare sulle strategie di sviluppo della scuola.

La letteratura sulla costruzione di competenze valutative del personale della scuola sottolinea la necessità di adottare modelli formativi a partire dalle esigenze delle scuole, attraverso attività di condivisione e costruzione di un sapere condiviso all'interno della comunità scolastica (Brown & Poortman, 2018). La formazione degli insegnanti riveste un ruolo decisivo, soprattutto se si realizza all'interno di comunità di pratica che attuano forme di apprendimento professionale collaborativo (Duncombe & Armour, 2004).

In questo scenario si colloca l'azione *Valu.E for schools* (VfS) del Progetto Valu.E (Valutazione/Autovalutazione Esperta delle scuole), finanziato nell'ambito del Programma Operativo Nazionale (PON) (1) del Ministero dell'Istruzione e del Merito, con la finalità di sperimentare e valutare percorsi formativi differenti a sostegno delle attività di autovalutazione delle scuole. VfS rappresenta una base di sperimentazione di metodologie formative collaborative e di modalità di realizzazione di forme di potenziamento decentrate rispondenti ai bisogni delle scuole.

Il contributo illustra il punto di vista dei partecipanti riguardo le opportunità di confronto e collaborazione sperimentate nei percorsi formativi, triangolando alcuni dati derivanti da due rilevazioni: i focus group in itinere e il questionario di soddisfazione finale.

### **La comunità che apprende**

Gli studi sulla formazione continua sottolineano l'importanza di percorsi formativi personalizzati che favoriscono la condivisione e costruzione di conoscenze secondo i modelli delle comunità professionali che apprendono collaborativamente (Trentin, 2004). Nell'ambito delle metodologie di *knowledge management* vengono incoraggiati i processi di apprendimento tra pari; questo tipo di apprendimento, definito *mutuato* (o *reciproco*) considera i contributi che i soggetti apportano: la collaborazione diventa il «nucleo fondante dell'apprendimento tra individui, che si basa sulla condivisione delle esperienze, sull'individuazione delle migliori pratiche e sull'aiuto reciproco per affrontare i problemi quotidiani della propria professione» (Trentin, 2004, pp.17-21).

Duncombe e Armour (2004) sottolineano le potenzialità dell'apprendimento professionale collaborativo (*collaborative professional learning* - CPL) come strumento rilevante e specifico per la formazione continua. Il termine “comunità di pratica”, derivato da Wenger (1998), fornisce una dimensione utile all'analisi del CPL, in cui tutti i membri sono discenti e coinvolti alla pari nel processo di apprendimento.

Le *professional learning communities* (PLCs), secondo Doğan e Yurtseven (2018), sono caratterizzate da: *shared vision, collaborative activities, focus on student learning, reflective practices, e de-privatization of practice*. In questa definizione alcune dimensioni fanno riferimento all'importanza delle attività che favoriscono la condivisione riflessiva tra insegnanti e la “de-privatizzazione della pratica” (kruse et al., 1994). Questo avviene quando gli insegnanti si confrontano sui presupposti di base, spesso impliciti, del proprio agire professionale, ottenendo una comprensione più profonda dei processi educativi;

questi processi implicano la disponibilità ad accettare e condividere nuove conoscenze e informazioni e a mettere a disposizione la propria pratica ad altri (Vieluf et al., 2012), superando la dimensione privata del proprio agire professionale. Nel confronto con gli altri diventa più facile riconoscere che i problemi sono anche quelli dei colleghi e che le soluzioni sperimentate da altri possono aiutarci nel definire le priorità. Modalità ripetute e ricche di confronto sono in grado di promuovere elevati standard di pratica ed entrambi generano e rinforzano le credenze, le norme e i valori di una comunità, ossia una “shared vision” (Kruse et al., 1994).

### I percorsi formativi VfS a supporto dei processi valutativi delle scuole

L’azione VfS ha la finalità di sperimentare e valutare differenti percorsi formativi a sostegno delle attività di autovalutazione delle scuole, erogati da soggetti prossimi ai contesti territoriali delle scuole oggetto dell’intervento. VfS rappresenta una base di sperimentazione di metodologie formative collaborative e modalità di realizzazione di forme di potenziamento decentrate rispondenti ai bisogni delle scuole. La prossimità dei soggetti formatori alle scuole può facilitare lo sviluppo di un apprendimento interattivo, facilitando la collaborazione tra soggetti e agevolando i processi di socializzazione delle conoscenze (Cappello, 2015). Gli obiettivi dei percorsi formativi sono indirizzati al sostegno delle competenze valutative e progettuali dei docenti per migliorare la capacità di lettura dei dati offerti dal sistema e raccolti all’interno della scuola.

I percorsi formativi sono stati realizzati da tre diversi enti di formazione, tra settembre 2020 e ottobre 2021, selezionati al termine di una procedura negoziata: un consorzio di tre università al Nord del Paese; un’associazione di categoria di insegnanti e dirigenti al Centro; una società privata di formazione del personale della scuola al Sud.

I percorsi formativi, intesi come attività di ricerca-azione, sono stati declinati attraverso metodologie (linee di azione formativa – LAF) che prevedono il *peer-learning* tra scuole in chiave formativo-professionale nelle macroaree Nord e Centro e la formazione situata con interventi di didattica enattiva nelle scuole del Sud (Gomez Paloma et al., 2020).

La proposta formativa erogata nella macroarea Nord si è caratterizzata per i seguenti elementi distintivi: un impianto di *blended learning* che, a causa della pandemia, è stato declinato in larga parte a distanza; delle *e-tivities* attraverso le quali è stato organizzato il lavoro formativo della *online community*; il *coaching*; il video come pratica per sostenere i processi di autovalutazione d’istituto.

Snodi strategici del modello formativo erogato nella macroarea Centro sono stati: il compito autentico su attività di analisi dei dati finalizzate alla pianificazione del miglioramento; il lavoro di gruppo, orientato a sostenere un apprendimento di tipo collaborativo; il *visiting*, che ha consentito ai partecipanti di apprendere dall’osservazione di un contesto diverso dal proprio, oltre che dalla preparazione della visita stessa.

La proposta formativa per le scuole della macroarea Sud è consistita in una ricerca-azione partecipata, focalizzata principalmente sulle dinamiche organizzative e sulla percezione di autoefficacia del personale scolastico che coopera per la creazione di senso e significato dell’azione collettiva e per la soluzione delle situazioni problematiche.

## Metodologia di analisi

Le scuole oggetto dell'intervento formativo sono state individuate attraverso un campionamento a due stadi stratificato (2). Sono state campionate 15 scuole in ciascuna macroarea (Nord, Centro e Sud), per un totale di 45; 42 scuole hanno concluso il percorso formativo (dicembre 2021) con il coinvolgimento complessivo di 385 docenti.

Questo contributo intende approfondire il punto di vista dei partecipanti riguardo le attività collaborative e di confronto realizzate nei tre diversi percorsi formativi, triangolando i dati derivanti da due rilevazioni: i focus group online e il questionario di soddisfazione.

I focus group sono stati implementati in una fase intermedia del percorso formativo (primavera 2021), sia come strumento di monitoraggio dell'azione formativa, sia come attività valutativa. Sono stati realizzati 9 focus group online (Poliandri et al., 2022; 2023), con la partecipazione di due o tre docenti per scuola, per un totale di 101 docenti.

Il questionario di soddisfazione (3), invece, somministrato al termine del percorso formativo in ottemperanza a quanto stabilito dalle norme vigenti (D.Lgs. n. 150/2009; D.Lgs. n. 74/2017, in GU, 2009, 2017), si basa sui modelli SERVQUAL (Parasuraman et al., 1991) e SERVPERF (Cronin & Taylor, 1992; Carrillat et al., 2007). Il questionario, somministrato a tutti i partecipanti ai percorsi formativi, è stato compilato da 243 docenti a dicembre del 2021. Per questo lavoro si considerano i risultati derivanti dalle analisi dei campi aperti in cui veniva chiesto di esplicitare i punti di forza e di debolezza dei corsi frequentati (Litteri et al., 2022).

Il corpus testuale derivante dalle due fonti di dati è stato sottoposto a una codifica computer-assistita (Adu, 2019; Pagani, 2020) ispirata a un approccio abduttivo (Fereday & Muir-Cochrane, 2006), che ha coniugato lo schema derivante dalle domande-stimolo per i focus group (sui bisogni e le aspettative, sulle caratteristiche del percorso formativo e sugli esiti) e dalle dimensioni di riferimento per il questionario di soddisfazione (empatia, rassicurazione, reattività, affidabilità, metodologie didattiche, organizzazione) con le evidenze emergenti dall'esplorazione della base empirica (4). Attraverso metodi di analisi quali-quantitativa sono stati analizzati i frammenti che rientrano nell'ambito della categoria confronto, di cui i partecipanti hanno avuto esperienza sia interno alla scuola, sia con altre scuole e con i formatori, in relazione alla tripartizione dei percorsi formativi per area geografica e per differenziazione tra le due LAF.

## Risultati e discussione

### *I focus group: docenti riflessivi entro comunità di pratica*

L'analisi testuale delle trascrizioni dei focus group (586 interventi o casi, al netto di quelli del conduttore e della sezione di commiato) ha generato un *code-book* suddiviso in quattro categorie, in cui sono distribuiti 16 codici. Come si osserva in tab. 1, la categoria Confronto assume un rilievo centrale nel *corpus* (appare in quasi ¼ degli interventi e copre quasi il 17% delle codifiche effettuate), articolandosi tematicamente con una netta preminenza del confronto interno al gruppo in formazione e tra scuole rispetto a quello

con formatori e tutor (ambo i primi due codici con frequenze quasi doppie rispetto al terzo).

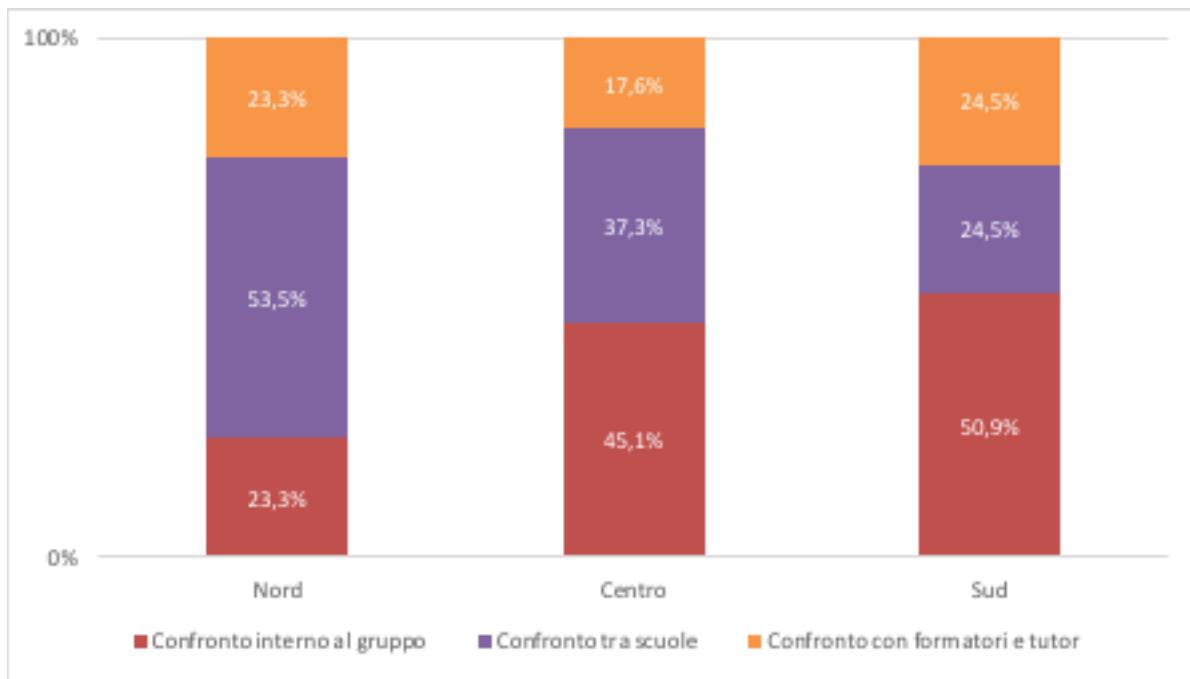
**TAB. 1: DESCRIZIONI E METRICHE PRINCIPALI RELATIVE AI CODICI DELLA CATEGORIA “CONFRONTO”.**

<i>Codice categoria</i> <i>Confronto...</i>	<i>Descrizione</i> <i>Informazioni e considerazioni relative a momenti, opportunità e modalità di scambio, dialogo, dibattito e riflessione condivisa tra partecipanti...</i>	<i>Frequenza codice</i>	<i>% codice su categoria</i>	<i>% codice su intera codifica corpus</i>	<i>N. casi</i>	<i>% codice sui casi</i>
interno al gruppo	della medesima scuola e tra partecipanti e proprio DS, inclusi limiti, criticità, problemi e conflitti a riguardo.	66	40,7%	6,8%	60	9,8%
tra scuole	di scuole diverse e tra partecipanti di una scuola e DS di un’altra, inclusi limiti, criticità, problemi e conflitti a riguardo.	62	38,3%	6,4%	55	9,0%
con formatori e tutor	e formatori o tutor, inclusi limiti, criticità, problemi e conflitti a riguardo, nonché ad attività e interventi di orientamento, mediazione, facilitazione, chiarimento ed erogazione di feedback da parte dei formatori o tutor.	34	21,0%	3,5%	32	5,2%
		Totali	162	100%	147	24,0%

Come si osserva in tab. 2, coerentemente con le LAF: il confronto tra scuole è significativamente più trattato dai docenti al Nord e al Centro, inseriti nei percorsi basati sul peer learning; mentre i partecipanti alla formazione situata al Sud, pur senza differenze significative al test del  $\chi^2$ , sembrano affrontare maggiormente i temi del confronto interno al gruppo in formazione e con formatori e tutor (5): largamente diffusi, comunque, anche tra i docenti del Centro il primo e tra quelli del Nord il secondo (6) (fig. 1).

**TAB. 2: PERCENTUALI DI RIGA DELLA DISTRIBUZIONE DEI CODICI DELLA CATEGORIA “CONFRONTO” NEI CASI IN RELAZIONE ALLE MACROAREE E ANALISI DI CONTINGENZA (SCOSTAMENTI DAL 100% NEI TOTALI DI RIGA DOVUTI ALLE APPROXIMAZIONI DECIMALI).**

<i>Codice categoria “Confronto”</i>	<i>Nord</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
Interno al gruppo	16,7%	38,3%	45,0%	3,148	,207
Tra scuole	41,8%	34,5%	23,6%	10,557	,005
Con formatori e tutor	31,3%	28,1%	40,6%	,553	,759



**FIG. 1: PERCENTUALI DI COLONNA DELLA DISTRIBUZIONE DEI CODICI DELLA CATEGORIA “CONFRONTO” NEI CASI IN RELAZIONE ALLE MACROAREE (SCOSTAMENTI DAL 100% NEI TOTALI DI COLONNA DOVUTI ALLE APPROXIMAZIONI DECIMALI).**

Diversi partecipanti, soprattutto al Nord, hanno individuato nel confronto tra scuole la possibilità di condividere esperienze, punti di vista, dubbi e paure, uscendo così da un’*autoreferenzialità fossilizzante* e aprendosi al cambiamento (tab. 3: #1218, #1515). Il confronto, infatti, ha permesso di osservarsi con occhi altrui, riscoprendosi e *ri-valutandosi* anche criticamente (tab. 3: #1366; tab. 4: #737). Da un punto di vista più pragmatico poi, sono state favorite pratiche di condivisione e riadattamento di prassi, metodologie e strumenti valutativi (tab. 3: #1400; tab. 4: #993).

In ambo i percorsi basati sul *peer learning*, la collaborazione è stata stimolata principalmente tra scuole geograficamente vicine. Questo è stato vissuto da taluni, desiderosi di sprovincializzare la propria esperienza scolastica, come limite (tab. 3: #1376), da altri come valore aggiunto, nella prospettiva di costruire reti durature (tab. 4: #745).

Tra le attività di confronto tra scuole della macroarea Centro, il *visiting virtuale* (De Fusco, 2021) ha certamente lasciato il segno, innescando possibilità riflessive (e perciò orientative) comparative, intro/retrospettive e contestuali (tab. 4: #753). Grazie al *visiting*, inoltre, alcuni aspetti psico-emotivi implicati dal confronto (atteggiamento/abitudine, paura/scommessa) vengono riconosciuti quali (meta)componenti della competenza valutativa (tab. 4: #737).

Laddove lo scambio con i colleghi di altre scuole sia stato reputato carente – per le restrizioni imposte dalla pandemia da Covid-19 o per l’orientamento stesso della LAF, come nella macroarea Sud – si è apertamente manifestato rammarico o ci si è dichiarati in attesa che il percorso si aprisse in tale direzione (tab. 5: #1723).

Le attività condotte in piccolo gruppo (7) sembrano aver rappresentato un'occasione di riscoperta della ricchezza del confronto e una sede privilegiata di riflessione e rielaborazione collegiale – anche degli stessi significati del percorso formativo –, oltre ad aver offerto occasione per condividere *expertise* con i colleghi neofiti della valutazione (tab. 4: #1121, #1140; tab. 5: #1660, #2086). Numerosi partecipanti hanno riconosciuto che il confronto interno alla scuola, pur nelle difficoltà causate dalla pandemia (tab. 5: #1927), ha stimolato non solo la riflessione e la collaborazione orizzontale tra colleghi, ma anche col dirigente scolastico, specialmente al Sud (tab. 5: #1723, #2152; tab. 3: #1390).

In sintesi, l'analisi dei frammenti testuali codificati nell'ambito della categoria "Confronto" restituisce un vivace e variegato affresco dei docenti coinvolti quali professionisti riflessivi (Schön, 2006; Polito, 2020), impegnati in percorsi formativi che diffusamente denotano elementi caratterizzanti le comunità di pratica (Wenger, 1998): dallo scambio di esperienze, prassi, metodologie e strumenti di lavoro alla negoziazione / condivisione di valori, significati, linguaggi e identità professionali, nella consapevolezza di partecipare ad una comune impresa per la costruzione di competenze valutative, che sola può darsi all'interno di processi dialogico-riflessivi.

**TAB. 3: FRAMMENTI SCELTI DAI FOCUS GROUP DI MACROAREA NORD.**

<b>Caso</b>	<b>Frammento</b>
#1218	E un grandissimo punto di forza del progetto, appunto, questo [...] confronto tra pari, perché a volte una scuola proprio va avanti – ma non per colpa, ma perché ci sono tante cose da fare – con questa autoreferenzialità: si perde un po' il punto di vista, si pensa alla fine che quello che si sta facendo sia la cosa giusta ma proprio perché manca il confronto con altre realtà.
#1366	E mi piace molto anche l'idea di andare a verificare, a vedere quello che hanno fatto gli altri istituti per operare dei confronti e per capire effettivamente quelli che sono i nostri punti di forza e quelle che sono invece le cose in cui siamo un pochino più carenti.
#1376	Noi siamo, mi sembra, tre o quattro istituti e purtroppo tutti nella provincia di Sondrio, non purtroppo in via... che non va bene, però per allargare un po' gli orizzonti avremmo preferito avere magari punti di riferimento anche verso Milano, verso zone di città, per avere un confronto magari più preciso e questo non c'è stato.
#1390	Veramente professionale, veramente utile, veramente attenta e molto presente [la coach regionale, Ndr]. L'ho trovata efficacissima e la collaborazione con lei mi è piaciuta perché ho potuto confrontarmi con una persona totalmente esterna, dal mio punto di vista, al mondo scolastico [...]. E questo per me è stata la cosa più significativa del corso, sono onesta, è quello che mi rimane di più il rapporto con questa persona, che mi ha sempre supportato nelle varie attività attraverso mail, attraverso anche messaggi WhatsApp, per esempio. Quindi si è creato proprio uno scambio abbastanza continuo [...]. Anche con la dirigente, per esempio, ci siamo confrontati molto sulle attività che sono state fatte.
#1400	[...] a me è stato di molto aiuto [...] un confronto sulla pratica dell'autovalutazione, ovvero di creare degli strumenti di valutazione, non di autovalutazione, da somministrare all'utenza. [...] Devo dire che non è stato semplice, perché all'inizio appunto con la collega di Piacenza ho pensato va beh, prendo spunto, vediamo cosa mi dice, cosa mi consiglia, eccetera. Poi effettivamente mi sono resa conto che, essendo la fisionomia della scuola di Piacenza molto diversa dalla fisionomia della nostra scuola, diciamo che alcune domande non potevano essere riportate; quindi, [...] ho dovuto fare un lavoro ex novo, però molto interessante, veramente molto interessante.
#1515	Intanto abbiamo visto che forse le nostre paure, indecisioni non erano solo nostre, cioè potevamo condividerle anche con altri istituti e soprattutto ci ha permesso di riflettere su quello che era stato fatto, e infatti abbiamo cambiato alcuni aspetti.

**TAB. 4: FRAMMENTI SCELTI DAI FOCUS GROUP DI MACROAREA CENTRO.**

Caso	Frammento
#737	Perché, oltre alle competenze c'è l'atteggiamento e confrontarci con un'altra scuola, confrontarci con gli altri, magari ci permette anche noi di vivere e rispecchiarci. [...] questa cosa mi è piaciuta, insomma, perché è il confronto che evitiamo fondamentalmente e che ci spaventa dell'autovalutazione. Quindi c'è questa parte più psicologica, diciamo metacognitiva, meta-emotiva [...].
#745	[...] in prospettiva futura, si potrebbe diciamo sfruttare questa occasione che si è creata attraverso il progetto per costruire una rete, quindi cioè per cercare di, finalizzare anche la condivisione di certi aspetti, per costruire poi anche una collaborazione futura.
#753	Questo visiting è stato proprio secondo noi il punto di forza di questa prima fase, perché non solo ha permesso all'interno dell'istituto [...] di fare una riflessione di quello che è tutto il nostro percorso, ma poi anche di aprirci al territorio perché l'abbiamo dovuto raccontare, ascoltare gli stimoli che provenivano dal territorio proprio in uno scambio molto costruttivo.
#993	[...] quindi c'è stata l'opportunità anche di ascoltare dai racconti degli altri o comunque quando abbiamo fatto i lavori durante le attività di formazione, di andare poi a soffermarmi su quella che è la mia realtà scolastica e anche sicuramente nella costruzione – poi, nel momento in cui andremo a ricomporre un RAV o a elaborare anche i dati dell'Invalsi – di nuovi indicatori che magari prima non avevamo preso in considerazione.
#1121	La forza che io ho trovato in questo corso è rispetto proprio al lavoro di gruppo. Perché [...] parte da un contenuto comune, ma poi si incrociano e si intrecciano e si incontrano tante sensibilità diverse che vengono, come diceva qualcuno di noi, proprio da esperienze e peculiarità delle nostre scuole, ma anche della nostra persona. E quindi partecipare a un gruppo di adulti che partono da un punto comune di partenza vuol dire mettersi in gioco in maniera diversa e quindi un po' si fatica. Un po' [ci] si riorienta, un po' si fa memoria delle difficoltà, un po' si va a cercare magari piccoli pezzettini che si sono persi.
#1140	Quando invece le informazioni io le metto a sistema in forma comparativa, cioè le <u>ri</u> -ragiono e poi le posiziono a livello storico, a seconda dell'ambiente di apprendimento, e poi le ricostruisco, e poi creo percorsi, e poi arrivo a una risposta, allora creo quel cambiamento che dà la competenza. Questo succede col percorso di formazione nel nostro interagire col gruppo, ma succede in classe, ovviamente. Saremmo schizofrenici se non fosse così, no. Cioè, e quindi ecco è bella questa cosa di avere un percorso di conoscenza che è data dai formatori, che sono molto competenti, però poi una costruzione delle competenze che noi svolgiamo nel gruppo e che ci rende poi più consapevoli – ad esserlo, capaci, non lo sapremo, i posteri... – ma sicuramente più capaci di creare competenza [...].

**TAB. 5: FRAMMENTI SCELTI DAI FOCUS GROUP DI MACROAREA SUD.**

Caso	Frammento
#1660	[...] convinte magari di non avere nient'altro da scoprire, nel nostro piccolo gruppo, invece, poi ci siamo trovate, grazie alle sollecitazioni della professoressa, appunto, a riscoprirsi, insomma, in maniera ancora sempre nuova, e questo di sicuro dà un valore al nostro gruppo.
#1723	Tra di noi ne abbiamo discusso abbastanza anche con la dirigente. Forse colpevolmente, almeno dal mio punto di vista, è mancato – diciamo – l'incontro, e quindi la discussione sul forum con altri colleghi di altre scuole, almeno per quanto mi riguarda.
#1927	Ma noi come scuola, a beh al di là di quest'anno, la pandemia purtroppo ci ha portato ad avere pochi incontri, però col gruppo, almeno col gruppo che partecipiamo agli incontri, abbiamo avuto un po' di conversazioni oppure di discussioni, perché abbiamo il nostro gruppo WhatsApp e magari tra di noi abbiamo fatto delle nostre riflessioni [...].
#2086	Noi a Senorbi siamo un gruppo folto, numeroso, quindi abbiamo avuto l'occasione di avere, durante gli incontri, degli scambi attivi in cui confrontarci, anche per... cioè per vedere alcuni dubbi sui documenti, perché ovviamente chi è parte integrante del NIV e ha partecipato alla stesura dei vari documenti può avere anche un occhio diverso, al contrario di altri colleghi che hanno scelto, per esempio, di entrare nel corso per conoscere e avere strumenti operativi per poi calarsi per la prima volta in questo ambito.
#2152	[...] debbo dire che la nostra dirigente, oltre ad aver seguito abbastanza frequentemente gli incontri, ha creato anche proprio una chat di tutti i partecipanti del corso, dove noi ci possiamo confrontare, e comunque monitora continuamente [...] le situazioni che si vengono a creare, quelli che possono essere appunto magari o spunti di riflessione o [...] delle criticità che noi poniamo in evidenza e lei comunque ha un canale preferenziale con i formatori, per cui magari se abbiamo portato avanti delle richieste, lei si è comunque attivata perché queste richieste venissero portate ai formatori. Per cui c'è un continuo monitoraggio. I momenti di confronto, devo dire la verità, si sono limitati – diciamo – tra i partecipanti al corso e avvengono così a caldo, no, nel momento in cui si termina il webinar, o il giorno successivo, allora c'è il momento di confronto che nasce quasi spontaneamente, nel momento in cui magari ti incontri in sala professori piuttosto che attraverso il telefono. Quindi, comunque, si sono create delle situazioni di confronto, assolutamente sì.

## Elementi di soddisfazione per le opportunità dialogiche e di confronto della formazione

Il risultato del lavoro di codifica delle due domande a riposta aperta del questionario di soddisfazione ha portato alla definizione di otto categorie (tab. 6): alle 6 categorie del modello concettuale del SERVQUAL, sulla base dell'esplorazione della base empirica, sono state aggiunte le categorie “confronto” e “giudizio”.

**TAB. 6: CATEGORIE EMERSE DALL'ANALISI DELLE RISPOSTE APERTE AL QUESTIONARIO DI SODDISFAZIONE.**

<i>Codice categoria</i>	<i>Contenuto</i>
<b>Empatia</b>	Attenzione dimostrata in relazione ai bisogni dei partecipanti.
<b>Rassicurazione</b>	Competenza, conoscenza dei contenuti. Expertise dei formatori.
<b>Affidabilità</b>	Completezza e coerenza dei contenuti la formazione sull'autovalutazione.
<b>Giudizi</b>	Giudizi sul corso e opinioni sui processi di autovalutazione.
<b>Metodologie</b>	Rispondenza delle metodologie utilizzate alla formazione.
<b>Confronto</b>	<b>Confronto, informazioni sulle attività dialogiche e di confronto.</b>
<b>Organizzazione</b>	Aspetti organizzativi del corso.
<b>Altro</b>	Commenti di tipo residuale.

**TAB. 7: CODIFICA OVERLAPPING DELLE CATEGORIE EMERSE DALL'ANALISI.**

<i>Codici</i>	<i>Frequenze</i>	<i>% Frequenze</i>	<i>Casi</i>	<i>% Casi</i>	<i>% Casi su N (243)</i>
<b>Empatia</b>	30	7,50%	30	7,7%	12,3%
<b>Rassicurazione</b>	73	18,20%	72	18,4%	29,6%
<b>Affidabilità</b>	63	15,70%	61	15,6%	25,1%
<b>Giudizi</b>	34	8,50%	34	8,7%	14,0%
<b>Metodologie</b>	77	19,20%	73	18,7%	30,0%
<b>Confronto</b>	99	24,60%	98	25,1%	40,3%
<b>Organizzazione</b>	15	3,70%	15	3,8%	6,2%
<b>Altro</b>	8	2,00%	8	2,0%	3,3%
	399	100%	391	100%	160,9%

Come è possibile osservare dalla tab. 7, la categoria Confronto mostra una consistenza di codici con la più alta percentuale (24%) rispetto alle altre categorie. Questo elemento può essere interpretato in termini di “rilevanza comunicativa” da parte dei partecipanti. Inoltre, dal momento che il questionario di soddisfazione è stato somministrato al termine del percorso di formazione, i giudizi ivi espressi hanno una connotazione complessiva finale, che ratifica uno degli aspetti di maggior gradimento della formazione.

Dalle analisi emerge come i percorsi formativi erogati siano stati considerati efficaci per rafforzare l'autoanalisi riflessiva del personale della scuola e lo scambio di punti di vista. Questo ha influito sulla capacità di approfondimento della conoscenza del contesto e favorito il coinvolgimento e il dialogo tra scuole, supportando il decentramento cognitivo sulle pratiche autovalutative.

Considerando le occorrenze dei codici delle categorie suddivise per macroarea (fig. 2), si evince come la categoria “Confronto” sia trasversale alle differenti macroaree e linee formative.

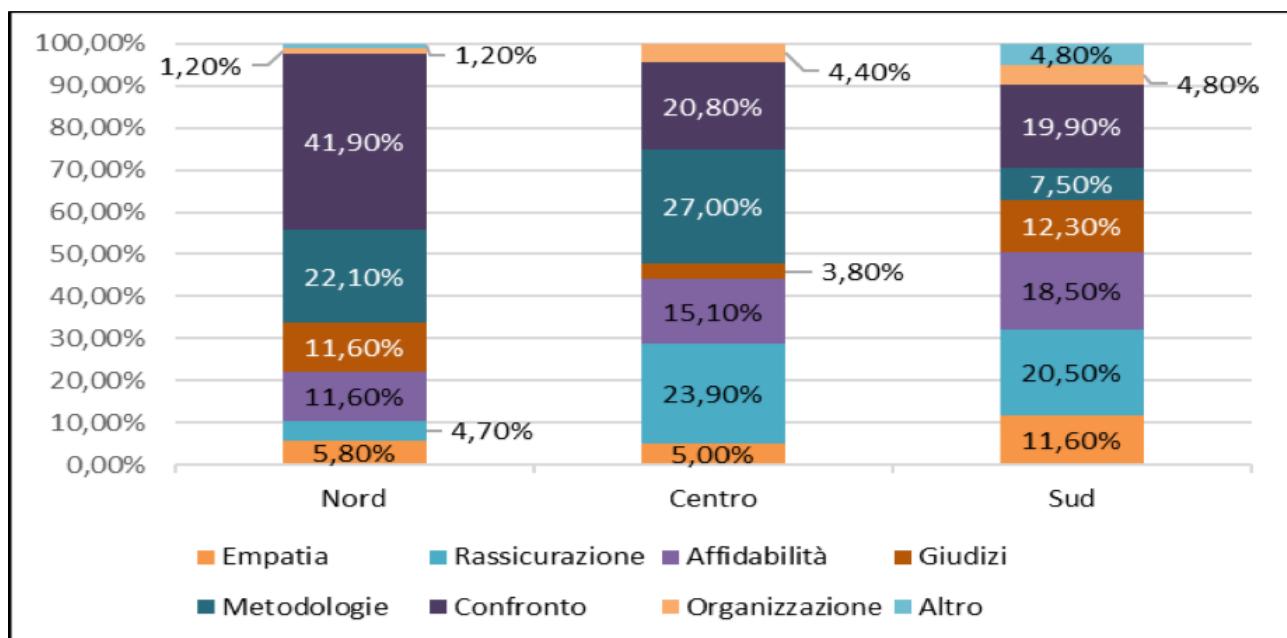


FIG. 2: OCCORRENZE DEI CODICI DELLE CATEGORIE PER LE TRE MACROAREE (PUNTI DI FORZA).

TAB. 8: FRAMMENTI SCELTI DAI CAMPI APERTI DEL QUESTIONARIO DI SODDISFAZIONE.

Caso	Frammento
#4	Il punto di forza del corso è stato il suo aspetto dialogico e di confronto
#11	Le riflessioni di gruppo sui vari argomenti sono state molto importanti
#22	Sicuramente i lavori di gruppo hanno stimolato la mia partecipazione; in particolare, un'esperienza molto significativa è stata il Visiting, sia come scuola ospitante che come ospite, in quanto ha allargato gli orizzonti in modo molto piacevole e coinvolgente.
#79	Coinvolgimento emotivo, condivisione dialogo costruttivo
#49	Il confronto con i formatori e i docenti della rete sulle tematiche del corso. Il lavorare in team sia all'interno dell'Istituto con il NIV che con i docenti delle altre scuole durante i lavori in plenaria.
#73	La condivisione di esperienze, il confronto con i colleghi ed i formatori
#20	Interazione tramite forum superamento dell'autoreferenzialità
#26	[...] la conoscenza di nuovi Istituti che stanno lavorando come noi sul percorso di autovalutazione
#43	Essere venuti in contatto con altri istituti che si sono messi in gioco in questa formazione.
#76	La creazione di una comunità di ricerca che è stata in grado di avvicinare il nucleo problematico della valutazione
#93	Il maggior punto di forza è stato, a mio avviso, il visiting. Quest'esperienza ha permesso alle diverse scuole di riflettere accuratamente sui propri percorsi e, nel medesimo tempo, di confrontarsi con le altre per ampliare i propri orizzonti
#45	Grazie al confronto con i formatori e con i colleghi, tutto il processo di autovalutazione in qualche modo ha assunto un valore più concreto
#116	Ha permesso la condivisione di buone pratiche e strumenti. Ha permesso di interagire in peer to peer tra pari: scuole, insegnanti, dirigenti, ricercatori lavorando insieme per migliorare le pratiche di autovalutazione.

In particolare, nella macroarea Nord essa è la più frequente, seguita dalla categoria Metodologie adottate nel corso; mentre per il Centro, oltre al Confronto, sono risultate particolarmente soddisfacenti le Metodologie e la Rassicurazione, categoria questa che si riferisce all'*expertise* dei formatori. Nella macroarea Sud, il Confronto segue la categoria Rassicurazione e precede quella dell’Affidabilità, quest’ultima riferita alla soddisfazione per i contenuti del corso.

La categoria del Confronto non compare tra i punti di debolezza, risultando così connotata solo da aspetti positivi. La categoria che ha evidenziato maggiori criticità è stata quella dell’Organizzazione, ove i rispondenti delle tre macroaree hanno segnalato la difficoltà a conciliare il corso con le attività lavorative.

La categoria Confronto (tab. 8) acquista varie sfumature. Innanzitutto, se ne apprezza il suo valore in termini generali (# 4, #11); viene apprezzato e riconosciuto come operante a tutti i livelli: sia a livello individuale (# 22, # 79), sia rispetto ad altri partecipanti, alle altre scuole e ai formatori (# 49, # 73). Il confronto ha consentito di acquisire un linguaggio comune riducendo le possibili diffidenze iniziali, consentendo di prendere le distanze criticamente dall’unicità della propria esperienza (# 20, # 26, # 43) per guardare oltre, riconoscere problematiche comuni e ricavare degli spazi di collaborazione (# 76, # 93). Nel confronto con le altre scuole e con i formatori è possibile una declinazione pratica del processo di autovalutazione (# 45). In particolare, l’attività di *visiting* rappresenta una realizzazione compiuta dal punto di vista dello sviluppo dei temi e delle competenze valutative (# 116). Questo tipo di esperienza sembra infatti aver incontrato il favore dei partecipanti e può essere considerata come una conferma positiva dell’equilibrio degli elementi teorico-pratici, dei momenti di studio, riflessione, confronto, esercitazioni in merito al disegno dell’impianto generale del progetto.

## Conclusioni

I percorsi formativi del Progetto VfS si situano fra i modelli di apprendimento professionale collaborativo; cercano di stimolare le capacità critico-riflessive dei partecipanti a partire dal proprio contesto di lavoro, per rendere la formazione significativa e sostenibile. In Italia queste modalità di formazione degli insegnanti sono ancora minoritarie, come emerge dall’indagine TALIS 2018: solo il 18% del campione italiano dichiara di partecipare ad attività di apprendimento collaborativo professionale (*collaborative professional learning*) almeno una volta al mese contro una media OCSE del 21% (OECD 2020), anche se negli anni 2008-2018 si è registrato un incremento nella partecipazione dei docenti.

Il progetto VfS è finalizzato a supportare i processi valutativi delle scuole, attraverso metodologie formative situate e di *peer learning*, elaborate a partire dalle esigenze contestuali delle scuole. Nel contesto formativo i processi valutativi sono stati intesi come espressione di una comunità di apprendimento professionale che riflette su sé stessa e sulle potenzialità di applicazione e utilizzo della valutazione. In linea con la letteratura (Vieluf et al., 2012), le proposte formative hanno cercato di proporre una condivisione autentica, non formale, del percorso di apprendimento, in cui il confronto è stato lo strumento strategico dell’apprendimento tra i partecipanti.

La triangolazione dei dati derivanti da due strumenti, somministrati in due fasi differenti del percorso, evidenzia l'importanza attribuita dai partecipanti alle opportunità di confronto e collaborazione sperimentate in formazione e ci restituisce un affresco di professionisti riflessivi, che attraverso lo scambio di esperienze e la condivisione dei linguaggi, co-costruiscono insieme le proprie conoscenze e competenze valutative.

Il confronto fra scuole appaiate ha favorito il distanziamento cognitivo per interpretare e dare significato alla propria esperienza, consentendo di integrare le molteplici connessioni tra i processi e sistematizzando le acquisizioni progressivamente maturate o ancora da acquisire; la letteratura sottolinea, infatti, la necessità di coinvolgere gli insegnanti in processi di apprendimento facilitato, in cui sia possibile stabilire delle connessioni esplicite tra le evidenze della ricerca e le proprie assunzioni e conoscenze (Katz & Dack, 2013).

Il *visiting* fra scuole è stato uno strumento esemplare di scambio fra scuole, in cui è stato possibile riflettere insieme sugli elementi teorici e pratici della valutazione, con ricadute positive sulla motivazione dei partecipanti.

Il confronto con i formatori, in parte provenienti dall'accademia e in parte *practicioners*, è stato percepito come rilevante ed ha consentito di integrare saperi diversi e di colmare la distanza tra i luoghi della ricerca e riflessione pedagogica e quelli dell'azione educativa (Nigris et al., 2020).

In sintesi, l'opportunità di un'analisi riflessiva sulle routine in uso, condivisa con gli altri partecipanti portatori di differenti punti di vista, ha consentito la ristrutturazione degli *script* posseduti sulla valutazione; in questo modo è stato possibile riformulare i processi ritenuti problematici in modo trasparente e sostenibile, potendo sviluppare al contempo il senso di *agency* (Sibilio & Aiello, 2018) e di comprensione profonda delle finalità dell'autovalutazione. I percorsi formativi hanno permesso, infatti, la valorizzazione dei propri processi valutativi come modelli di lavoro intenzionali, piuttosto che pratiche di lavoro implicite di un gruppo ristretto, in grado di promuovere la partecipazione e il cambiamento, (Mezirow, 1997; Romano & Bosco, 2021).

Un elemento finale di riflessione è rappresentato dal fatto che tali attività hanno avuto luogo in un periodo pandemico, sulle piattaforme messe a disposizione per la formazione. Come già evidenziato da altri autori, durante la pandemia da Covid-19 gli insegnanti hanno dovuto gestire l'emergenza attraverso momenti di supporto e scambio a distanza e facendo rete dal basso (Colombo et al., 2020). In questo senso anche nei percorsi formativi VfS è stato possibile, in piena pandemia, un supporto reciproco tra i docenti e, al contempo, un agire come discenti, mentori, consulenti o specialisti del gruppo in formazione.

### Note degli autori

Le opinioni espresse nel lavoro sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare il contributo non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici. Il lavoro è frutto del lavoro condiviso dal gruppo di ricerca. Si attribuiscono a Monica Perazzolo i paragrafi *Processi collaborativi per l'autovalutazione nella scuola e La comunità che apprende*; a Cristiana De Santis il paragrafo *Elementi di soddisfazione per le opportunità dialogiche e di confronto della formazione*; a Angela Litteri il paragrafo *I percorsi*

*formativi VfS a supporto dei processi valutativi delle scuole e Metodologia di analisi* (insieme a Letizia Giampietro); a Giuseppe C. Pillera il paragrafo *I focus group: docenti riflessivi entro comunità di pratica*; a Letizia Giampietro il paragrafo *Conclusioni e Metodologia di analisi* (insieme a Angela Litteri).

## Note

- (1) “Valutazione/Autovalutazione Esperta”, Valu.E 10.9.3.A – FSE PON 2015-1, approvato con comunicazione MIUR prot. AOODGEFID/23772 del 15/12/2015.
- (2) Unità di I stadio le province; unità di II stadio le scuole e come variabile di strato la regione.
- (3) Si compone di 25 item a risposta multipla, su scala Likert a cinque passi, adattati al contesto del progetto; ulteriori 2 item indagano se nel complesso il corso di formazione è stato soddisfacente e se è consigliata la frequenza ad altri colleghi. Infine, due domande a risposta aperta rilevano i principali punti di forza e di debolezza dei percorsi formativi frequentati.
- (4) Il lavoro di codifica per l’analisi dei due strumenti è stato condotto da quattro codificatori e si è svolto in più fasi, attraverso la messa a punto del database e la successiva analisi con il software QDA Miner.
- (5) Il test del  $\chi^2$  stima la significatività delle differenze di distribuzione di ciascun codice nei casi raggruppati per una data variabile di sfondo (analisi di contingenza). I risultati del test per la variabile LAF sono analoghi a quelli presentati in tab. 2 per le macroaree.
- (6) Da sottolineare il lavoro di “mediazione culturale” – nelle parole dei partecipanti – svolto dai *coach* regionali nel percorso svolto in macroarea Nord, largamente apprezzato dagli intervistati (tab. 3: #1390).
- (7) Specialmente legate al confronto fra docenti della stessa scuola in macroarea Sud, ove tutto un filone di attività formative si è focalizzato sul clima e la comunicazione di gruppo, di cui spesso si sottolinea l’assidua frequenza anche al di fuori delle piattaforme Moodle utilizzate: ad es. nelle aule docenti, tramite telefonate o gruppi WhatsApp spontaneamente costituiti (tab. 5: #1927, #2152).

## Bibliografia

- Adu, P. (2019). *A step-by-Step Guide to Qualitative Data Coding*. Oxford: Routledge.
- Brown, C., Poortman, C. L. (2018). *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. Oxford: Routledge.
- Brown, A. D. (2017). Identity Work and Organizational Identification. *International Journal of Management Reviews*, 19(3), 296-317. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12152>.
- Cappello, R. (2015). *Economia Regionale. Localizzazione, crescita regionale e sviluppo locale*. Bologna: Il Mulino.
- Carrillat, F. A., Jaramillo, F., Mulki, J. P. (2007). The validity of the SERVQUAL and SERVPERF scales: A meta-analytic view of 17 years of research across five continents. *International Journal of Service Industry Management*, 18(5), 472-490.
- Colombo, M., Poliandri, D., Rinaldi, E. E., & Colombo, M. (2020). Gli impatti dell’emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia. *Scuola democratica. Early Access*, 1-11. <https://doi.org/10.12828/97098>.
- Cronin, Jr, J. J., Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of marketing*, 56(3), 55-68. <https://doi.org/10.1177/002224299205600304>.

De Fusco, R. (2021). Il visiting: la cornice di riferimento e gli strumenti. In: E. Fiordiliso (Ed.), TAM – Training sull’autovalutazione per il miglioramento. Un’esperienza trasformativa a sostegno dell’autovalutazione delle scuole. *OppInformazioni*, n. 131, (pp. 67-80).

Doğan, S., Yurtseven, N. (2018). Professional learning as a predictor for instructional quality: A secondary analysis of TALIS. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 64–90. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1383274>.

Duncombe, R., Armour, K. M. (2004). Collaborative Professional Learning: From theory to practice. *Journal of In-Service Education*, 30(1), 141-166. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1383274>.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy-makers: report by ET2020 Working Group Schools*. Publications Office. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/02550>.

Fereday J., Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), pp. 80-92. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/160940690600500107>.

Gomez Paloma, F., Poliandri, D., Giampietro, L. (2020). Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l’autovalutazione delle scuole. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 18(1), 294-307.

GU – Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2009). *Decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150. Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni*. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2009/10/31/254/so/197/sg/pdf>.

GU – Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2017). *Decreto legislativo 25 maggio 2017, n. 74. Modifiche al decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, in attuazione dell’articolo 17, comma 1, lettera r), della legge 7 agosto 2015, n. 124. (17G00088) (GU Serie Generale n. 130 del 07-06-2017)*. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/06/7/17G00088/sg>.

Katz, S., Dack, L. (2013). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.006>.

Kruse, S. D., Louis, K. S., Bryk, A. S. (1994). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis, S. Kruse, & Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 32-54). <https://eric.ed.gov/?q=ED379384&ft=on&id=ED379384>.

Litteri, A., De Santis, C., Perazzolo, M., & Giampietro, L. (2022). Per una costruzione di competenze valutative decentrate: indicazioni dalla rilevazione della soddisfazione dei partecipanti al Progetto Valu.E for Schools. Comunicazione presentata al XXIV Congresso nazionale AIV (Associazione Italia di Valutazione) - *Valutare nella complessità e promuovere il cambiamento. Quale supporto a territori e stakeholder nella riflessione e nella prassi valutativa?* Pescara, Aurum-La fabbrica delle idee, 21-22-23 settembre 2022.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 74, 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>.

Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI Teacher Professional Development Research and improvement of schools. CRESPI’s perspective. *RicercaAzione*, 12(2). <https://doi.org/10.32076/RA12210>.

- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Edizioni Junior.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., Berry, L. (1991). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*, 67(4), 420-450.
- Poliandri, D., Perazzolo, M., Pillera, G.C., Giampietro, L. (2022). Un'opportunità di formazione sull'autovalutazione delle scuole: il punto di vista di insegnanti e dirigenti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 169-184.
- Poliandri, D., Perazzolo, M., Pillera, G.C., Giampietro, L. (2023). Dematerialized participation challenges: Methods and practices for online focus groups. *Frontiers in Sociology*, 8, 1145264. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1145264>.
- Polito, M. (2020). *Il docente riflessivo: Caratteristiche risorse e competenze*. Independently published.
- Romano, A., Bosco, N. (2022). Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti. *Educational Reflective Practices - Open Access*, 1, Articolo 1. <https://doi.org/10.3280/erp1-2022oa13734>.
- Schön, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio, M., Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*. Milano: Franco Angeli.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., Bayer, S. (2012). Teaching practices and pedagogical innovation: Evidence from TALIS. Paris: Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.