Indicazioni emergenti dalle azioni formative e di supporto PON Valu.E a sostegno dei processi valutativi delle scuole

A cura del gruppo di ricerca Area Innovazione e Sviluppo

Le raccomandazioni di policy indirizzate ai governi per uno sviluppo armonico delle componenti della valutazione in campo educativo sottolineano l'importanza dei seguenti aspetti:

- *il bilanciamento delle esigenze sovranazionali e nazionali con i bisogni locali*;
- *lo sviluppo di competenze valutative adeguate del personale della scuola*;
- *il sostegno alla cultura valutativa nei luoghi in cui si realizza l'apprendimento, attraverso, per esempio, azioni come la formazione in servizio o attività di pilotaggio;*
- *la creazione di opportunità e di spazi di confronto e approfondimento, anche online, in modalità orizzontale tra scuole appaiate peer to peer*;
- *il miglioramento della capacità riflessiva e di intervento del personale docente e dirigente a partire dal contesto in cui opera*[1, 2, 3].

Questi aspetti hanno informato la definizione del quadro di riferimento per la costruzione di competenze valutative e hanno rappresentato i criteri di qualità in base ai quali è stata valutata l'azione sperimentale di formazione e supporto alla *evaluation capacity building* delle scuole all'interno del Progetto Valu.E.

Un ulteriore criterio, oltre ai cinque sopra menzionati, fa riferimento alla *capitalizzazione dell'esperienza formativa*, ovvero ai cambiamenti avvenuti nei destinatari di quel processo e nei contesti di riferimento degli stessi a conclusione dell'esperienza formativa e alla capacità da parte delle scuole di farne uso.

Si riportano di seguito per ciascun aspetto le evidenze risultanti dalla sperimentazione e gli elementi di attenzione che ne limitano la realizzazione.

---

[1] Schildkamp, K., Poortman, C.L. e Handelzalts, *A.,Data teams for school improvement*, in "School Effectiveness and School Improvement", *27*(2), 2016, 228–254.

[2] Hubers, M.D. e Poortman, C.L., *Establishing sustainable school improvement through professional learning networks*. In C. Brown & C.L. Poortman (eds.), *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York, 2018, pp. 194-203.

[3] OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development, *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*, OECD Publishing, Paris, 2013.

Ministero dell'Istruzione e del Merito
UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

Il bilanciamento delle esigenze sovranazionali e nazionali con i bisogni locali

La letteratura evidenzia come le strategie di supporto al miglioramento debbano essere in grado di promuovere la *capacity building* delle scuole: compito delle politiche è quello di amplificare le capacità degli attori locali con l'obiettivo di promuovere degli interventi innovativi di sviluppo, con il supporto di esperti tecnici e referenti delle amministrazioni centrali, anche a partire dalle "buone pratiche" esistenti. Infatti, nella declinazione delle politiche nazionali a livello locale, i bisogni delle scuole possono non coincidere con quelli ritenuti prioritari dai referenti delle amministrazioni centrali. In linea, quindi, con gli esiti della ricerca condotta nel settore a livello internazionale, è diventato rilevante sperimentare sia approcci maggiormente standardizzati nel supporto alla valutazione, in grado di rivolgersi a una vasta platea di destinatari, sia approcci il più possibile aderenti ai fabbisogni specifici delle scuole[4]. Un ruolo strategico di bilanciamento delle istanze centrali con quelle locali è rappresentato dalle reti: i processi collaborativi che si attivano all'interno delle reti sono considerati come possibili strategie per il miglioramento scolastico. Le attività di sviluppo possono, infatti, essere modellate attorno alle esigenze di ciascuna scuola, sono co-costruite, superando le difficoltà derivanti dalla mancanza di capacità interne nelle scuole attraverso la messa in comune dei saperi di cui le scuole facenti parte la rete hanno bisogno[5].

Dalla valutazione condotta dei percorsi formativi sviluppati in Valu.E emergono alcune indicazioni:

- le scuole si aspettano una maggiore integrazione della formazione e del sostegno ai propri percorsi valutativi all'interno della pianificazione strategica della propria scuola, andando ad approfondire temi *specifici*, *metodologici* e *tecnici* per: dare sostegno alla rilevazione dei bisogni formativi dell'utenza; sviluppare la capacità di revisionare i propri processi (pratiche educative, didattiche, organizzative); rendicontare verso l'esterno; affrontare le priorità di intervento a partire da letture contestuali multi-prospettiche;
- le proposte formative situate, centrate sui contesti reali e/o su quelli di provenienza dei partecipanti, a partire dai documenti e dai dati della scuola, sono risultate maggiormente gradite da parte dei beneficiari;
- le proposte formative standardizzate, provenienti dal livello centrale, sono state apprezzate per l'autorevolezza e la completezza delle informazioni;
- le attività formative in modalità mista, in sincrono e in asincrono, sono risultate più coinvolgenti;
- le piattaforme formative dotate di un Repository di documenti, che facilitano l'approfondimento delle tematiche affrontate, sono state molto apprezzate dai beneficiari;
- la collaborazione tra i diversi stakeholders - scuole, enti di formazione, amministrazione centrale - ha supportato e facilitato il percorso formativo sulla valutazione.

[4] Fortini, F., Muzzioli, P., Poliandri, D. e Vinci, E., *Il Sistema Nazionale di Valutazione: conoscere le scuole per supportarle*, "Scuola Democratica", 2, 2016, pp. 451–466.
[5] Giampietro, L., Poliandri, D., e Romiti, S., *Fare rete fra le scuole in Italia: innovazione, vincoli e reali opportunità*, in Autonomie locali e servizi sociali, vol, 2, 2020, pp. 381-400.

Per la scuola
Ministero dell'Istruzione e del Merito
UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

Gli aspetti cui prestare attenzione sono i seguenti:

- l'arco temporale in cui l'intervento formativo e/o di supporto si è dispiegato, 18 mesi, è stato considerato troppo lungo; dovrebbe essere maggiormente limitato e concentrato nel tempo;
- gli impegni richiesti ai corsisti in termini di ore di formazione, attività, consegne sono stati importanti; dovrebbero essere sostenibili e maggiormente calibrati con le altre attività scolastiche, a partire da un'analisi del contesto;
- il linguaggio tecnico non ha facilitato, a volte, la fruizione dei materiali da parte dei beneficiari;
- le potenzialità delle piattaforme di LMS (Learning Management System) non sono state sfruttate pienamente nella progettazione dei percorsi e prevedevano una fruizione in gran parte passiva da parte dei beneficiari;
- non tutte le collaborazioni avviate durante le attività formative si sono mantenute al termine; le collaborazioni necessitano piuttosto di essere sostenute, animate, mantenute con interventi specifici dall'amministrazione periferica e centrale.

Lo sviluppo di competenze valutative del personale della scuola

La letteratura internazionale sullo sviluppo delle competenze valutative del personale della scuola considera rilevanti gli aspetti che riguardano le conoscenze e competenze specifiche che fanno riferimento alla capacità di condurre la valutazione e di saperne utilizzare i risultati[6].
Dagli esiti delle azioni formative e di supporto Valu.E emergono alcune indicazioni:

- il percorso formativo ha favorito lo sviluppo di capacità di intervento nella progettazione del miglioramento, anche con ricadute nel lavoro quotidiano dell'insegnamento: apertura al dialogo con i colleghi e con gli studenti, valutazione del clima d'aula, rivalutazione della pluridisciplinarità, autovalutazione della propria didattica, analisi sistematica delle difficoltà di apprendimento, personalizzazione delle risposte didattiche offerte, pluralità di metodologie e strategie di valutazione degli apprendimenti, ecc.;
- i percorsi formativi hanno permesso alle scuole di superare alcune pratiche autoreferenziali e di progettarne – e in qualche caso avviarne – di nuove e inclusive, favorendo il processo di integrazione delle nuove conoscenze e pratiche sulla valutazione con quelle già possedute;
- l'attività di *scaffolding* da parte dei formatori ha consentito di stabilire delle connessioni esplicite tra le evidenze della ricerca e della formazione e le proprie assunzioni e conoscenze;
- la presenza di un coach ha permesso ai beneficiari di mantenere vivo un impianto di ascolto e di reciproco confronto;
- per lo sviluppo di competenze valutative sono risultate strategiche metodologie in grado di supportare l'autoanalisi riflessiva (l'analisi SWOT, il 'diario di bordo', la video-narrazione dell'istituto, l'utilizzo dell'autobiografia cognitiva) e lo scambio di punti di vista (lavori di gruppo, revisione tra pari, "visiting") sui processi autovalutativi, sia in modalità orizzontale (tra docenti)

[6] Cfr. Poliandri D. & Romiti S. (2019). La valutazione esterna delle scuole in Italia: la selezione e la formazione di chi valuta. *RIV Rassegna italiana di valutazione*, 23, 66-92.

Per la scuola
Ministero dell'Istruzione e del Merito
UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

sia verticale (tra docenti e DS), che stimolano la conoscenza del contesto (scolastico e territoriale), e approfondiscono i metodi di raccolta dei dati e la revisione dei criteri di giudizio;
- l'esperienza del "visiting" tra scuole emerge come una buona pratica di stimolazione di processi autovalutativi inclusivi, che crea coinvolgimento, motivazione, condivisione sia internamente alla scuola, durante la preparazione della visita da ricevere (apertura all'ascolto del territorio nella sua diversità, costruzione dell'identità dell'istituto nel riconoscimento e valorizzazione delle sue peculiarità, innovatività, eccellenze), sia esternamente (rispecchiamento, uscita dall'autoreferenzialità, costruzione di relazioni/legami quali basi per costruire reti).

Il sostegno alla cultura valutativa nei luoghi in cui si realizza l'apprendimento

La Cultura della valutazione fa riferimento all'insieme delle convinzioni, delle norme, dei valori e degli atteggiamenti nei confronti della valutazione che vengono condivisi dal personale di una scuola e ne influenzano il comportamento e le pratiche professionali. Si tratta di una dimensione di carattere trasversale e dinamica che riguarda: modifiche e cambiamenti negli atteggiamenti dei partecipanti e dei gruppi all'interno della scuola nei confronti dell'autovalutazione e nel riconoscimento delle funzioni e del ruolo dell'autovalutazione (concezioni, scopi/utilizzi, utilità…); modifiche nell'ambito dei saperi e degli artefatti culturali con i quali la scuola organizza e sviluppa i processi valutativi.

A seguito della sperimentazione Valu.E emerge che:

- i percorsi formativi hanno avuto un impatto sulla conoscenza da parte dei beneficiari delle differenti funzioni della valutazione;
- i percorsi formativi hanno sostenuto il lavoro dei NIV (Nuclei Interni di Valutazione), specie se ampi o recentemente ampliati, organizzandone e armonizzandone il metodo lavoro;
- il coinvolgimento nel percorso formativo di docenti non inclusi nel NIV ha rappresentato una opportunità di dialogo e confronto sulla valutazione con componenti delle scuole solitamente più defilate.

A seguito della sperimentazione, gli aspetti da attenzionare sono:

- la condivisione collegiale all'interno della propria istituzione degli esiti della formazione è una pratica poco diffusa che deve essere sostenuta attivamente;
- la partecipazione del DS ai percorsi formativi ha rappresentato un fattore determinante di coinvolgimento e motivazione per tutte le altre componenti dell'istituto: quando il DS non partecipa o partecipa poco anche le altre componenti della scuola risultano meno coinvolte.

La creazione di opportunità e di spazi di confronto e approfondimento, anche online, in modalità orizzontale tra scuole appaiate peer to peer

I modelli delle comunità professionali che apprendono collaborativamente assumono nella formazione un ruolo centrale; la collaborazione è lo strumento strategico dell'apprendimento tra i

partecipanti, in quanto favorisce la costruzione delle conoscenze e la condivisione delle esperienze e promuove il cambiamento e il miglioramento del sistema scolastico[7].

I risultati della sperimentazione Valu.E ci dicono che:

- le proposte formative hanno promosso una condivisione autentica, non formale, del percorso di apprendimento, in cui il confronto ha rappresentato lo strumento strategico dell'apprendimento tra i partecipanti;
- il confronto fra le scuole, secondo i beneficiari, 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 nella formazione;
- il confronto è stato facilitato sia dalla condivisione di un corredo di materiali e strumenti, sia, più in generale, dall'innesco di una circolarità di idee, esperienze e prospettive stimolate dallo svolgimento di attività comuni;
- il confronto con i formatori è risultato strategico, in quanto ha consentito di integrare saperi diversi e di colmare la distanza tra i luoghi della ricerca e riflessione pedagogica e quelli dell'azione educativa, soprattutto quando i formatori sono stati *practictioners* e percepiti come pari.

Tuttavia, a seguito della sperimentazione gli aspetti da attenzionare sono i seguenti:

- le proposte maggiormente attive, con esercitazioni e attività collaborative online, non sempre hanno incontrato le esigenze dei destinatari;
- le attività presenti nelle piattaforme formative non sempre sono riuscite a sostenere il confronto e la riflessione, nonché il lavoro *peer to peer*. Sono necessari investimenti nel tutoraggio e nella facilitazione di attività, sincrone e asincrone, che altrimenti rischiano di fallire.

Il miglioramento della capacità riflessiva e di intervento del personale docente e dirigente a partire dal contesto in cui opera

La letteratura sottolinea che le proposte per la formazione del personale della scuola devono cercare di stimolare le capacità critico-riflessive dell'insegnante a partire dal proprio contesto di lavoro, per rendere la formazione significativa e sostenibile.

A seguito della nostra sperimentazione emerge che:

- la formazione ha consentito un'analisi riflessiva sulle routine in uso, per poter consolidare e/o ristrutturare gli *script* posseduti sui propri processi valutativi, potendo sviluppare al contempo il senso di *agency* e di comprensione profonda delle finalità dell'autovalutazione;

[7] Slavin, R.E., *Co-operative learning: theory, research, and practice.*, Prentice Hall, New Jersey, 1990.

Ministero dell'Istruzione e del Merito
UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

- i percorsi formativi hanno consentito 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.

La capitalizzazione dell'esperienze formativa

La capitalizzazione dell'esperienza formativa considera le ricadute a livello individuale e di istituto del percorso formativo, tenendo presente il contesto in cui è stato realizzato e il sistema di significati che la scuola, come comunità di pratica professionale e organizzativa, ha attribuito loro. Nel corso del progetto è emersa la necessità di un accompagnamento formativo delle scuole coinvolte, per la messa a sistema e l'approfondimento di quanto sperimento in formazione (*follow up*).

In questa direzione, l'azione di follow up condotta presso le scuole del Progetto Valu.E, a 12/16 mesi dalla conclusione dalle attività di sostegno e formazione, ha rappresentato per i partecipanti:

- un'opportunità di riflessione e metacognizione sull'esperienza formativa, un momento ulteriore di consolidamento e sintesi dei significati attribuiti alla formazione sull'autovalutazione;
- lo sviluppo di un dialogo professionale con esperti sulla formazione per la valutazione e il miglioramento.

A seguito della sperimentazione gli aspetti da attenzionare per futuri interventi sono i seguenti:

- le scuole sono poco abituate a riflette sulle ricadute della formazione del personale nel proprio lavoro;
- la formazione è intesa come un fatto individuale, i cui impatti riguardano il gradimento o le ricadute nelle proprie pratiche e non a livello di scuola;
- la stabilità del DS ha un ruolo chiave nel sollecitare la partecipazione e l'adesione della comunità scolastica a determinati percorsi;
- gli aspetti contestuali, come il turn over del personale, la complessità della scuola (numero di plessi), la pandemia ecc., possono determinare il successo o l'insuccesso di un percorso formativo destinato alle scuole.

Ministero dell'Istruzione e del Merito
UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo