

Filomena Nocera*

L'osservazione degli esiti: connessione tra obiettivi strategici, competenze professionali e strumenti

Al fine di esprimere una valutazione rispetto all'andamento degli obiettivi illustrati e delle competenze–target e di comprendere se e quanto abbia funzionato/possa funzionare l'autovalutazione per le scuole coinvolte, grazie all'attivazione di un processo riflessivo e all'incremento della consapevolezza critica degli attori che hanno preso parte al percorso, come già precisato, si è fatto ricorso ad una varietà di strumenti che hanno consentito di raccogliere informazioni utili, afferenti a più dimensioni.

Si ritiene opportuno esplicitare le connessioni tra obiettivi dell'intervento e obiettivi assegnati, e strumenti impiegati per la valutazione, il cui concorso consente di osservare l'efficacia delle azioni intraprese:

Macro obiettivo Committenza	Obiettivi di valutazione	Obiettivi intervento	Strumenti
1. Miglioramento della qualità dei processi valutativi interni.	A. Incremento delle competenze valutative da parte dei soggetti coinvolti nella formazione; B. Incremento nella percezione di autoefficacia nei processi valutativi rispetto agli esiti del percorso da parte dei soggetti coinvolti nella formazione;	– Dotarsi di protocolli di osservazione e monitoraggio dei processi e degli esiti; – Migliorare le competenze del personale nell'autodiagnosi e nella compilazione del RAV; – Individuare priorità e traguardi funzionali al miglioramento e le relative azioni; – Osservare cambiamenti delle pratiche organizzative e didattiche delle scuole;	a. Compito autentico in ingresso e in uscita; rubriche di valutazione; b. Strumenti di autovalutazione e autoefficacia (autovalutazione competenze ingresso/uscita);
2. Miglioramento delle pratiche organizzative e didattiche delle scuole.	C. Percezione dei cambiamenti intervenuti in termini di consapevolezza e riflessione sulle e nelle pratiche organizzative e didattiche nel lavoro da	– Costruire e diffondere una cultura della valutazione e del miglioramento nell'ambito delle rispettive comunità scolastiche e all'interno della rete;	c. <i>Project work</i> d. <i>Focus group</i>

* Dirigente Scolastico, Responsabile scientifico, Membro del Gruppo di coordinamento e del Gruppo di progettazione esecutiva Progetto TAM e socia OPPI.

Macro obiettivo Committenza	Obiettivi di valutazione	Obiettivi intervento	Strumenti
	parte dei soggetti coinvolti nella formazione;	- Valorizzare le risorse umane attraverso attività di formazione mirata e <i>peer learning/ tutoring/ review</i> ; - Sostenere la pianificazione del coordinamento di sistema e la realizzazione di un orientamento strategico nella gestione dei processi di autovalutazione e miglioramento.	
	D. Attribuzione di tali cambiamenti al percorso di formazione svolto da parte dei soggetti coinvolti nella formazione.		

Nel dettaglio si riportano dati e informazioni riferiti ai due macro-obiettivi assegnati dalla committenza e a ciascuno degli strumenti utilizzati per la valutazione degli stessi.

Macro-obiettivo 1 - Miglioramento della qualità dei processi valutativi interni

Per la valutazione dell'incremento del primo dei due macro-obiettivi, si è fatto leva sugli strumenti indicati in tabella.

A - I compiti autentici, in ingresso e in uscita

Questa tipologia di richiesta ha situato ciascun corsista all'interno di una situazione capace di mobilitare i processi cognitivi utili a rilevare l'andamento delle competenze promosse.

Dopo aver chiarito il ruolo degli attori coinvolti (componenti del Nucleo Interno di Valutazione), il contesto (un istituto anonimizzato, ma storicamente collocato nel presente) e il quadro di riferimento delle azioni sollecitate (revisare e aggiornare rapporto di autovalutazione e piano di miglioramento, a partire da quanto realizzato durante il periodo dell'emergenza, con riferimento alla pluralità di processi attivati dall'Istituto in esame, sia nell'ambito delle pratiche educative e didattiche, sia nell'area delle pratiche gestionali e organizzative, con lo scopo di orientare la futura progettualità dichiarata nel PTOF), il compito in ingresso ha richiesto ai corsisti le seguenti operazioni:

1. analizzare gli esiti del monitoraggio realizzato con riferimento all'attività didattica a distanza;
2. riesaminare le priorità e i traguardi già presenti all'interno dei documenti dell'IC affidato;
3. definire una priorità afferente all'area delle Competenze chiave europee;
4. individuare almeno un obiettivo di processo funzionale al conseguimento

mento della priorità sopra indicata nell'area delle Competenze chiave europee;

5. pianificare le azioni più opportune per raggiungere l'obiettivo o gli obiettivi scelti.

In uscita, il compito è stato sviluppato sul contesto della scuola di appartenenza e collocato nel momento presente - settembre 2021 - alla luce della Nota prot. 21627 del 14.09.2021¹. Esso ha richiesto ai corsisti di procedere alla regolazione dei documenti strategici dell'istituto (RAV, PdM, PTOF), anche in considerazione delle ripercussioni dell'emergenza epidemiologica da COVID-19 sull'offerta formativa degli ultimi due anni e in vista dell'elaborazione del nuovo PTOF 2022-2025, il cui aggiornamento è fissato entro l'apertura delle iscrizioni.

In qualità di componente del Nucleo Interno di Valutazione dell'istituto, è stato chiesto ai corsisti di:

1. analizzare, interpretare i dati afferenti alle aree degli esiti e valutare ciascuna area facendo riferimento alla rubrica del RAV, con la relativa motivazione;
2. individuare e definire almeno una priorità e il traguardo connesso;
3. esplorare le cause connesse alla criticità che ha portato all'individuazione della priorità, isolare le cause su cui è prioritario intervenire e ricondurle alle aree di processo del RAV;
4. a partire dalle aree di processo individuate, procedere con la valutazione e definire un obiettivo di processo per ciascuna area;
5. pianificare e descrivere un percorso di miglioramento articolato in attività, definendo per ciascuna tempi, destinatari, risorse, indicatori e strumenti di monitoraggio, ecc.

Come è evidente, i processi sollecitati sono comuni alle due prove e sono funzionali alla rilevazione dei livelli di competenza posseduti, in relazione alle dimensioni della prestazione indagata e alle evidenze osservabili, come riportato in rubrica valutativa.

Si riportano nella tabella a pagina seguente i risultati raccolti, con riferimento, distintamente, alle due competenze promosse e indagate.

Dall'esame dei prodotti, sono evidenti progressi significativi in tutte le dimensioni sollecitate e in riferimento alle evidenze connesse ai singoli indicatori della Competenza n. 1 - "Analizzare, interpretare e valutare i dati di contesto, gli esiti e i processi al fine di predisporre il RAV".

Esaminando, a specchio, i dati raccolti, in ingresso e in uscita, si evidenzia il *trend*: i livelli "essenziale" e "operativo" si sono via via spopolati, fino ad arrivare ad un significativo incremento del livello "esperto".

¹ Nota 21627 del 14 settembre 2021 – Sistema Nazionale di Valutazione – Indicazioni operative in merito ai documenti strategici delle istituzioni scolastiche.

COMPETENZA 1 - Analizzare, interpretare e valutare i dati di contesto, gli esiti e i processi al fine di predisporre il RAV									
DIMENSIONE	INDICATORI	LIVELLO INIZIALE Essenziale		LIVELLO BASE Operativo		LIVELLO INTERMEDIO Maturo		LIVELLO AVANZATO Esperto	
		Ingresso	Uscita	Ingresso	Uscita	Ingresso	Uscita	Ingresso	Uscita
Analisi di dati e informazioni	<ul style="list-style-type: none"> - Leggere i dati e raccogliere le informazioni; - Individuare e selezionare dati e informazioni più significativi; 	1,6%	0%	31,1%	6,8%	31,1%	21,6%	36,2%	71,6%
Interpretazione dei dati e delle informazioni	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretare i dati; - Mettere in relazione i dati e collegare diverse informazioni; - Mettere in relazione i dati con il contesto della scuola; 	1,6%	0%	23%	1,4%	37,7%	27%	37,7%	71,6%
COMPETENZA 2 - Individuare percorsi di miglioramento in linea con le priorità, i traguardi e gli obiettivi di processo definiti nel RAV e pianificare le relative azioni									
Individuazione e definizione di priorità e traguardi	<ul style="list-style-type: none"> - Valutare se i dati sono ancora validi e aggiornati; - Esprimere un giudizio sulla base dei dati raccolti; 	0%	2,7%	27,9%	4,1%	27,9%	24,3%	44,2%	68,9%
	<ul style="list-style-type: none"> - Individuare le priorità connesse agli esiti degli studenti; - Definire i traguardi, in termini di risultati osservabili e misurabili, previsti a lungo termine. 	11,5%	0%	37,7%	25,7%	37,7%	29,7%	13,1%	44,6%

Il dato appare molto significativo per quanto attiene ai processi di analisi, interpretazione e valutazione dei dati, altrettanto solido per quanto attiene all'individuazione delle priorità e alla definizione dei traguardi connessi.

Anche in questo caso, gli esiti evidenziano progressi significativi nelle varie dimensioni esplorate con riferimento agli indicatori della Competenza n. 2 "Individuare percorsi di miglioramento in linea con le priorità, i traguardi e gli obiettivi di processo definiti nel RAV e pianificare le relative azioni".

Si osserva dunque ancora un *trend* positivo, seppur con percentuali meno decise.

Si precisa che, per entrambe le competenze indagate, sono riportati, in

sintesi, esclusivamente i risultati della rilevazione con riferimento ai corsisti che hanno consegnato entrambe le prove, in ingresso e in uscita.

I dati si riferiscono ai prodotti esaminati per le tre regioni coinvolte.

B. Strumenti di autovalutazione e autoefficacia (autovalutazione competenze ingresso/uscita)

Ai fini della verifica dell'efficacia dell'azione intrapresa, e con lo scopo di osservare l'incremento degli obiettivi assegnati, tra i molteplici strumenti di autovalutazione e autoefficacia utilizzati, si fa qui riferimento al questionario di autovalutazione in ingresso e uscita, somministrato a docenti e dirigenti scolastici, per rilevare la percezione di efficacia rispetto alle competenze-target e alle singole dimensioni promosse.

I due questionari, somministrati a specchio², hanno richiesto ai corsisti di autovalutare, in relazione ai singoli processi richiamati dalle due competenze-target, il livello di competenza posseduto.

Dall'osservazione dei dati raccolti, si è rilevata una percezione di forte incremento dei livelli "maturo" ed "esperto", una percezione che trova il suo fondamento in un lavoro costante di esercizio, confronto, scambio e riflessione sulle operazioni connesse all'autovalutazione e al miglioramento, nei cui ambiti i corsisti si sono percepiti più a loro agio.

Quale livello di competenza sull'autovalutazione di Istituto e sulla pianificazione del miglioramento ritiene possedere al termine del percorso formativo?	LAZIO		TOSCANA		UMBRIA	
	Ingresso	Uscita	Ingresso	Uscita	Ingresso	Uscita
	MATURO +ESPERTO	MATURO +ESPERTO	MATURO +ESPERTO	MATURO +ESPERTO	MATURO +ESPERTO	MATURO +ESPERTO
	38,9%	79%	20,0%	50,0%	17,9%	56,3%
In relazione alle seguenti operazioni sottese all'autovalutazione di Istituto e al miglioramento, indichi il livello di competenza che ritiene di possedere al termine del percorso formativo.	LAZIO		TOSCANA		UMBRIA	
	Ingresso	Uscita	Ingresso	Uscita	Ingresso	Uscita
	MATURO +ESPERTO	MATURO +ESPERTO	MATURO +ESPERTO	MATURO +ESPERTO	MATURO +ESPERTO	MATURO +ESPERTO
	Analizzare dati e informazioni.	41,7%	84,2%	30,0%	62,5%	32,2%
Interpretare dati e informazioni.	39,9%	81,6%	40,0%	75,0%	32,1%	68,8%

² I questionari, somministrati in fase di ingresso e in uscita, hanno proposto ai corsisti domande analoghe, in modo da poter apprezzare, ad una lettura incrociata dei dati raccolti, l'evoluzione delle percezioni e le modifiche intervenute.

Valutare dati e informazioni per esprimere giudizi.	30,6%	81,6%	30,0%	62,5%	32,1%	68,8%
Individuare e definire priorità e traguardi.	41,7%	76,3%	30,0%	50,0%	39,3%	62,5%
Analizzare le cause sottese alle priorità e ai traguardi.	41,7%	62,6%	20,0%	25,0%	32,1%	87,6%
Definire gli obiettivi di processo.	39,9%	73,7%	0,0%	37,5%	28,6%	50,0%
Individuare percorsi di miglioramento.	41,7%	81,6%	10,0%	62,5%	50,0%	93,8%
Pianificare le azioni di miglioramento.	38,9%	76,3%	10,0%	62,5%	39,3%	68,8%

In sintesi, sulla scorta delle informazioni e dei dati illustrati, si può concludere con riferimento al macro obiettivo 1 – “Miglioramento della qualità dei processi valutativi interni” e ad entrambi gli obiettivi di valutazione connessi, assegnati dalla committenza, “Incremento delle competenze valutative da parte dei soggetti coinvolti nella formazione” e “Incremento nella percezione di autoefficacia nei processi valutativi rispetto agli esiti del percorso da parte dei soggetti coinvolti nella formazione” che si è registrato un incremento considerevole.

È stato osservato un cambiamento nell’approccio alle medesime operazioni connesse all’autovalutazione e alla pianificazione del miglioramento, così come rivela la stessa percezione di autoefficacia dei soggetti coinvolti nella formazione.

Si aggiunga che la stessa rilevazione del livello di soddisfazione in uscita, riferita ai bisogni formativi dichiarati in ingresso, evidenzia una marcata risposta positiva dei soggetti coinvolti nel percorso: per Lazio e Toscana più del 90% degli intervistati assegna una valutazione compresa tra 4 e 5; per l’Umbria la percentuale si attesta sull’80%.

Macro obiettivo 2 - Miglioramento delle pratiche organizzative e didattiche delle scuole

L’indagine del secondo macro-obiettivo chiama in causa informazioni esclusivamente di tipo qualitativo che sono state raccolte soprattutto in fase conclusiva, nella condivisione degli esiti.

È necessario premettere che il miglioramento delle pratiche organizzative e didattiche delle scuole può iscriversi solo in una prospettiva a lungo termine, nella quale osservare gli effetti delle competenze acquisite e dei processi eventualmente innescati in termini di miglioramento degli apprendimenti degli studenti, unico orizzonte all’interno del quale qualsiasi cambiamento e innovazione ha ragion d’essere.

Si tratta, infatti, di un ambito che richiederebbe una valutazione di impatto che consideri la ricaduta dell'intervento educativo non solo sul soggetto-target, sugli operatori-educatori che lo hanno attuato, ma sull'organizzazione che lo ha promosso³.

Per questo ordine di motivi, trattandosi di osservare "la percezione dei cambiamenti intervenuti in termini di consapevolezza e riflessione sulle e nelle pratiche organizzative e didattiche nel lavoro" e di riconoscere "l'attribuzione di tali cambiamenti al percorso di formazione", si è fatto riferimento a due strumenti: i *focus group* e la pianificazione dei *project work*.

A. Focus Group

I *focus group* hanno consentito, in particolare, di osservare un primo trasferimento dell'esperienza attraverso il riconoscimento di cambiamenti negli atteggiamenti e nella postura riflessiva, più attenta alla connessione tra fenomeni e in grado di osservare in maniera sistemica, con una focalizzazione più ampia e con un grado maggiore di problematizzazione, lo scenario all'interno del quale si sviluppa la vita scolastica.

È evidente il vantaggio del momento dell'interazione che riproduce in modo più realistico il processo che presiede alla formazione delle opinioni⁴, portando ad una produzione di conoscenza di tipo cooperativo.

Le discussioni sono state condotte attraverso le seguenti sollecitazioni:

1. se gli apprendimenti maturati abbiano mobilitato cambiamenti in termini di consapevolezza e riflessione rispetto alle azioni che la scuola intraprende per il conseguimento dei suoi fini;
2. se tali apprendimenti/processi mobilitati siano stati trasferiti in altre azioni/situazioni scolastiche o extrascolastiche;
3. se l'esperienza maturata nel percorso di formazione abbia impattato sull'organizzazione e in che modo;
4. se l'esperienza di formazione abbia contribuito alla ridefinizione degli obiettivi strategici della scuola e in quali termini;
5. se il percorso di formazione abbia favorito lo sviluppo di buone pratiche.

Nel corso dei tre *focus group*, tenuti su base regionale, alla presenza di un conduttore e di un verbalizzatore, il confronto si è sviluppato a partire da una pista di intervista articolata secondo cinque stimoli. Dal resoconto di quanto verbalizzato è emerso quanto segue:

1) Rispetto agli apprendimenti maturati e ai cambiamenti mobilitati

- una maggiore consapevolezza riguardo alle scelte strategiche e alle pos-

³ Lichtner M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli (2^a ed.), Milano, 2003. Si veda anche Lichtner, M., *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Franco Angeli, Milano, 2004.

⁴ Corrao S., *Il focus group*, Franco Angeli, Milano, 2000.

sibilità di intervento sul miglioramento degli esiti e della qualità del servizio;

- una maggiore apertura e capacità di ascolto attivo;
- la necessità della condivisione dei processi di autoanalisi;
- una maggiore consapevolezza della complessità dell'ambito e del lavoro che alimenta una motivazione a mettersi in gioco;
- il riconoscimento della centralità del processo di autovalutazione nella vita della scuola e una rinnovata consapevolezza della possibilità/aspettativa di partecipare al processo;
- la conoscenza critica dei nessi tra i vari aspetti di sistema considerati che costituiscono l'ossatura della scuola;
- una maggiore sistematicità nella riflessione, nella scelta delle strategie e delle metodologie più accurate;
- il superamento degli aspetti puramente burocratici delle procedure e della compilazione dei documenti richiesti;
- l'acquisizione di un metodo di lavoro da trasferire oltre l'esperienza di formazione.

2) Rispetto alla trasferibilità degli apprendimenti maturati

- la consapevolezza della necessità di osservare, raccogliere dati e monitorare i processi al fine di poter orientare le azioni di miglioramento anche in ambito didattico;
- la necessità di ricercare le criticità dei fenomeni per poter intervenire in modo coerente;
- l'acquisizione di un metodo di lavoro che valorizza il gruppo, l'attività di tipo collaborativo, e gli apporti di ciascuno.

3) Rispetto all'impatto dell'esperienza formativa sull'organizzazione

- una maggiore sicurezza nell'uso di metodi, linguaggi, procedure, come patrimonio condiviso.

4) Rispetto alla ridefinizione degli obiettivi strategici delle scuole

- una maggiore incisività nella scelta di priorità, traguardi e obiettivi, più puntuali e circoscritti;
- maggiore organicità, concretezza ai percorsi di miglioramento e coerenza rispetto all'autovalutazione;
- un'attenzione non più formale ai dati oggettivi e alla loro lettura.

5) Rispetto allo sviluppo di buone pratiche

- un doppio valore aggiunto nelle attività di *visiting* che hanno permesso di condividere e approfondire all'interno della scuola l'agito in fase di predisposizione dell'accoglienza, ma, allo stesso tempo, hanno favorito l'esplorazione di altri contesti, azioni e processi, come possibili modelli di confronto;

- un'accresciuta consapevolezza, nell'analisi dei contesti, nella documentazione e nel monitoraggio dei processi e degli esiti, delle caratteristiche imprescindibili di una progettazione di qualità.

Trattandosi di materiale di tipo qualitativo, che è stato possibile esaminare nel dettaglio, grazie al numero circoscritto degli intervistati, il criterio di giudizio della bontà delle osservazioni raccolte, ai fini della valutazione degli obiettivi assegnati, è riconducibile al consenso registrato rispetto agli stimoli offerti, alla concordanza del tenore delle riflessioni condivise nel corso dell'interazione, alla convergenza delle stesse in un sistema di riflessioni attese, insite negli obiettivi assegnati e in quelli selezionati in fase progettuale. La logica sottesa all'analisi è così sintetizzata: "Se diversi osservatori che analizzano un fenomeno lo descrivono nello stesso modo, è molto probabile che tale osservazione risulti attendibile"⁵.

L'analisi dei dati raccolti è stata effettuata, dunque, secondo un approccio qualitativo, che ha permesso di sondare i "perché" e i "come" dei processi attivati e delle questioni emerse, favorendo la comprensione dei fenomeni osservati/vissuti e l'approfondimento/verifica dei risultati ottenuti.

B. Project work

Per quanto attiene alla elaborazione dei *project work*, il loro sviluppo ha rappresentato il primo banco di prova, necessario a stimolare il trasferimento di quanto appreso nel lavoro e la costituzione di nuove comunità professionali, interne ed esterne alle istituzioni scolastiche coinvolte.

Ispirato al principio del *learning by doing*, è uno strumento assai efficace in quanto consente di sperimentare gli apprendimenti maturati nell'ambito di un progetto concreto, attraverso il quale si possa osservare il livello di consapevolezza e autonomia rispetto alle conoscenze acquisite e alle competenze sviluppate.

Tale attività, svolta in modalità collaborativa, ha voluto far emergere quanto del *know how* maturato, potenzialmente, può impattare l'organizzazione, tanto da incidere sugli indirizzi, sulle decisioni strategiche, sul *management*, sulla pianificazione dell'offerta formativa e sull'uso delle risorse delle istituzioni scolastiche.

Con lo scopo di sostenere questo *transfert*, i gruppi di lavoro regionali sono stati mobilitati nella elaborazione dei *project work*, al fine di elaborare una traduzione in proposta operativa di quanto appreso.

In questo contesto, il *project work* è stato funzionale anche all'osservazione di nuove forme di *governance* territoriale e allo sviluppo di alleanze progettuali e capacità operative delle scuole in rete.

⁵ Bertin G., *Un modello di valutazione basato sul giudizio degli esperti*, in Bezzi C. e Scettri M. (a cura di), «La valutazione come ricerca e come intervento», supplemento al n. 14-15 di «Sociologia e professione».

Al fine di sostenere l'elaborazione, sono state lanciate ai gruppi le seguenti domande:

- Quali sono gli aspetti più significativi e tangibili dell'esperienza di formazione TAM?
- Quali consapevolezze ha sviluppato? Quali apprendimenti ha sostenuto?
- Cosa ritenete utile trasferire dell'esperienza vissuta? Perché?
- A quali bisogni può rispondere l'esperienza maturata?
- A quali obiettivi generali puntate attraverso l'azione di trasferimento dell'esperienza?
- A chi intendete rivolgervi? In che modo intendete coinvolgerli?
- Quali sono i *focus* e le dimensioni che ritenete più importante affrontare?
- Quali risultati vi aspettate di conseguire?

L'elaborato è stato strutturato con riferimento alle seguenti operazioni:

- Definire possibili bisogni interni ed esterni rispetto allo sviluppo di una cultura della valutazione e del miglioramento nell'ambito delle rispettive comunità scolastiche e all'interno della rete territoriale;
- Definire gli obiettivi generali che il Project Work deve perseguire;
- Individuare i destinatari da coinvolgere;
- Circoscrivere i *focus* e le attività da affrontare all'interno del progetto;
- Prefigurare i risultati attesi in termini di ricaduta sulle comunità scolastiche e territoriali coinvolte;
- Pianificare i tempi, le modalità di realizzazione;
- Definire gli strumenti, le risorse umane e strumentali da impiegare.

Si riportano di seguito estratti dei lavori quale esemplificazione dei processi e delle riflessioni condivise.

I prodotti elaborati hanno fatto emergere i cambiamenti intervenuti e le consapevolezze sviluppate:

Abbiamo acquisito maggiore consapevolezza rispetto ai compiti sostenuti dal NIW, capito il significato dei termini che si usano per la decodifica e il completamento dei documenti, consolidato e instaurato positivi rapporti di confronto e collaborazione tra partecipanti appartenenti a diverse realtà scolastiche. Le esperienze nei visiting hanno sollecitato confronti continui e disseminazione di «buone pratiche» che le Scuole mettono in atto (Umbria)

Maggiore consapevolezza nella capacità di analisi critica e nella lettura dei bisogni della scuola, in prospettiva proattiva; importanza e urgenza del confronto fra scuole in ordine ai processi mobilitati dal percorso, a tutti gli aspetti toccati da TAM, sia rispetto alle pratiche didattiche sia soprattutto organizzative e gestionali > competenze che dovrebbero essere più diffuse nel corpo docenti. (Toscana)

La formazione TAM ci ha fornito strumenti per affrontare le varie fasi del processo di autovalutazione in maniera più consapevole e competente. La conoscenza della struttura e dei processi sottesi ai documenti strategici si è approfondita. Abbiamo sviluppato un approccio più scientifico e sistematico nell'analisi e nella redazione dei documenti. Sotto il profilo degli apprendimenti, abbiamo sviluppato sia apprendimenti di tipo metodologico relativi all'organizzazione del lavoro, sia apprendimenti più solidi in alcune particolari fasi tra cui l'analisi degli esiti delle prove Invalsi e l'analisi delle cause relative alle criticità emerse. (Lazio)

Sono emersi gli aspetti che si considerano trasferibili:

Le capacità di lavorare in team, il confronto e la trasparenza che le Scuole hanno dimostrato nel ripercorrere percorsi consolidati e/o sperimentali, nell'ottica di un continuo e proficuo confronto di crescita. (Umbria)

Riteniamo che gli strumenti forniti nel corso della formazione siano spendibili nel processo di autovalutazione sia nei rispettivi Istituti sia in altre realtà scolastiche. In particolare, riteniamo sia utile trasferire le conoscenze acquisite relativamente all'analisi degli esiti e all'individuazione delle cause delle criticità ai docenti dei rispettivi Istituti per favorire una maggiore consapevolezza nella pianificazione di obiettivi di processo e azioni di miglioramento. (Lazio)

Sarebbe importante trasferire il più possibile, perché tante sono le mancanze nell'approccio solito dei docenti ai temi della progettazione e della valutazione; ma come fare?

Le modalità sono potenzialmente varie, ad es. il coaching, forme di tutoring tra pari, e simili. Sarebbe bello poter trasmettere il cambio di sguardo che all'interno di TAM abbiamo maturato nei confronti di questi aspetti della vita della scuola; dovrebbe passare la consapevolezza che tutti parliamo la stessa lingua e abbiamo gli stessi obiettivi, a fronte di un bisogno formativo profondo e diffuso, di tempi contratti e della sovrapposizione di cose da fare, del senso di frustrazione e di insoddisfazione di tanti docenti. È necessario provare a stimolare la motivazione, cosa possibile a condizione che emerga il senso e la ricaduta pratica di tutti questi processi. (Toscana)

È utile trasferire questa esperienza perché questa modalità progettuale ha permesso di condividere informazioni, strumenti, risorse, esperienze che, analizzando i punti di forza e debolezza, ha portato alla realizzazione di prodotti condivisi. (Lazio)

Sono stati circoscritti i bisogni a cui, un'esperienza analoga, proposta attraverso il *project work*, può rispondere:

È auspicabile una trasferibilità delle esperienze a tutto il personale docente delle Istituzioni in modo da avviare una fattiva e proficua collaborazione e condivisione dei documenti programmatici di Istituto. (Umbria)

L'esperienza maturata risponde alla necessità di sviluppare una cultura

dell'autovalutazione più competente. Inoltre, ci ha fornito l'opportunità di sperimentare direttamente le competenze acquisite e di metterci in gioco in maniera più sicura e consapevole. (Lazio)

Per aiutare a trovare risposte efficaci ai problemi, per superare la solitudine e l'isolamento nell'ottica di una condivisione che può essere la leva di un cambiamento verso una nuova consapevolezza e una nuova partecipazione rispetto ai processi. L'esperienza maturata è spendibile a più livelli, aumentando il livello di osmosi tra le varie dimensioni della nostra professionalità: in classe e fuori; servirebbe maggiore collegialità e unitarietà, anche per limitare la polverizzazione/frammentarietà di risorse, energie, progetti, iniziative messe in atto nelle scuole, spesso però fuori da una comune cornice di senso. (Toscana)

Risponde alla necessità che la scuola risponda ai bisogni reali e concreti della Comunità educante e della società in generale. Lettura sistemica che comprenda la complessità del sistema scolastico che richiede l'utilizzo di strumenti adeguati (vincoli, risorse, sapere letteralmente «cosa e come fare»). (Umbria)

Anche qui, come nel caso dei *focus group*, si è operato un esame delle informazioni emerse, secondo un approccio qualitativo, integrando il dato quantitativo, emerso grazie all'uso di altri strumenti già illustrati, accrescendo la conoscenza rispetto alle prospettive di sviluppo che la formazione ha innescato e rilevando in che misura e in quali direzioni gli attori che hanno preso parte all'intervento si sono mostrati maggiormente stimolati.

Dalla sintesi delle informazioni e delle riflessioni riportate, è possibile evidenziare che la situazione formativa nella quale i corsisti e le scuole si sono trovati immersi ha messo in moto un miglioramento delle pratiche didattiche ed organizzative, mobilitando una più incisiva diffusione della cultura della valutazione e del miglioramento, grazie anche ad un confronto e ad uno scambio di apprendimenti, consapevolezze, bisogni, operato a più livelli (orizzontale/verticale/regionale/interregionale), ad una valorizzazione delle esperienze e delle risorse umane e ad una maggiore condivisione e coordinamento di processi strategici.

Il contributo che l'esperienza vissuta, attraverso il progetto TAM, ha offerto al conseguimento del Macro-obiettivo 2 – *Miglioramento delle pratiche organizzative e didattiche delle scuole* è riconosciuto dai partecipanti come significativo.

Dalla lettura dei contributi depositati in sede di *project work*, dalle discussioni attivate in sede di *focus group*, ed anche dalle riflessioni consegnate attraverso le schede metacognitive, strategiche nel conseguimento di questo risultato appaiono le scelte metodologiche operate nell'ambito del progetto TAM, prime fra tutte l'attività collaborativa, svolta nel corso degli incontri sincroni, e l'attività di *visiting*.

La valutazione del percorso

A conclusione della disamina sui risultati raggiunti in relazione agli obiettivi assegnati, si riporta una riflessione sulla valutazione del percorso di formazione operata dagli attori coinvolti.

Tale valutazione si basa sul controllo dell'andamento dei seguenti indicatori:

- efficacia didattico – formativa: grado di soddisfazione per le competenze sviluppate; grado di soddisfazione per le attività svolte;
- efficacia degli strumenti: grado di utilità/efficacia degli strumenti testati; grado di trasferibilità dell'esperienza;
- efficacia organizzativa: adeguatezza dell'impianto organizzativo (logistica, tempi, durata, etc.); adeguatezza delle risorse umane; adeguatezza delle risorse strutturali.

Il trend è stato osservato mediante la somministrazione di un questionario di gradimento assegnato in fase intermedia, a conclusione della fase n. 3, e in fase finale.

Dai dati raccolti, emerge un incremento significativo di tutti gli indicatori indagati.

Riguardo all'efficacia didattico – formativa:

- alto/molto alto il grado di soddisfazione per le competenze sviluppate: si rileva un gradimento molto alto per le dimensioni promosse nell'ambito della competenza n. 1 “Analizzare, interpretare e valutare i dati di contesto, gli esiti e i processi al fine di predisporre il Rapporto di Autovalutazione” con particolare riferimento alla dimensione dell'interpretazione dei dati raccolti; per quanto riguarda i processi sviluppati nell'ambito della competenza n. 2 “Individuare percorsi di miglioramento in linea con le priorità, i traguardi e gli obiettivi di processo definiti nel RAV e pianificare le relative azioni”, particolarmente significativo il gradimento espresso per tutte le dimensioni previste;
- alto/molto alto il grado di soddisfazione per le attività svolte: molto significativo il gradimento espresso per le attività svolte in modalità sincrona (lavoro di gruppo, attività d'aula, confronto in intergruppo) e, in particolar modo, per le attività di *visiting*, sia per quanto attiene alla predisposizione dell'evento che ai momenti di riflessione e supervisione.

Riguardo all'efficacia degli strumenti:

- alto/molto alto il grado di utilità/efficacia degli strumenti testati, con particolare riferimento alle piste per il lavoro individuale e collaborativo, ai materiali di studio, agli strumenti per la riflessione metacognitiva;
- alto/molto alto il grado di trasferibilità dell'esperienza, a riprova della percezione di una possibilità scalabilità all'interno della scuola e/o in relazione con altri contesti.

Riguardo all'efficacia organizzativa:

- medio/medio alto il grado di adeguatezza dell'impianto organizzativo: la valutazione riferita all'articolazione e alla durata delle fasi, alla durata degli incontri e ai tempi per la consegna dei lavori, individuali e di gruppo, sicuramente lascia emergere l'effetto dell'emergenza pandemica sul clima di lavoro; l'emergenza pandemica ha infatti accompagnato l'intera esperienza professionale e l'esperienza formativa si è naturalmente intrisa dello scenario inusitato di questo tempo, incrociando una condizione di stress dovuta alla situazione contingente, il senso di precarietà, un affaticamento generale dovuto ad un impegno dei corsisti richiesto in più sedi e con rinnovate necessità e urgenza;
- molto alto è stato considerato il livello di adeguatezza delle risorse umane, sia per quanto attiene alla padronanza degli argomenti oggetto del percorso, all'organizzazione e al coordinamento, che alla gestione dei gruppi e del *setting* formativo, alla comunicazione e relazione e all'azione di *scaffolding* e tutoraggio;
- alto/molto alto è stato considerato il livello di adeguatezza delle risorse strutturali: il giudizio espresso riguarda sia l'accessibilità dell'ambiente di lavoro asincrono (*Moodle*) che la funzionalità dell'ambiente di lavoro sincrono (*Zoom meetings*); altrettanto positivo il giudizio riferito all'assistenza on line, sia per aspetti tecnici, che per consulenza sulle attività da svolgere.

A conclusione del questionario di gradimento, è stato richiesto di esprimere una valutazione complessiva sul livello di gradimento del percorso: i dati raccolti attestano un gradimento alto per il 37% degli intervistati e molto alto per il 55%.

La complessa e ricca rete di dati e informazioni esaminati lascia supporre che l'intervento possa produrre un impatto sulle organizzazioni coinvolte. Gli *outcomes*, sintetizzati nel presente contributo, dovranno comunque provarsi sul campo, nella cornice delle dimensioni e delle dinamiche attive nei singoli contesti intercettati.

Conclusioni

Valutare il livello di riuscita del Progetto TAM, come è evidente, ha richiesto il ricorso ad una pluralità di strumenti, tesi a indagare una molteplicità di livelli intercettati ed entrati in gioco.

Per una più sistematica comprensione di quanto raccolto, si fa riferimento ad uno dei modelli tra i più accreditati di valutazione dell'efficacia e dell'impatto della formazione continua, il "modello a quattro livelli" di Donald Kirkpatrick. Tale modello prevede quattro *step* mediante i quali lo studioso delinea progressivamente una sequenza di attività valutative incentrate su differenti oggetti e caratterizzate da complessità crescente in termini di procedure e risorse necessarie.

Ad un primo livello, denominato *reaction*, sono collocate le impressioni dei destinatari sul percorso formativo e i risultati sono tesi a valutare il gradimento dell'esperienza; il secondo, denominato *learning*, ha lo scopo di osservare gli apprendimenti dei destinatari e valutare il miglioramento delle conoscenze, abilità e competenze maturate a seguito dell'intervento; il terzo, denominato *behavior*, è definito in termini di cambiamenti nei comportamenti e nelle prestazioni dei partecipanti e analizza come i soggetti riescono a trasferire quanto appreso grazie all'intervento in altri contesti e situazioni; infine, il quarto livello, denominato *results*, valuta l'incidenza degli interventi formativi realizzati sull'organizzazione⁶.

Il modello opera un deciso avanzamento nella valutazione degli esiti, sottolineando l'importanza del processo di transfer dell'apprendimento per una reale efficacia della formazione ed enfatizzando la necessità di pensare e valutare la formazione anche in termini di *business results*, ovvero di ricadute per le organizzazioni.

Rispetto ai dati e alle informazioni raccolte, è possibile rilevare come i primi tre livelli del modello di Kirkpatrick – gradimento, apprendimenti e cambiamenti nei comportamenti individuali – siano stati esplorati dall'Ente e abbiano condotto ad una positiva valutazione di impatto, sia grazie all'uso di materiali quantitativi che qualitativi. Resta invece da indagare il quarto livello, inerente alle trasformazioni delle organizzazioni aderenti al progetto, rispetto al quale si potranno avere riscontri solo a medio e a lungo termine.

Affinché tali evidenze possano essere raccolte, oltre che presupporre un orizzonte temporale più disteso, è necessario considerare altri fattori, quali, per citarne alcuni, la motivazione dei soggetti a migliorare le proprie prestazioni per metterle a servizio dell'organizzazione, l'opportunità effettiva di applicare quanto appreso, un contesto professionale che offra supporto e incoraggiamento.

È bene rimarcare che proprio a questo livello lo stesso ideatore del modello ha ricondotto le principali difficoltà, ponendole sotto il nome di “separazione delle variabili”⁷ e sottolineando come, procedendo dal primo livello ai successivi, diventi sempre più difficile ottenere “prove” dell'efficacia della formazione.

⁶ Kirkpatrick, D. L., *Evaluating training programs. The four levels*, Berrett-Koehler, San Francisco, 1994.

⁷ Kirkpatrick, D. L., *Techniques for Evaluation Training Programs*, in “Journal of the American Society of Training Directors”, vol. 13, 1959, pp. 21-26.