

## **Un’opportunità di formazione sull’autovalutazione delle scuole: il punto di vista di insegnanti e dirigenti**

**Donatella Poliandri, Monica Perazzolo, Giuseppe Carmelo Pillera, Letizia Giampietro**

**Abstract** – *This paper presents the point of view of school principals and teachers, who participate in training activities on school evaluation and self-evaluation. The development of evaluation capacity building is a crucial issue in the debate on the implementation of the Italian Evaluation System. National and international studies point out the relevance to take a decentralized perspective in supporting of schools’ self-assessment processes. The perspective of the participants in this training activity takes into account the characteristics of the courses, the expectations and needs, the opportunities for an open dialogue, mutual exchange and comparison, the evaluation skills learned and the repercussions in school contexts.*

**Riassunto** – *Questo contributo presenta il punto di vista di dirigenti scolastici e docenti partecipanti ad alcuni percorsi formativi sui temi della valutazione e autovalutazione delle scuole, finalizzati a rafforzare le competenze professionali del personale scolastico. Il tema dello sviluppo delle capacità per la valutazione delle scuole è infatti centrale nel dibattito sull’implementazione del Sistema Nazionale di Valutazione. Le ricerche nazionali e internazionali richiamano la necessità di assumere una prospettiva decentrata nel sostegno alle scuole, finanche nelle iniziative a supporto dei processi di autovalutazione. Si presenta il punto di vista dei partecipanti alle attività formative in merito a bisogni e aspettative, caratteristiche dei corsi, opportunità di scambio e di confronto, competenze valutative apprese e ricadute nei contesti scolastici.*

**Keywords** – self-evaluation, training, evaluation skills, collaborative learning, peer review

**Parole chiave** – autovalutazione, formazione, competenze valutative, apprendimento collaborativo, revisione tra pari

**Donatella Poliandri**, PhD, è Prima Ricercatrice INVALSI. Si occupa di metodologia della ricerca sociale, valutazione delle politiche educative, *capacity building* in campo valutativo, disuguaglianze educative. Tra le sue pubblicazioni: *Fare rete fra le scuole in Italia: innovazioni, vincoli e reali opportunità* (in coll. con Giampietro L., Romiti S., in “Autonomie locali e servizi sociali”, 2, 2020, pp. 381-400); *Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia* (in coll. con Colombo M., Rinaldi E., in “Scuola Democratica”, 2020, pp. 1-11); *La valutazione esterna delle scuole in Italia: la selezione e la formazione di chi valuta* (in coll. con Romiti S., in “Rassegna Italiana di Valutazione”, 23, 73, 2019, pp. 66-92).

**Monica Perazzolo**, PhD in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa, è Ricercatrice INVALSI. Ambiti di interesse: autovalutazione e miglioramento delle scuole, analisi testuale. Tra le sue pubblicazioni: *Strumenti automatici a sostegno della lettura dei RAV* (in A. Notti, P. Lucisano, a cura di, *Training actions and evaluation processes*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019).

**Giuseppe C. Pillera**, PhD in Pedagogia, è CTER INVALSI. I suoi temi di ricerca privilegiati, con pubblicazioni nazionali e internazionali, sono orientati alle tecnologie educative e all’inclusione. Tra le sue pubblicazioni: *Feedback docente e revisione tra pari su compiti di progettazione della ricerca: evidenze empiriche da un corso di Pedagogia sperimentale* (in “Education Sciences and Society”, 12, 2, 2021, pp. 309-326).

**Letizia Giampietro** è Ricercatrice INVALSI. Pubblicazioni e interessi di ricerca sulle politiche educative, gli usi della valutazione, il miglioramento delle scuole, i processi di inclusione scolastica e sociale. Tra le sue pubblicazioni: *Evaluate the quality of school inclusion: a proposal for a theoretical framework* (in coll. con Poliandri D., in Gomez Paloma F., a cura di, *Embodiment and School*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2020); *Un progetto di sviluppo professionale a supporto della cultura della valutazione nella scuola* (in coll. con Romiti S., in "Form@re", 19, 2, 2019, pp. 439-454).

**L'articolo è stato concepito in maniera congiunta dagli autori, presentando il frutto di un lavoro collettivo. Tuttavia, nello specifico: Donatella Poliandri si è occupata della stesura del §§ 1 e 2; Monica Perazzolo dei §§ 3.1, 3.3, 4.1; Giuseppe C. Pillera dei §§ 3.2, 4.2 e 4.3.; Letizia Giampietro dei §§ 3, 4.4 e 5.**

**Le opinioni qui espresse sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'INVALSI; non è pertanto corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi vertici.**

## **1. Introduzione**

Dall'anno 2014-2015 le scuole italiane di primo e secondo ciclo, statali e paritarie, al termine di un processo di autovalutazione, compilano il Rapporto di autovalutazione (RAV) e delineano i propri punti di forza e gli aspetti da migliorare secondo un quadro di riferimento comune, così come previsto dal DPR 80/2013<sup>1</sup> che regola il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). L'innovazione rappresentata dal DPR 80/2013 ha richiesto una riflessione sulle competenze del personale della scuola e degli esperti chiamati a valutarla, nonché un ripensamento della formazione e del supporto fornito a livello centrale e locale<sup>2</sup>.

La letteratura evidenzia alcuni aspetti decisivi per il miglioramento della scuola a seguito di un processo di autovalutazione: l'importanza del supporto alle scuole durante tale processo<sup>3</sup>; la

---

<sup>1</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.*

<sup>2</sup> Cfr. D. Poliandri, M. Freddano, B. Molinari (a cura di), *RAV e dintorni: verso il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione. Sintesi dei risultati dell'Azione 1 - Valutare la valutazione. Progetto PON Valu.E.*, Roma, INVALSI, 2019.

<sup>3</sup> Cfr. OECD, *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*, Paris, OECD Publishing, 2013.

costruzione di adeguate competenze valutative del personale scolastico<sup>4</sup>; lo sviluppo della cultura valutativa nei luoghi in cui si realizza l'apprendimento<sup>5</sup>; la necessità di assumere una prospettiva decentrata nel sostegno alle scuole<sup>6</sup>; la creazione di spazi discussione e approfondimento, anche nella forma online, in modalità orizzontale tra scuole appaiate (*peer to peer*); la creazione di reti con soggetti e agenzie del territorio<sup>7</sup>.

Anche le evidenze di ricerca emerse nel contesto italiano hanno dimostrato: la necessità di un'azione di supporto al personale della scuola nella lettura dei dati, per passare da un approccio descrittivo a uno interpretativo/valutativo finalizzato al miglioramento<sup>8</sup>; l'urgenza di un supporto alla valutazione il più possibile su misura dei fabbisogni specifici di scuole simili<sup>9</sup>; il bisogno di un'attività di formazione mirata<sup>10</sup> e rivolta non soltanto ai dirigenti scolastici<sup>11</sup>.

Questo contributo presenta il punto di vista dei dirigenti e docenti sulle attività di formazione proposte su misura dei bisogni delle scuole aderenti, finalizzate a rafforzare le competenze professionali sull'autovalutazione del personale scolastico nell'ambito del progetto *Valu.E for Schools (VfS)*<sup>12</sup> e finanziato dal Fondo Sociale Europeo. Nei paragrafi 2-3 gli autori illustrano il progetto VfS e in particolare gli obiettivi, il quadro di riferimento e il disegno di valutazione dell'azione (metodologia, strumenti di raccolta dati e analisi). Il punto di vista dei dirigenti scolastici (DS) e dei docenti partecipanti ai 13 focus group condotti online, che hanno avuto modo di riflettere insieme sui punti di forza e di debolezza del percorso formativo intrapreso e sull'andamento di medio termine del progetto VfS, è presentato nel paragrafo 4. Nel paragrafo 5 gli autori argomentano ulteriormente le riflessioni avviate e illustrano i limiti e gli sviluppi della ricerca.

---

<sup>4</sup> Cfr. M.D. Hubers, C.L. Poortman, *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*, London - New York, Routledge, Taylor & Francis Group, 2018, pp. 194-203.

<sup>5</sup> Cfr. K. Schildkamp, C.L. Poortman, A. Handelzalts, *Data teams for school improvement*, in "School Effectiveness and School Improvement", 2, 2016, pp. 228-254.

<sup>6</sup> Cfr. M.C.M. Ehren, F.J.G. Janssen, M. Brown, G. McNamara, J. O'Hara, P. Shevlin, *Evaluation and decentralised governance: Examples of inspections in polycentric education systems*, in "Journal of Educational Change", 3, 2017, pp. 365-383.

<sup>7</sup> Cfr. OECD, *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*, cit.

<sup>8</sup> Cfr.: D. Robasto, *Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica*, in "Form@re - Open Journal per la formazione in rete", 16, 2016, pp. 121-136; P. Muzzioli, M. Perazzolo, D. Poliandri, I. Quadrelli, *La qualità del percorso di autovalutazione*, in "Scuola democratica", 2, 2016, pp. 421-438.

<sup>9</sup> Cfr. F. Fortini, P. Muzzioli, D. Poliandri, E. Vinci, *Il Sistema Nazionale di Valutazione: conoscere le scuole per supportarle*, in "Scuola Democratica", 2, 2016, pp. 451-466.

<sup>10</sup> Cfr. L. Perla, V. Vinci, *Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa*, in "Italian Journal of Educational Research", 9, 2016, pp. 191-218.

<sup>11</sup> Cfr. B. Fiore, C. Torelli, *Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei sistemi decentrati*, in "Working Paper INVALSI", 36, 2019, [https://www.invalsi.it/download2/wp/wp36\\_Fiore\\_Torelli.pdf](https://www.invalsi.it/download2/wp/wp36_Fiore_Torelli.pdf), consultato in data 11/04/2022.

<sup>12</sup> Progetto *Valu.E for Schools*. Azione 2 Valu.E. "Valu.E 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. Il progetto *Valu.E for Schools*: i percorsi di formazione sull'autovalutazione

Il progetto *VfS* ha la finalità di valutare l'efficacia di differenti percorsi formativi e di supporto all'autovalutazione, condotti da partner vicini ai contesti territoriali dove operano le scuole coinvolte nell'intervento. *VfS* rappresenta una base di sperimentazione di network collaborativi, reti di scuole e modalità di realizzazione di forme di sostegno decentrate, maggiormente rispondenti ai bisogni delle scuole.

L'azione ha preso avvio nel 2019, dopo un'ampia fase di studio e progettazione. A conclusione di una procedura negoziata, l'attività di formazione è stata affidata a tre operatori economici, individuati come partner dell'azione. Ciascun partner è stato incaricato di realizzare il progetto presso un campione di 15 scuole in tre regioni per ciascuna macroarea del Paese<sup>13</sup>, in un arco temporale di 24 mesi. I progetti dei partner hanno avuto inizio a gennaio del 2020 con una prima fase di studio; le attività formative presso le scuole sono state avviate a settembre 2020 e si sono concluse a dicembre 2021, coinvolgendo complessivamente 427 partecipanti, di cui 42 DS e 385 insegnanti.

Gli obiettivi di ciascun percorso formativo avviato sono: 1) rafforzare le competenze dei DS, affinché possano condurre processi autovalutativi a livello di intera scuola; 2) rafforzare le competenze valutative e progettuali dei docenti, per migliorare la capacità di lettura dei dati offerti dal sistema e raccolti all'interno della scuola ai fini della predisposizione del RAV.

Le metodologie delle attività di formazione, indicate come linee di azione formativa (LAF), prevedono il *peer-learning* tra scuole e la formazione situata<sup>14</sup>. Le attività formative sono contestualizzate, ossia 'ritagliate' sulle esigenze delle scuole (*tailoredness*), orientate su aspetti specifici di contenuto proposti dalle scuole (*onset*), rivolte al DS e, principalmente, ai componenti del nucleo interno di valutazione (NIV). Il modello *blended*, originariamente previsto, è stato attuato solo nell'autunno del 2021, mentre è stato riconvertito in una modalità totalmente a distanza durante l'anno scolastico 2020-2021 a causa della pandemia da Covid-19. Gli ambienti di apprendimento virtuale hanno perciò assunto un ruolo centrale (strumenti di videoconferenza e piattaforme Moodle), ospitando webinar e molteplici attività di tipo collaborativo, risorse e materiali, con lo scopo di promuovere e supportare i processi riflessivi all'interno di una comunità di pratiche allargata. I modelli delle comunità professionali che apprendono collaborativamente hanno infatti un ruolo centrale nella letteratura sulla formazione dei docenti, dal momento che l'attività di collaborazione diventa lo strumento strategico dell'apprendimento tra i partecipanti, favorendo la costruzione di nuove conoscenze attraverso l'integrazione di quelle pregresse e la condivisione delle esperienze<sup>15</sup>.

A sostegno dello sviluppo del progetto e della trasferibilità dei suoi risultati, il gruppo di ri-

---

<sup>13</sup> Macro Area Nord: Lombardia, Piemonte ed Emilia Romagna. Macro Area Centro: Lazio, Toscana e Umbria. Macro Area Sud: Abruzzo, Puglia, Campania e Sardegna.

<sup>14</sup> Cfr. F. Gomez Paloma, D. Poliandri, L. Giampietro, *Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l'autovalutazione delle scuole*, in "Formazione & Insegnamento", 1, 2020, pp. 294-307.

<sup>15</sup> Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci, 2007; R.E. Slavin, *Co-operative learning: theory, research, and practice*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1990.

cerca ha messo a punto un disegno di valutazione, adottando un paradigma in grado di combinare più approcci<sup>16</sup>, in funzione sia degli obiettivi sia della molteplicità dei livelli, delle attività e degli attori coinvolti. Da un lato un disegno quasi sperimentale consente di valutare se, quanto, come e da chi tali obiettivi siano stati raggiunti, prevedendo oltre alle scuole oggetto dell'intervento un gruppo di scuole di controllo. Dall'altro, un approccio costruttivista e del processo sociale dove l'adozione di una metodologia di studio di caso multiplo<sup>17</sup> consente di cogliere la qualità dei progetti formativi erogati e rispondere alla necessità di individuare sia elementi peculiari a ciascun percorso sia elementi riconoscibili come appartenenti alla totalità dei casi indagati.

### 3. Il presente studio

Il nostro contributo illustra i primi risultati emersi nello studio di caso finalizzato a valutare la qualità delle azioni formative e di supporto erogate. In relazione alle assunzioni teoriche che guidano lo studio di caso, la qualità di un intervento formativo per la costruzione di competenze valutative decentrate l'abbiamo definita come connessa con: il bilanciamento delle esigenze sovranazionali e nazionali con i bisogni locali delle scuole e le aspettative individuali; il coinvolgimento degli stakeholder anche attraverso la creazione di spazi condivisi e collegiali di riflessione; la costruzione di competenze adeguate del personale della scuola; la diffusione della cultura valutativa nei luoghi in cui si realizza l'apprendimento con azioni di supporto in tal senso.

Tra gli strumenti utilizzati per lo studio di caso, i focus group condotti online, hanno avuto un ruolo centrale, permettendo a un campione di merito di partecipanti al progetto – DS e docenti – di riflettere insieme sui punti di forza e debolezza del percorso formativo e sull'andamento di medio termine del progetto. I focus group prevedono una discussione in piccolo gruppo, stimolando una molteplicità di dinamiche che dovrebbero favorire l'attivazione dei partecipanti e una maggiore disponibilità a parlare in profondità dell'argomento d'indagine<sup>18</sup>. Considerando il contesto spazio-temporale dato per lo studio di caso, caratterizzato, durante l'anno scolastico 2020-2021, dalle necessità imposte dalla situazione pandemica<sup>19</sup>, le procedure dei focus group sono state adattate alla modalità online, secondo le indicazioni della letteratura di settore<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> Cfr.: N. Stame, *Valutazione pluralista*, Milano, FrancoAngeli, 2016; E. Stern, N. Stame, J. Mayne, K. Forss, R. Davies, B. Befani, *Broadening the range of designs and methods for impact evaluations. Report of a study commissioned by the Department for International Development*, London, DFID, Department for International Development, 2012, in <https://www.oecd.org/derec/50399683.pdf>, consultato in data 11/04/2022.

<sup>17</sup> Cfr.: R. Stake, *Case studies*, in N. Denzin, E. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks (CA), Sage, 2000, pp. 435-453; C.W. Evers, E.H. Wu, *On Generalising from Single Case Studies: Epistemological Reflections*, in "Journal of Philosophy of Education", 4, 2006, pp. 511-526.

<sup>18</sup> Cfr. S. Corrao, *Il focus group*, Milano, Franco Angeli, 2005.

<sup>19</sup> Cfr. B. Lobe, D. Morgan, K.A. Hoffman, *Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing*, in "International Journal of Qualitative Methods", 19, 2020.

<sup>20</sup> Cfr.: S. Williams, M.G. Clausen, A. Robertson, S. Peacock, K. McPherson, *Methodological reflections on the use of asynchronous online focus groups in health research*, in "International Journal of Qualitative Methods", 4, 2012, pp. 368-383; A.A. Lijadi, G.J. van Schalkwyk, *Online Facebook Focus Group Research of Hard-to-Reach Participants*, in "International Journal of Qualitative Methods", 5, 2015.

### *3.1 Gli strumenti d'indagine e il protocollo*

Alcune delle opportunità più rilevanti nella gestione dei focus group in videoconferenza sono relative sia agli strumenti di animazione e al maggior coinvolgimento dei partecipanti, consentiti dal progresso tecnologico (chat, lavagne condivise semplici o multimediali, sondaggi o *instant survey*, *words cloud*, ecc.), sia dall'assenza di vincoli legati alla collocazione e all'immobilità spaziale dei partecipanti. Allo stesso tempo, proprio per gli inconvenienti cui vanno incontro a causa della mancanza di prossimità fisica (es. distrazione dei partecipanti, rapido calo di attenzione, riduzione della comunicazione non verbale a mimica facciale), i focus group online richiedono una preparazione particolarmente accurata del processo con riguardo ai tempi, alla scelta degli argomenti, alla scelta degli applicativi informatici di supporto, alla gestione degli imprevisti, ecc.

Per la realizzazione dei focus group online è stato allestito un protocollo *ad hoc*, a partire dalla declinazione delle asserzioni teoriche dello studio di caso in quattro stimoli opportunamente adattati al target coinvolto (tab. 1).

| Stimoli DS  | Stimoli insegnanti  |
|---|---|
| <p>1) Ritenete che le finalità, i contenuti, le modalità, i tempi degli interventi formativi rispondano alle esigenze dei vostri istituti e delle vostre comunità scolastiche?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Allineamento tra esigenze e formazione offerta.</li> <li>- Criticità e modalità per fronteggiarle.</li> </ul>   | <p>1) Ritenete che le finalità, i contenuti, le modalità, i tempi degli interventi formativi rispondano alle vostre esigenze?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Allineamento tra esigenze e formazione offerta.</li> <li>- Criticità e modalità per fronteggiarle.</li> </ul>  |
| <p>2) Il percorso formativo sta contribuendo a mettere in moto uno scambio di esperienze e pratiche di valutazione tra i partecipanti e tra differenti istituti scolastici?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stimoli/occasioni per co-progettare attività valutative nell'istituto o in rete.</li> <li>- Supporto offerto dalla piattaforma online.</li> </ul>  | <p>2) Il percorso formativo sta fornendo momenti/spazi per esercitarvi e riflettere in modalità collaborativa e scambiare esperienze e pratiche di valutazione tra docenti, con i dirigenti, con i formatori, con i partecipanti delle altre scuole?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Supporto offerto dalla piattaforma online.</li> </ul>               |
| <p>3) Il percorso che state effettuando vi sta dando l'opportunità di acquisire conoscenze e competenze in ambito valutativo sulla lettura, l'analisi e l'interpretazione dei dati e dei processi?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esplicitazione/connessione conoscenze derivanti da esperienza.</li> <li>- Utilità del corso per gestione attività autovalutative.</li> </ul>  |   |
| <p>4) L'intervento formativo sta suscitando interesse e producendo ricadute all'interno della comunità scolastica?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgazione/discussione esiti della formazione in Consiglio di Istituto e Collegio docenti.</li> <li>- Integrazione percorso formativo nel Piano triennale della formazione docenti.</li> <li>- Agevolazione messa a fuoco esigenze di sviluppo professionale nell'istituto ed eventuali azioni previste.</li> </ul> | <p>4) Quali ricadute l'intervento formativo sta avendo all'interno della comunità scolastica?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stimolazione ricerca individuale e di gruppo su pratiche didattiche e organizzativo-gestionali in ottica plurale e pluridisciplinare.</li> <li>- Agevolazione messa a fuoco esigenze di sviluppo professionale.</li> </ul> |

Tabella 1 – Stimoli somministrati ai partecipanti ai focus group

Il protocollo costruito *ad hoc* ha dunque recepito e riorganizzato le indicazioni espresse in letteratura, orientando le scelte sul numero di partecipanti (12-15), la piattaforma di *web conference* da adottare (Zoom Business), le comunicazioni ai partecipanti (lettere di invito, mail con il link), il calendario e la durata degli incontri nonché le tempistiche di accesso<sup>21</sup>, i ruoli dei ricercatori coinvolti (*conduttore, recorder-assistente tecnico, recorder-osservatore, recorder-animatore*) e i loro spazi di integrazione, gli strumenti tecnologici di supporto e animazione. Tra questi, hanno avuto un ruolo particolarmente rilevante: le presentazioni multimediali degli stimoli); la chat (con possibilità di ospitare eventuali commenti agli interventi e di intervenire nonostante

<sup>21</sup> La durata di svolgimento prevista per ogni incontro è stata di 90 minuti circa (sempre dalle ore 16:30 alle 18:00). L'accesso in piattaforma è stato previsto mezz'ora prima per il gruppo di lavoro, un quarto d'ora prima per i partecipanti.

eventuali problematiche di connessione in video); la chat privata tra i ricercatori; la *words cloud* (generata mediante trascrizione automatica in tempo reale degli interventi e condivisa a supporto della restituzione finale, come quella riportata, a titolo di esempio, in Fig. 1); la foto di gruppo conclusiva.



*Figura 1 – Wordscloud 55 parole più frequenti dal focus group DS macroregione Sud (realizzata con voyant-tools.org)*

### *3.2 I partecipanti*

I focus group online sono stati organizzati per macroarea (Nord, Centro e Sud) per i DS e su base regionale per i docenti; nel complesso, ha partecipato il personale di 40 delle 45 scuole campione del progetto (14 al Nord e al Sud, 12 al Centro). In totale sono stati realizzati quattro focus group con i DS (uno per macroarea più uno di recupero) e nove focus group con gli insegnanti (uno per ogni regione coinvolta). A ciascun focus group hanno preso parte una media di 10,7 persone: da nove a dieci in quelli dedicati ai DS e da sette a 13 in quelli dedicati agli insegnanti.

Ai focus group con i docenti, in rappresentanza di 39 istituti (31 comprensivi, sei circoli didattici, una scuola secondaria di I grado e un omnicomprensivo), hanno preso parte 2-3 insegnanti per scuola, segnalati dal DS tra i frequentanti il percorso formativo. I 101 docenti partecipanti ai focus group (31 del Nord, 32 del Centro e 38 del Sud), di cui soltanto nove maschi, hanno un'età media di 52,4 anni, lavorano a tempo indeterminato (nove nella scuola dell'infanzia, 49 nella primaria, 41 nella secondaria di I grado e due non hanno un incarico di docenza), un'anzianità media di servizio di 23 anni e una anzianità media in istituto di 14 anni. Come da



disegno della ricerca, ben 95 dei 101 partecipanti ricoprono ruoli di responsabilità all'interno del proprio istituto e/o sono componenti dei Nuclei di Valutazione Interna (NIV): 47 sono funzione strumentale, 25 sono collaboratori del DS e 23 hanno altri incarichi (ad es. responsabile di plesso o coordinatore di dipartimento).

Ai focus group per i dirigenti, i partecipanti sono stati in totale 37 (tra cui 2 docenti in rappresentanza dei rispettivi DS), 10 maschi e 27 femmine, con una età media di 54,7 anni e, in media, sette anni di anzianità di servizio di cui quasi cinque mediamente passati in una delle scuole partecipanti alla sperimentazione. I DS partecipanti provenivano da 37 scuole (28 istituti comprensivi, sette circoli didattici, una scuola secondaria di I grado e un omnicomprensivo) 14 delle quali situate nel Nord Italia, 11 al Centro e 12 al Sud.

### 3.3 La procedura di analisi

Nella letteratura sull'analisi dei dati emergenti dai focus group, nella modalità tradizionale e online, si considera l'opportunità di utilizzare delle schede strutturate per analizzarne l'andamento, valutare gli elementi relativi alla partecipazione e alla conduzione, enucleare convergenze e divergenze dei punti di vista emersi così come gli elementi positivi e quelli critici rispetto agli stimoli posti<sup>22</sup>. Per questo studio abbiamo recepito tali indicazioni<sup>23</sup>, attuando una prima esplorazione del materiale in nostro possesso<sup>24</sup> mediante l'utilizzo di una scheda strutturata di analisi e riflessione, appositamente elaborata dal gruppo di ricerca. La scheda è organizzata in quattro sezioni che riproducono l'ordine di presentazione degli stimoli durante i focus group. Tre diversi osservatori dei focus group, cui è da aggiungere il conduttore, hanno annotato, per progressive categorizzazioni, i punti di forza e debolezza evidenziati dai partecipanti in relazione all'intervento di formazione attuato e hanno inserito altre note valutative sullo svolgimento di ciascun incontro.

## 4. Le evidenze emerse

### 4.1 Bisogni e aspettative nel percorso di formazione: soddisfatti o disattesi?

In generale, gran parte dei DS ritiene che il percorso formativo proposto abbia soddisfatto i propri bisogni, evidenziandone gli aspetti positivi, i punti di forza e le opportunità. È stata apprezzata, infatti, la qualità dell'offerta formativa e la particolarità del percorso che ha permesso, ad esempio, di reinterpretare il RAV, de-burocratizzandolo e dunque facilitando un ritorno alla comprensione del senso della valutazione. Sotto questo punto di vista, il percorso formativo ha

---

<sup>22</sup> Cfr. D. Morgan, K. Hoffman, *A System for Coding the Interaction in Focus Groups and Dyadic Interviews*, in "The Qualitative Report", 3, 2018, pp. 519-531.

<sup>23</sup> Cfr. N. Daniels, P. Gillen, K. Casson, I. Wilson, *STEER: Factors to Consider When Designing Online Focus Groups Using Audiovisual Technology in Health Research*, in "International Journal of Qualitative Methods", 18, 2019.

<sup>24</sup> Cfr.: S.B. Merriam, *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998; G. Losito, *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

soddisfatto le aspettative e ha permesso di superare la “freddezza”<sup>25</sup> di un documento percepito dai partecipanti come molto collegato a un adempimento formale.

Alcuni partecipanti auspicherebbero, comunque, una maggiore integrazione della formazione nella ciclicità della pianificazione strategica della 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.

Un altro elemento di criticità sembra provenire dalla disomogeneità del livello dei partecipanti relativamente a esperienze, conoscenze e competenze valutative. Alcuni partecipanti, inoltre, hanno lamentato disorientamento e difficoltà nel recuperare (o meglio co-costruire insieme ai formatori) il “filo rosso”, il senso di alcuni approcci o segmenti del percorso, anche per l'insistenza su temi formativi apparentemente collaterali (ad esempio la leadership, le dinamiche relazionali), salvo poi riconoscerne l'utilità e la spendibilità: ascolto, dialogo, empatia, stili di leadership inclusivi possono avere un impatto determinante sul clima e l'organizzazione del NIV, sulla condivisione delle responsabilità valutative e le capacità di analisi e interpretazione intersoggettivamente condivise.

Molti docenti e DS, anche in relazione alle difficoltà imposte dalla pandemia, hanno lamentato la gravosità di un impegno formativo in difficile sovrapposizione con le altre attività scolastiche: talvolta la durata degli incontri è stata reputata troppo lunga e i calendari poco flessibili (“un continuo monitoraggio, un continuo screen, un continuo dover rispondere”).

Il percorso formativo è stato considerato molto “ricco” per quanto riguarda le informazioni e i contenuti, non solo per i materiali resi disponibili in piattaforma ma, in molti casi, anche per la possibilità di aggiungerne altri, fornire impressioni, leggere i documenti e i commenti degli altri. In qualche caso, tuttavia, il linguaggio proposto dai formatori, considerato troppo tecnico, ha influito sulla fruizione dei materiali.

#### *4.2 Dalle conoscenze e abilità auto-valutative alle competenze per il miglioramento*

Per i DS e gli insegnanti le principali conoscenze dichiarate come acquisite o in via di acquisizione sono coerenti con gli obiettivi del progetto, ossia quelle relative alla lettura, all'interpretazione e analisi dei dati (linguaggio tecnico della valutazione, strumenti di raccolta e analisi dei dati) esplorate con taglio pratico, mediante esercitazioni specifiche quali la comparazione tra diversi RAV o il loro *peer reviewing*. I partecipanti hanno segnalato di aver accresciuto le proprie capacità metodologico-procedurali sull'autovalutazione d'istituto, quali ad esempio quelle connesse alla triangolazione delle fonti, alla selezione dei dati utili e, in parte, alla capacità di formulare nuovi indicatori.

In generale sono state condivise metodologie efficaci per l'autoanalisi riflessiva (analisi SWOT, ‘diario di bordo’) e lo scambio di punti di vista (lavori di gruppo, revisione tra pari) sui

---

<sup>25</sup> Nel testo quanto si riporta fra virgolette rappresenta citazione fedele di parole o frasi pronunciate dai partecipanti durante i focus group.

processi autovalutativi, sia in modalità orizzontale (tra docenti) sia verticale (tra docenti e DS), con riscontri positivi sulla conoscenza del contesto (scolastico e territoriale), sui metodi di raccolta dei dati, sulla revisione dei criteri di giudizio. La riflessione sui modelli di autovalutazione ha permesso di “rompere” con alcune pratiche autoreferenziali (dei referenti valutazione) e di progettarne – e in qualche caso avviarne – di nuove e inclusive.

Paradigmi, approcci e metodi autovalutativi proposti non appaiono facili ‘ricette’ applicative e i formandi si dimostrano consapevoli dei necessari processi di integrazione con la propria esperienza passata e di condivisione collegiale, tanto da ingenerare in alcuni un sentimento di inadeguatezza rispetto ai colleghi e agli istituti più esperti in un tale percorso. Per i partecipanti da più tempo coinvolti nei NIV, infatti, si è trattato essenzialmente di “mettere a sistema” nozioni ed esperienze pregresse, riflettendoci sopra, riorganizzandole e (ri)posizionandole (anche mediante l’acquisizione di nuovi punti di vista offerti dai formatori e altri formandi), così da ottenere una visione più chiara e interrelata ed “effettuare un passaggio da conoscenze a vere competenze”.

#### 4.3 Scambio di esperienze e pratiche di valutazione tra partecipanti e tra scuole

I DS e i docenti che hanno partecipato ai focus group convengono ampiamente sul fatto che il progetto ha favorito il coinvolgimento e il dialogo all’interno dell’istituto tra i formandi, rivelandosi ancor più interessante quando sono state avviate le attività di confronto e collaborazione tra scuole diverse. Le *e-tivity* proposte, pur se in qualche caso percepite come “difficili da mettere a fuoco” o “scollate” dai materiali di riferimento, hanno rappresentato stimoli al decentramento del punto di vista e validi strumenti di *group working* all’interno dell’istituto.

Per i DS (molti di nuova nomina) il confronto con i docenti del proprio istituto ha rappresentato una preziosa opportunità per conoscere meglio il contesto d’azione e costruire o approfondire le relazioni coi membri del NIV, strutturandone o migliorandone i processi e gli strumenti. Allo stesso modo, secondo i docenti frequentare il corso ha consolidato l’affiatamento dei NIV (specie se ampi o recentemente ampliati), organizzandone e armonizzandone il metodo di lavoro attraverso contatti continui e riflessioni sistematiche che hanno frequentemente valicato i confini strettamente legati ad attività e tempi della formazione<sup>26</sup>. I docenti riconoscono come la partecipazione del DS ai percorsi formativi rappresenti un determinante fattore di coinvolgimento per il NIV; al contrario, in qualche caso, hanno lamentato alcune difficoltà nel confronto con i DS reggenti protempore che non hanno aderito alla proposta formativa.

Il coinvolgimento nel percorso formativo di docenti non inclusi nel NIV o nello staff ha rappresentato per i DS da un lato una rara opportunità di dialogo informale con il corpo insegnante, permettendo di sondare opinioni e raccogliere proposte – anche inaspettate e innovative – sulla visione e gestione della scuola; dall’altro, un’occasione di allargamento del NIV e dello staff come antidoto a una loro cristallizzazione percepita come un grave ostacolo al cambiamento.

---

<sup>26</sup> Processi riflessivi e metacognitivi stimolati nei webinar sono spesso proseguiti con confronti interni alle scuole, sui forum della piattaforma e in gruppi o sottogruppi di istituto, anche informalmente, mediante Whatsapp e via telefono, sebbene talvolta limitatamente ai colleghi più stretti oppure al gruppo dei formandi o dello staff di dirigenza.

Tra le altre criticità contingenti rispetto al tema del confronto interno ai gruppi di istituto partecipanti emergono sia la dispersione di alcuni istituti in numerosi plessi o l'elevato *turn-over* dei docenti, sia i già citati problemi legati alla pandemia da Covid-19, che hanno pesato sull'operatività del NIV e sulla possibilità di una più agevole e rapida diffusione dei risultati formativi all'interno delle istituzioni scolastiche coinvolte.

Il confronto con le altre scuole del territorio, altri DS, formatori e tutor/coach è stato largamente apprezzato, anche dal personale più esperto in campo valutativo, dagli istituti con dirigenze più stabili e dai NIV con modelli di lavoro consolidati. Tale confronto è stato facilitato sia dalla condivisione di un corredo di materiali e strumenti in tema valutativo offerto dai formatori, considerati qualificati e chiari, sia, più in generale, dall'innescare di una circolarità di idee e prospettive grazie allo svolgimento di attività online asincrone e sincrone. Tra le prime sono ricompresi i compiti – spesso collaborativi – incentrati sulla video-narrazione dell'istituto e sull'auto-biografia cognitiva, nonché l'interazione sui forum che, pur ampiamente stimolata, appare meno coinvolgente. Tra le seconde, sono considerate le attività dialogico-riflessive, laboratoriali (*problem solving* e confronto con RAV di altro istituto) e il *visiting* virtuale delle scuole. Il *visiting* virtuale ha suscitato grande entusiasmo tra i partecipanti alla formazione e generato curiosità e impegno anche tra i colleghi attivati per l'occasione (plessi periferici, referenti di tutti gli ordini e gradi dell'istituto), alcuni dei quali hanno aderito successivamente al percorso formativo.

L'esperienza del *visiting* emerge come una buona pratica di stimolazione e sostegno a processi autovalutativi inclusivi e di ampio respiro, giacché è stata vissuta come un momento di grande coinvolgimento, motivazione, condivisione e riflessione, sia internamente, durante la preparazione della visita da ricevere (apertura all'ascolto del territorio nella sua diversità, all'interno del quale la scuola può ripensarsi, costruzione dell'identità autentica dell'istituto nel riconoscimento e valorizzazione delle sue peculiarità, innovatività, eccellenze), sia esternamente, in occasione delle visite effettuate (rispecchiamento, uscita dall'autoreferenzialità, costruzione relazioni/legami quali basi per costruire reti). Sebbene in alcuni casi il limitato numero di scuole partecipanti nella medesima regione o l'asimmetricità della collaborazione abbiano rappresentato dei limiti al confronto tra istituti, gli scambi di esperienze e pratiche valutative tra scuole – difficili ma utili – sembrano rappresentare preziose opportunità di riflessione, contaminazione e miglioramento, non solo permettendo di prendere spunti dagli strumenti altrui adattandoli al proprio contesto ma promuovendo anche radicali cambi di prospettiva sul metodo e profonde revisioni delle prassi. Diversi DS affermano che proprio la relazione con l'altro (istituto, collega, formatore) è da considerarsi il “cuore di questo progetto formativo”, il suo “innesto rivoluzionario”, rappresentandone il valore aggiunto in termini di opportunità di (ri)progettazione e (ri)definizione di obiettivi.

#### *4.4 Le ricadute all'interno della scuola*

Come precedentemente illustrato, i focus group sono stati realizzati nella primavera del 2021, quando tutti e tre i percorsi formativi erano nel pieno delle attività e le ricadute nel contesto scolastico erano avvertite ancora in forma limitata.

Il tema dell'emersione e/o messa a fuoco delle esigenze di sviluppo professionale del personale della scuola è molto sentito dai DS, che evidenziano la necessità di investire nell'attività di formazione sull'autovalutazione e di coinvolgere l'intera scuola. Nonostante la difficoltà di socializzare l'esperienza formativa, talvolta anche per il disinteresse dei colleghi ("a volte ci si sente come degli omini verdi"), alcune scuole hanno proceduto a una presentazione del percorso nel collegio docenti e nei dipartimenti; in una scuola la formazione è stata integrata nel PTOF. La maggior parte dei partecipanti, sia DS che docenti, hanno rimarcato comunque il fatto che i risultati del percorso dovevano essere ancora metabolizzati per poter innescare processi di coinvolgimento più ampio e condivisione di strumenti e materiali nei gruppi di lavoro. Alcuni docenti hanno parlato di un "apprendimento per scoperta", che ha permesso di attingere elementi importanti da declinare nel lavoro quotidiano con il resto dei colleghi ("dobbiamo riprendere elementi affrontati nel corso e lavorarci seriamente su").

Un tale processo, comunque, oltre a favorire un trasferimento/scambio di competenze all'interno dei gruppi di lavoro (vantaggioso anche per i docenti neofiti), ha permesso una generale sensibilizzazione e apertura all'innovazione, supportando lo sviluppo di capacità di intervento e scelta strategica nei processi e nella progettazione del miglioramento, anche con ricadute nel lavoro quotidiano dell'insegnamento: apertura al dialogo con i colleghi e gli studenti, valutazione del clima d'aula, rivalutazione della pluridisciplinarietà e compresenza, autovalutazione della propria didattica, analisi sistematica delle difficoltà di apprendimento, personalizzazione delle risposte didattiche offerte, pluralità di metodologie e strategie di valutazione degli apprendimenti, riflessione sugli impatti della didattica a distanza (DAD).

## 5. Conclusioni

Questo studio presenta il punto di vista dei DS e dei docenti partecipanti agli interventi di formazione sull'autovalutazione del Progetto *Valu.E for Schools*, finalizzati a rafforzare le competenze professionali del personale scolastico. Attraverso i 13 focus group condotti (quattro con i DS e nove con gli insegnanti) è stato esplorato il punto di vista dei partecipanti su: quanto le aspettative e i bisogni riposti nel percorso di formazione siano stati soddisfatti o disattesi dall'intervento; quali conoscenze e competenze siano state sviluppate o migliorate; se e come il coinvolgimento nelle diverse attività abbia favorito il confronto interno ed esterno a ciascuna istituzione scolastica.

Dalle prime evidenze emerge che, anche se alcuni bisogni formativi espressi rimangono solo parzialmente soddisfatti, le competenze sviluppate sono percepite come coerenti con gli obiettivi del progetto. Infatti, secondo quanto dichiarato dai partecipanti, le metodologie adottate dai tre interventi appaiono efficaci per rafforzare l'autoanalisi riflessiva e lo scambio di punti di vista sul lavoro autovalutativo svolto dalla scuola, sia in modalità orizzontale tra i docenti che verticale, tra i docenti e il DS. Questi aspetti sembrano aver impattato sulla capacità di approfondimento della conoscenza del contesto, sulla messa a punto dei metodi di raccolta e analisi dei dati, sulla formulazione dei criteri di giudizio e, in definitiva, sul ripensamento dei modelli di autovalutazione.

Per i DS e gli insegnanti, i paradigmi, gli approcci e i metodi autovalutativi promossi non

appaiono facili 'ricette' applicative, anzi sono consapevoli della necessità di integrare quanto appreso nella propria esperienza, attraverso una condivisione collegiale, capillare e sempre più diffusa sia all'interno della propria istituzione scolastica sia in rete. Gli intervistati, infatti, sostengono che il progetto ha favorito il coinvolgimento e il dialogo all'interno delle scuole e che questo si è rivelato ancora più interessante quando sono state avviate attività di confronto e collaborazione tra scuole diverse, favorendo un decentramento del punto di vista. Questo non vuol dire che non siano stati individuati degli elementi di criticità, soprattutto emergenti dalla situazione pandemica da Covid-19, come ad esempio ritmi di lavoro faticosi determinati dalla perenne connessione ai dispositivi elettronici per le riunioni e la DAD. Al contempo, però, il confronto esterno tra le scuole sembra essere stato favorito dalle modalità formative a distanza e, in particolare, da quelle che hanno previsto espliciti momenti di confronto tra le scuole, da alcune peculiarità delle piattaforme che hanno permesso lo scambio di materiali e strumenti e da specifiche attività, come ad esempio il *visiting* virtuale tra le scuole. Le opportunità di incontro e confronto con altri istituti, altri DS, altri docenti hanno rappresentato, per alcuni partecipanti, l'innesto innovativo e "rivoluzionario" del progetto, anche in relazione agli sviluppi futuri.

In generale nei discorsi dei DS operano meccanismi di *sense making* delle attività di *governance* dei processi valutativi da portare avanti. Anche gli insegnanti ne colgono la potenzialità collegiale nonostante spesso i percorsi valutativi siano promossi e sviluppati da gruppi ristretti. Sembra dunque auspicabile che, anche a partire da esperienze come il progetto VfS, siano elaborate delle strategie sempre più diffuse di promozione della *capacity building* in campo valutativo per il personale delle scuole: il rafforzamento di tali competenze può migliorare la comprensione del ruolo della valutazione e dell'uso che dei suoi esiti si può fare<sup>27</sup>.

Si rimarca in ultimo che i focus group, di fatto strumenti di monitoraggio e valutazione del percorso, hanno rappresentato anche un'opportunità di riflessione ulteriore e metacognizione sull'esperienza formativa, e un momento di apprendimento e sintesi dei significati attribuiti alla formazione sull'autovalutazione sia per i beneficiari sia per il gruppo di ricerca che conduce il progetto VfS.

Questo lavoro rappresenta una prima esplorazione dei materiali emergenti dai focus group, di cui, al momento, si è limitata l'analisi al solo differente punto di vista dei DS e insegnanti senza inserire nella riflessione ulteriori variabili di contesto e di composizione del campione. Se da un lato questo può rappresentare un limite nell'argomentazione di alcune tematiche – per esempio riguardo le aspettative e/o le ricadute all'interno della scuola – dall'altro a partire da questo lavoro preliminare di individuazione di percorsi di senso sono stati pianificati degli approfondimenti successivi e differenti carotaggi dei dati. E' possibile rintracciare un ulteriore limite dello studio nella selezione dei partecipanti ai focus group, di fatto indicati dal DS; tuttavia, la partecipazione di 2-3 docenti per scuola ha evitato l'appiattimento su un unico punto di vista.

Per quanto riguarda gli sviluppi, le evidenze emerse da questo lavoro e da un lavoro collaterale di analisi testuale e di contenuto computer assistita sugli stessi materiali, attualmente in

---

<sup>27</sup> Cfr. P. Casavola, L. Tagle, *Costruzione di capacità di valutazione: riflessioni sulla recente esperienza nella valutazione dei programmi di sviluppo*, in "Rassegna italiana di valutazione", 29, 2004, pp. 93-114; L. Lo Presti, *Positive thinking e sviluppo locale: quali approcci per la promozione dell'innovazione*, in "Sociologia e Ricerca Sociale", 112, 2017, pp. 138-155.

corso, sono parte integrante di un disegno di valutazione di studio di caso multiplo, che prevede la triangolazione dei dati della base empirica attraverso una molteplicità di tecniche quantitative e qualitative, con la finalità di cogliere, attraverso un approccio costruttivista e del processo sociale<sup>28</sup>, la qualità dei progetti formativi erogati e individuare sia elementi peculiari a ciascun percorso sia elementi riconoscibili come appartenenti alla totalità dei casi indagati.

## 6. Bibliografia di riferimento

Poliandri D., Freddano M., Molinari B. (a cura di), *RAV e dintorni: verso il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione. Sintesi dei risultati dell'Azione 1 - Valutare la valutazione. Progetto PON Valu.E.*, Roma, INVALSI, 2019.

Casavola P., Tagle L., *Costruzione di capacità di valutazione: riflessioni sulla recente esperienza nella valutazione dei programmi di sviluppo*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 29, 2004, pp. 93-114.

Corrao S., *Il focus group*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

Daniels N., Gillen P., Casson K., Wilson I., *STEER: Factors to Consider When Designing Online Focus Groups Using Audiovisual Technology in Health Research*, in "International Journal of Qualitative Methods", 18, 2019, 1609406919885786.

Ehren M.C.M., Janssen F.J.G., Brown M., McNamara G., O'Hara J., Shevlin P., *Evaluation and decentralised governance: Examples of inspections in polycentric education systems*, in "Journal of Educational Change", 3, 2017, pp. 365-383.

Evers C.W., Wu E.H., *On Generalising from Single Case Studies: Epistemological Reflections*, in "Journal of Philosophy of Education", 4, 2006, pp. 511-526.

Fabbi L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci, 2007.

Fiore B., Torelli C., (2019). *Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei sistemi decentrati*, in "Working Paper INVALSI", 36, 2019, [https://www.invalsi.it/download2/wp/wp36\\_Fiore\\_Torelli.pdf](https://www.invalsi.it/download2/wp/wp36_Fiore_Torelli.pdf), consultato in data 11/04/2022.

Fortini F., Muzzioli P., Poliandri D., Vinci E., *Il Sistema Nazionale di Valutazione: conoscere le scuole per supportarle*, in "Scuola Democratica", 2, 2016, pp. 451-466.

Gomez Paloma F., Poliandri D., Giampietro L., *Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l'autovalutazione delle scuole*, in "Formazione & Insegnamento", 1, 2020, pp. 294-307.

Hubers M.D., 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*, London - New York, Routledge, Taylor & Francis Group, 2018, pp. 194-203.

Lijadi A.A., van Schalkwyk G.J., *Online Facebook Focus Group Research of Hard-to-Reach Participants*, in "International Journal of Qualitative Methods", 5, 2015, 1609406915621383.

---

<sup>28</sup> Cfr.: R. Stake, *Case studies*, cit.; C.W. Evers, E.H. Wu, *On Generalising from Single Case Studies: Epistemological Reflections*, cit.

Lobe B., Morgan D., Hoffman K.A., *Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing*, in "International Journal of Qualitative Methods", 19, 2020.

Lo Presti L., *Positive thinking e sviluppo locale: quali approcci per la promozione dell'innovazione*, in "Sociologia e Ricerca Sociale", 112, 2017, pp. 138-155.

Losito G., *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Merriam S.B., *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998.

Morgan D., Hoffman K., *A System for Coding the Interaction in Focus Groups and Dyadic Interviews*, in "The Qualitative Report", 3, 2018, pp. 519-531.

Muzzioli P., Perazzolo M., Poliandri D., Quadrelli I., *La qualità del percorso di autovalutazione*, in "Scuola democratica", 2, 2016, pp. 421-438.

OECD, *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*, Paris, OECD Publishing, 2013.

Perla L., Vinci V., *Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa*, in "Italian Journal of Educational Research", 9, 2016, pp. 191-218.

Authors, *Titolo del contributo*, altre informazioni editoriali, 2019.

Robasto D., *Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica*, in "Form@re - Open Journal per la formazione in rete", 16, 2016, pp. 121-136.

Schildkamp K., Poortman C.L., Handelzalts A., *Data teams for school improvement*, in "School Effectiveness and School Improvement", 2, 2016, pp. 228-254.

Slavin R.E., *Co-operative learning: theory, research, and practice*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1990.

Stake R., *Case studies*, in N. Denzin, E. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks (CA), Sage, 2000, pp. 435-453.

Stame N., *Valutazione pluralista*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Stern E., Stame N., Mayne J., Forss K., Davies R., Befani B., *Broadening the range of designs and methods for impact evaluations. Report of a study commissioned by the Department for International Development*, London, DFID, Department for International Development, 2012, in <https://www.oecd.org/derec/50399683.pdf>, consultato in data 11/04/2022.

Williams S., Clausen M.G., Robertson A., Peacock S., McPherson K., *Methodological reflections on the use of asynchronous online focus groups in health research*, in "International Journal of Qualitative Methods", 4, 2012, pp. 368-383.

**Data di ricezione dell'articolo: 28 aprile 2022**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 9 e 10 maggio 2022**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 25 maggio 2022**