

## **Pratiche di apprendimento collaborativo tra scuole: peer review e visiting a supporto dell'autovalutazione delle scuole**

**Letizia Giampietro, Giuseppe C. Pillera, Donatella Poliandri**

**Abstract** – *School to school peer review is a strategy for evaluation and improvement and an opportunity for professional development for the personnel involved; the visiting can also be considered a form of peer review, in which the training potential from mutual observation of exchange activities situated between the personnel of a host school and those of the visited schools, is prevalent. As part of a training project aimed at developing the evaluative skills of school staff, the visiting was used to support the self-evaluation and improvement processes of the schools involved. The case study, which involved 12 schools from Lazio, Tuscany and Umbria, allows us to consider its potential as a transformative learning tool in evaluation processes among schools and collaborative training for all participants.*

**Riassunto** – *La peer review fra scuole è una strategia di valutazione e miglioramento e un'opportunità di sviluppo professionale per il personale coinvolto; anche il visiting può essere considerato una forma di peer review, in cui le potenzialità formative derivanti dall'osservazione reciproca dell'attività di scambio situato tra il personale di una scuola accogliente e quello delle scuole ospiti risultano prevalenti. Nell'ambito di un'azione formativa per la costruzione di competenze valutative del personale della scuola, il visiting è stato utilizzato per sostenere i processi di autovalutazione e miglioramento delle scuole coinvolte. Lo studio di caso, che ha coinvolto 12 scuole del Lazio, della Toscana e dell'Umbria, consente di valutarne le potenzialità come strumento di apprendimento trasformativo nei processi di valutazione fra scuole e di formazione collaborativa per tutti i partecipanti. INVALSI.*

**Keywords** – peer review, school self-evaluation, evaluation capacity building, professional development, visiting

**Parole chiave** – revisione tra pari, autovalutazione delle scuole, costruzione di competenze valutative, sviluppo professionale, visiting

**Letizia Giampietro**, Ricercatrice presso INVALSI, è Referente dell'attività di ricerca *Valu.E for Schools*, di supporto ai processi di autovalutazione delle scuole. I suoi interessi di ricerca riguardano le politiche educative, gli usi della valutazione, la formazione di capacità valutative del personale della scuola, lo sviluppo e il miglioramento delle scuole, i processi di inclusione scolastica e sociale.

**Giuseppe C. Pillera**, PhD in Pedagogia, è Ricercatore presso l'Università di Catania. È stato ricercatore presso INVALSI; docente a contratto sul SSD M-PED/04 per gli atenei di Catania e Messina e visiting researcher all'Universidad de Sevilla. I suoi interessi di ricerca si focalizzano sull'e-learning e sulla formazione docenti, temi su cui ha pubblicato in contesti nazionali e internazionali.

**Donatella Poliandri**, PhD, è Prima Ricercatrice, Responsabile dell'Area di ricerca Innovazione e Sviluppo all'INVALSI e del progetto PON Valu.E. Dal 2008 conduce i progetti di ricerca volti a costruire i quadri di riferimento, i protocolli e gli strumenti del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole. I suoi interessi di ricerca riguardano la metodologia della ricerca sociale, la valutazione delle politiche educative, la *capacity building* in campo valutativo, i processi di valutazione delle scuole.

**Il presente contributo è frutto di un lavoro coordinato fra i tre Autori. Nello specifico: Letizia Giampietro si è occupata della stesura dei paragrafi 2, 3 e 5; Giuseppe C Pillera dei paragrafi 6 e 7; Donatella Poliandri dei paragrafi 1, 4 e 8.**

**Le posizioni qui espresse sono attribuibili esclusivamente agli Autori e non impegnano in alcun modo l'INVALSI; non è pertanto corretto attribuirle all'INVALSI o ai suoi vertici.**

## **1. Introduzione**

A seguito della revisione della letteratura di settore condotta nel monumentale rapporto *Synergies for Better Learning*<sup>1</sup>, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD) individua l'acquisizione progressiva di specifiche competenze per la valutazione delle scuole come uno fra i fattori chiave per lo sviluppo dei sistemi scolastici, sollecitando un ricorso sempre maggiore a forme di revisione tra pari (*peer review*), con l'obiettivo di sviluppare capacità di valutazione e progettazione del miglioramento nel personale scolastico.

La *peer review* è un processo di valutazione fra scuole, dipartimenti o reti di scuole, su una specifica area di interesse, che prevede la restituzione di un feedback e/o di un rapporto a uso interno dove si riassumono i risultati e le indicazioni di sviluppo per la scuola accogliente<sup>2</sup>. In questo senso, la revisione fra pari può essere considerata sia come una ulteriore fase del processo di autovalutazione, dove aspetti specifici sono approfonditi fra le scuole, sia come una strategia di sviluppo professionale del personale coinvolto. La letteratura sulla formazione docenti sottolinea, infatti, l'importanza di attivare percorsi di collaborazione all'interno delle scuole e fra le scuole "per sviluppare la capacità di lavorare sistematicamente con dati quantitativi e qualitativi e collaborare sulle strategie di miglioramento"<sup>3</sup>.

Il *visiting*, nei modelli di *peer review*, riveste un ruolo centrale, trattandosi di uno strumento di scambio professionale situato in cui i partecipanti hanno la possibilità di apprendere dall'osservazione reciproca. In Italia, il DM 850/2015 e le successive note ministeriali sulla formazione

---

<sup>1</sup> Cfr. Organization for Economic Co-operation and Development, *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*, Paris, OECD Publishing, 2013.

<sup>2</sup> Cfr. D. Godfrey, *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*, Cham - Switzerland, Springer, 2020.

<sup>3</sup> European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy-makers: report by ET2020 Working Group Schools*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2020, p. 2.

dei docenti neoassunti ha proposto il visiting presso delle scuole innovative<sup>4</sup>, valorizzando le potenzialità delle attività fra pari a partire dall'a.s. 2017-2018, seppur per un numero ristretto di docenti immessi in ruolo.

In questo lavoro discuteremo le premesse teoriche dell'attività così come emergono nell'ambito dei modelli sulla valutazione delle scuole. Nel par. 3 presentiamo lo studio di caso, oggetto di questo contributo e, in particolare, l'attività di visiting che ha coinvolto 12 scuole in un percorso di sviluppo professionale finalizzato alla formazione di competenze valutative del personale della scuola, basato sulla metodologia peer learning<sup>5</sup> nell'ambito della ricerca-intervento *Value for Schools*. Nel par. 4 sono articolate le domande di ricerca, l'approccio e l'articolazione delle fonti. Successivamente sono discussi i risultati della ricerca-intervento relativamente a se e quanto il visiting abbia sostenuto l'attivazione delle scuole (par. 5), facilitato la reciprocità e il confronto "valutativo" (par. 6) e promosso lo sviluppo professionale del personale coinvolto (par. 7). Nelle Conclusioni (par. 8), gli autori discutono le condizioni di efficacia, i limiti e le potenzialità del visiting proposto nello studio di caso.

## 2. Il visiting come modello di peer review per il miglioramento della scuola

Il visiting, come precedentemente affermato, è uno strumento di scambio professionale situato in cui i partecipanti hanno la possibilità di apprendere dall'osservazione reciproca; ha avuto una certa diffusione negli ultimi anni, in quanto utilizzato nei modelli di *induction* della formazione iniziale dei docenti<sup>6</sup>. Per la formazione dei docenti neoassunti, la norma prevede che sia possibile dedicare una parte del monte-ore previsto per i laboratori formativi a visite presso le scuole ove si riscontrano forti elementi di innovazione<sup>7</sup>. Cerini, infatti, considera il visiting come uno strumento di supporto alla capacità di lettura del contesto educativo, in cui sono replicati aspetti di conoscenza e confronto che agiscono, per esempio, anche nell'ambito della valutazione della scuola:

è una situazione che si presenta anche nel caso della valutazione esterna della scuola nell'ambito del Sistema nazionale di valutazione. Il protocollo di visita viene agito da soggetti che

---

<sup>4</sup> Cfr. M.C. Pettenati (a cura di), *Visiting e formazione docente. Visite a scuole innovative nell'anno di formazione dei docenti neo assunti*, numero monografico di "Notizie della scuola", 12-13, 2019.

<sup>5</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", 18, 1, 2020, pp. 294-307.

<sup>6</sup> Cfr. M.C. Pettenati (a cura di), *Visiting e formazione docente. Visite a scuole innovative nell'anno di formazione dei docenti neo assunti*, cit. Cfr. anche M.C. Pettenati (a cura di), *L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi*, Roma, Carocci, 2022.

<sup>7</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, Nota AOODGPER n. 33989 del 02/08/2017 "Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Orientamenti preliminari per la progettazione delle attività formative per l'a.s. 2017-18".

assumono i ruoli diversi di valutato e valutatore, ma lo stesso INVALSI suggerisce di considerarlo un tracciato per un dialogo professionale<sup>8</sup>.

Cerini sottolinea come il confronto rappresenti l'elemento peculiare del processo di visita, tanto della valutazione esterna quanto del visiting, in cui gli esiti dovrebbero essere dedicati all'individuazione, in un dialogo fra pari, di possibili connessioni tra lo sviluppo di specifici processi e le ricadute sul funzionamento scolastico, come succede anche nei programmi di peer review tra le scuole, implementati a livello internazionale.

La *peer review* tra le scuole può essere considerata una parte del processo di valutazione interna; come altre forme di valutazione interna, può essere orientata allo sviluppo e intesa come valutazione formativa volta al miglioramento, o come valutazione sommativa finalizzata alla rendicontazione.

In letteratura sono prevalenti i modelli di peer review orientati allo sviluppo, che hanno la finalità di scongiurare atteggiamenti di difesa e chiusura delle scuole nei sistemi in cui gli elementi di *accountability* sono maggioritari<sup>9</sup>. Alcune revisioni a livello internazionale hanno infatti evidenziato le conseguenze anche indesiderate di meccanismi di valutazione più sbilanciati in senso sommativo, come il restringimento del curriculum e/o forme di "teaching to test"<sup>10</sup>. Allo stesso tempo, la panoramica degli studi sugli effetti di sviluppo e su quelli collaterali dei meccanismi di *accountability* non giunge a conclusioni definitive e necessita di ulteriori approfondimenti. Anche nei paesi con sistemi di valutazione tradizionalmente *high stake*, come per esempio l'Inghilterra, la valutazione è sempre più intesa come strumento di responsabilità ai fini del miglioramento e comunicazione all'esterno dei propri risultati.

Il processo di revisione fra pari prevede: 1) il coinvolgimento di interi istituti scolastici o parti di istituti (come dipartimenti, aree disciplinari o gruppi di docenti); 2) la focalizzazione sull'intero processo di autovalutazione o su un'area di interesse; 3) la redazione di un rapporto finale a uso interno della scuola, che possa restituire un feedback con le raccomandazioni sugli aspetti da tenere sotto controllo o da migliorare. In generale non vi è alcun obbligo di pubblicare i rapporti delle valutazioni tra pari, poiché il loro scopo è quello di aiutare la scuola negli sforzi per il miglioramento.

Godfrey<sup>11</sup> differenzia la *peer review* tra le scuole da altre forme di collaborazione, specificando che non è una pratica di osservazione tra pari o coaching, né può essere considerata

---

<sup>8</sup> Cfr. G. Cerini, *Nuovo anno di formazione: cronaca di un successo annunciato*, in M.C. Pettenati (a cura di), *Visiting e formazione docente. Visite a scuole innovative nell'anno di formazione dei docenti neo assunti*, cit., p. 17.

<sup>9</sup> Cfr. Organization for Economic Co-operation and Development, *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*, cit.

<sup>10</sup> Cfr. I.F. de Wolf, F. J. G. Janssens, *Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies*, in "Oxford Review of Education", 33, 3, 2007, pp. 379-396.

<sup>11</sup> D. Godfrey, *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*, cit.

propriamente come una forma di comunità di apprendimento collaborativo o in rete per la ricerca, in quanto queste attività non comportano necessariamente delle visite valutative *in loco* della scuola. Allo stesso tempo, non è un'ispezione, in quanto la dimensione della responsabilità è diversa; la peer review non comporta, infatti, giudizi validanti, relati a una autorità superiore.

Un prerequisito della *peer review* è la mutualità o reciprocità tra le scuole coinvolte; l'apprendimento reciproco è facilitato dalla visita presso le scuole, in cui tutti i partecipanti hanno l'opportunità di acquisire nuove conoscenze e pratiche<sup>12</sup>. Le relazioni che si instaurano presuppongono che le conoscenze e le prospettive di ciascuna parte siano ugualmente riconosciute. Alcuni autori<sup>13</sup> evidenziano, nella revisione, l'opportunità di recuperare pratiche di confronto tra pari maggiormente diffuse fino alla fine degli anni '70, quando prevaleva un modello professionale di scambio reciproco fra i docenti, i dirigenti scolastici e il personale della scuola, maggiormente orientato agli studenti.

Matthews e Headon evidenziano alcune condizioni che possono favorire un processo efficace di *peer review*, ossia: 1) la presenza di personale formato; 2) l'adeguamento alle esigenze delle scuole alle aree di interesse desiderate; 3) una dirigenza e del personale scolastico predisposto a ricevere il feedback in modo positivo; 4) la disponibilità a sostenere i costi e ad assegnare tempo ai revisori (anche se il costo rispetto ad altri programmi di formazione è probabilmente inferiore); 5) la garanzia che le valutazioni tra pari siano condotte con un approccio orientato al miglioramento piuttosto che ispettivo; 6) un alto livello di fiducia tra le scuole partner<sup>14</sup>.

Pratiche di *peer review* sono comuni in molti paesi europei come l'Inghilterra, il Galles, la Repubblica Ceca, la Finlandia, il Belgio ma anche l'Australia<sup>15</sup>.

In Inghilterra, la *peer review* si realizza contestualmente al sistema vigente di rendicontazione verticale basato sulle rilevazioni standardizzate degli apprendimenti e le ispezioni; i programmi di revisione fra le scuole sono strutturati, accreditati dalle autorità locali e/o promossi da agenzie esterne (ad esempio Challenge Partners, UCL Institute of Education), nonché rientrano tra le strategie di miglioramento delle scuole previste a livello centrale<sup>16</sup>. Inoltre, alcuni partenariati di scuole, come i Multi-Academy Trusts, impongono la *peer review* a tutte le scuole della loro rete. Un'indagine condotta in Inghilterra nel 2018 evidenzia come quasi la metà delle scuole considerate nel campione (634) siano state coinvolte in attività di *peer review* nell'anno

---

<sup>12</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>13</sup> Cfr. A. Davis, J. White, *Accountability and School Inspection: In Defence of Audited Self-Review*, in "Journal of Philosophy of Education", 35, 4, 2001, pp. 667-681.

<sup>14</sup> Cfr. A.P. Matthews, M. Headon, *Multiple Gains: An independent evaluation of Challenge Partners peer reviews of schools*, London, Institute of Education Press, 2015.

<sup>15</sup> Cfr. D. Godfrey, *From peer review to collaborative peer enquiry: Action research for school improvement and leadership development*, in "London Review of Education", 18, 3, 2020, pp. 373-389.

<sup>16</sup> Cfr. *ibidem*.

precedente, e in particolare quelle che hanno ricevuto un giudizio dall'Ofsted pari a tre (da migliorare) o quattro (inadeguato)<sup>17</sup>.

Seppure non vi siano ancora revisioni sistematiche sugli impatti della *peer review* sul miglioramento delle scuole, ci sono aspetti promettenti per lo sviluppo di tale approccio, quali ad esempio: 1) la soddisfazione del personale delle scuole partecipanti<sup>18</sup>; 2) la percezione di una maggiore capacità nell'autovalutazione da parte delle scuole coinvolte<sup>19</sup>; 3) la percezione di una maggiore capacità di pianificare il miglioramento; 4) le opportunità di sviluppo professionale e il potenziamento della capacità di leadership<sup>20</sup>.

In Italia alcune esperienze di *peer review* finalizzate alla valutazione sono state promosse nell'ambito delle reti di scuole<sup>21</sup>, come la Rete Nazionale della Peer Review<sup>22</sup>, creata in Campania nell'ambito del progetto pilota Progetto Leonardo da Vinci – Peer Review in Initial VET (AT/04/C/F/TH-82000), che ha rappresentato una sperimentazione importante delle pratiche di questo approccio nell'ambito della formazione professionale.

### **3. Lo studio di caso:**

#### **TAM per la formazione e il supporto ai processi autovalutativi delle scuole**

Il *visiting* è una delle attività proposte nell'ambito del percorso formativo TAM – Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento<sup>23</sup> (TAM). Questo percorso formativo è stato finanziato con i fondi strutturali europei PON per la scuola nell'ambito della ricerca-intervento Value for Schools (VfS)<sup>24</sup>. VfS ha sperimentato modelli innovativi di formazione e supporto, anche infrastrutturali, per le attività di autovalutazione delle scuole. Le scuole beneficiarie degli interventi sono state complessivamente 45, ovvero 15 per ogni macroarea coinvolta (Nord, Centro e Sud); nel percorso sono stati coinvolti circa 400 tra dirigenti scolastici (DS) e docenti.

---

<sup>17</sup> Cfr. T. Greany, R. Higham, *Hierarchy, Markets and Networks: analysing the 'self-improving school-led system' agenda in England and the implications for schools*, London, UCL Institute of Education Press, 2018.

<sup>18</sup> Cfr. H. Blok, P. Slegers, S. Karsten, *Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model*, in "Journal of Education Policy", 23, 2008, pp. 379-395.

<sup>19</sup> Cfr. C. Shewbridge, M. Hulshof, D. Nusche, L. Stoll, *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: School Evaluation in the Flemish Community of Belgium*, Paris, OECD Publishing, 2011.

<sup>20</sup> Cfr. A.P. Matthews, M. Headon, *Multiple Gains: An independent evaluation of Challenge Partners peer reviews of schools*, cit.

<sup>21</sup> Cfr. B. Fiore, C. Torelli, *Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei sistemi decentrati*, in "Working paper INVALSI", 33, 2019.

<sup>22</sup> La rete è composta da 8 Istituti tecnici e professionali e 8 centri di Formazione Professionale.

<sup>23</sup> Il progetto è stato condotto dall'associazione OPPI - Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti.

<sup>24</sup> Le attività formative e di supporto della Ricerca-intervento Valu.E for Schools (Azione 2 Progetto 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) sono state erogate da tre operatori accreditati presso il MIUR secondo la direttiva n. 170/2016, individuati attraverso una procedura negoziale, ai quali il committente (INVALSI) ha erogato un contributo massimo di 60.000 euro per la realizzazione dei percorsi in un arco temporale di 18 mesi.

Il percorso formativo TAM è stato realizzato nella macroarea Centro e ha coinvolto complessivamente 12 scuole, 4 dell'Umbria, 5 del Lazio e 3 della Toscana, dall'autunno del 2020 a dicembre del 2021, coinvolgendo 32 corsisti (di cui 4 DS) per l'Umbria, 48 corsisti per il Lazio (di cui 5 DS) e 21 corsisti per la Toscana (di cui 3 DS), per un totale complessivo di 101 partecipanti di cui 12 DS. La linea di azione formativa<sup>25</sup> su cui si è sviluppata la proposta di formazione è il peer learning tra le scuole in chiave formativo-professionale<sup>26</sup>. Tale proposta ha avuto come obiettivo quello di “sostenere i processi autovalutativi di sistema attraverso lo sviluppo di una rete di comunità scolastiche [...] per presidiare i processi strategici di autovalutazione e progettazione del miglioramento a scuola”<sup>27</sup>.

Nella proposta iniziale, le attività formative prevedevano sia attività in presenza, sia erogate su piattaforma Moodle; inoltre erano previste attività di visiting da svolgersi presso gli istituti aderenti a livello regionale. Purtroppo, a causa della Pandemia da Covid-19, tutte le attività, comprese quelle di visiting, sono state svolte a distanza sulla piattaforma Moodle e con gli strumenti di video conferenza, dal momento che, a causa delle restrizioni imposte dal Governo italiano per evitare il diffondersi del contagio, era vietato recarsi in presenza presso le istituzioni scolastiche.

### 3.1. Lo svolgimento del visiting in TAM

L'attività di visiting, attentamente strutturata e supportata da schede e strumenti di osservazione, “si inserisce nel processo di autovalutazione e miglioramento, come strumento di potenziamento delle competenze di analisi del contesto e dei processi didattici e organizzativi e attività di scambio di buone prassi orientate al miglioramento”<sup>28</sup>.

A metà del percorso formativo (cfr. Tab.1), ogni scuola ha organizzato un visiting, ospitando le altre della propria regione coinvolte in VfS, e ha partecipato a sua volta ai visiting delle altre istituzioni scolastiche, in quanto scuola ospite.

<sup>25</sup> Il committente del progetto (INVALSI) ha definito delle Linee di Azione Formativa (LAF) per la sottomissione delle proposte alla procedura negoziale, ossia: 1) il peer learning fra scuole; 2) la formazione situata. Entrambe le LAF, in coerenza con la letteratura sullo sviluppo professionale del personale della scuola, hanno privilegiato attività di condivisione e costruzione di conoscenze secondo i modelli delle comunità professionali che apprendono collaborativamente, utilizzando metodologie critico-riflessive (cfr. D. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006) e di contestualizzazione dei processi valutativi all'interno della comunità scolastica (cfr. C. Brown, C.L. Poortman, *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*, Oxford, Routledge, 2018).

<sup>26</sup> Cfr. K.J. Topping, *Trends in Peer Learning*, in “Educational Psychology”, 25, 6, 2007, pp. 631-645.

<sup>27</sup> F. Nocera, *TAM - Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento. Dal progetto generale al percorso formativo*, in E. Fiordiliso (a cura di), *TAM – Training sull'autovalutazione per il miglioramento. Un'esperienza trasformativa a sostegno dell'autovalutazione delle scuole*, numero monografico di “Opplnformazioni”, 131, 2021, p. 23.

<sup>28</sup> R. De Fusco, *Il visiting: la cornice di riferimento e gli strumenti*, in E. Fiordiliso (a cura di), *TAM - Training sull'autovalutazione per il miglioramento. Un'esperienza trasformativa a sostegno dell'autovalutazione delle scuole*, cit., p. 74.

Ciascun visiting ha avuto come focus la presentazione e l'analisi di un processo innovativo avviato dall'istituto ospitante, inteso come la sperimentazione di nuove pratiche didattiche e/o nuovi modelli gestionali e organizzativi, in risposta alle priorità indicate nel Rapporto di Autovalutazione (RAV).

I processi innovativi presentati dalle scuole hanno riguardato in larga parte dei progetti di cittadinanza per la promozione della crescita globale degli alunni o delle sperimentazioni e in particolare: 1) la Scuola senza zaino; 2) il potenziamento della lingua italiana; 3) i nuovi ambienti di apprendimento, potenziati anche con infrastrutture tecnologiche. In due casi sono state illustrate delle sperimentazioni che hanno coinvolto anche la scuola dell'infanzia, basate sui principi dell'*Outdoor Education*. Una scuola ha illustrato il curriculum integrato, le Unità di Apprendimento (UDA) e le relative attività laboratoriali da sviluppare in continuità tra gli ordini di scuola; un'altra ha focalizzato l'attenzione sulle attività per classi parallele e nei dipartimenti; un'ultima scuola, infine, ha individuato come tema di riflessione i rapporti con le famiglie e il territorio.

Il visiting è stato articolato nelle tre fasi di seguito descritte:

– Fase di preparazione. La scuola accogliente prepara la visita e la documentazione e individua il focus del processo innovativo che ha introdotto dei miglioramenti. Gli strumenti di questa fase, condivisi successivamente con le scuole ospiti, sono la *Scheda di presentazione della scuola e della visita* e l'*Agenda della visita*. Questa fase prevede un numero variabile di incontri del gruppo in formazione della scuola accogliente e di eventuali altre risorse professionali dell'istituto.

– Fase di svolgimento. Le scuole ospiti sono accompagnate in un percorso di visita e osservazione della scuola, della durata di circa 3-4 ore, articolato in un momento di accoglienza e presentazione dell'incontro, uno di osservazione degli spazi e delle attività con interviste e un momento successivo di confronto tra attori accoglienti e visitatori. In generale, la visita è stata guidata dal DS della scuola accogliente, insieme ai suoi collaboratori e alle funzioni strumentali. La presentazione è stata supportata da materiali multimediali, foto e video che illustrano gli spazi della scuola e il territorio, in grado di rappresentare le voci degli studenti, dei genitori o altri stakeholder. Per una scuola c'è stato l'intervento (registrato) del sindaco. L'attività è supportata da una *Scheda di osservazione per il visiting*, che serve ai partecipanti delle scuole ospitate per annotare riflessioni, quesiti su quanto osservato, ecc.

– Fase di riflessione finale, articolata in due step: 1) un incontro successivo alla visita durante il quale un formatore ha guidato la restituzione alla scuola accogliente di quanto osservato dalle scuole ospiti, sintetizzando gli elementi significativi nel *Report sintetico dei report individuali della visita*. A conclusione del ciclo di operazioni collegate alla visita, la scuola accogliente ha riflettuto, autonomamente, sugli esiti dell'attività, sintetizzati nel *Report sintetico di visiting della scuola accogliente*<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Cfr. *ibidem*. Durante il corso, i formatori hanno condiviso con i partecipanti la documentazione del visiting, illustrando il quadro di riferimento all'interno del quale si colloca la sceneggiatura e gli strumenti.



#### 4. Domande di ricerca, approccio e fonti

Le domande di ricerca che ci siamo posti per questo studio sono volte a esplorare se, nell'esperienza dei soggetti coinvolti, il modello di visiting proposto e implementato da TAM abbia:

1. sostenuto l'attivazione delle scuole che di volta in volta ricoprono il ruolo di istituzione accogliente;
2. facilitato una reciprocità e un confronto "valutativo" tra le scuole coinvolte;
3. promosso dei processi di sviluppo professionale nel personale scolastico.

L'approccio scelto per esplorare in profondità il modello di visiting proposto da TAM nella ricerca-intervento VfS è stato lo studio di caso. Utilizzare questo modello di visiting come esempio *perspicuo* attraverso il quale guardare in modo approfondito, significa avere modo di esplorare uno strumento relativamente poco studiato nel nostro Paese - seppur piuttosto citato e utilizzato anche a livello normativo -, nonché fare luce su alcuni aspetti rilevanti, emergenti dagli esiti del suo uso, quantomeno come percepiti dai soggetti coinvolti.

I ricercatori guardano al caso in una prospettiva olistica ed ecologica<sup>30</sup> che presuppone la necessità di raccogliere informazioni su di esso da una molteplicità di fonti (documenti, registrazioni di archivio, interviste, focus group) e selezionare gli eventi e le informazioni più significative per lo studio, guidato dai quesiti di ricerca<sup>31</sup>, attraverso una strategia integrata, capace di combinare efficacemente esigenze di approfondimento e vincoli di tempo, ossia la triangolazione<sup>32</sup>. Gli stimoli emergenti dalla triangolazione sono colti grazie alla *comprensione intenzionale* del ricercatore<sup>33</sup> che rappresenta, nei fatti, il principale strumento di raccolta e interpretazione delle informazioni e, dunque, del sistema concettuale sotteso al caso oggetto di studio<sup>34</sup>.

Le fonti documentali, pubblicate sulla piattaforma Moodle del corso e analizzate per rispondere alle questioni sopra enunciate, corrispondono agli strumenti – di seguito elencati – messi a punto dai formatori di TAM per la realizzazione delle diverse fasi del visiting, redatti e compilati dalle scuole.

Più in particolare, tali fonti sono:

- le *Schede di presentazione della scuola e della visita*, esito del lavoro congiunto del gruppo in formazione della scuola accogliente. La prima sezione di questo strumento prevede

---

<sup>30</sup> Cfr. F. Lucidi, F. Alivernini, A. Pedon, *Metodologia della ricerca qualitativa*, Bologna, il Mulino, 2008.

<sup>31</sup> Cfr. R. K. Yin, *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*, Thousand Oaks (CA), Sage publications, 2014<sup>5</sup>. Inoltre, cfr. R. K. Yin, *Case study evaluations: A decade of progress?*, in D. Stufflebeam, G. Madaus, T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*, Dordrecht, Springer Netherlands, 2000, pp. 185-193.

<sup>32</sup> Cfr. N. Denzin, *Strategies of multiple triangulation*, in N. Denzin, *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method*, New York, McGraw-Hill, 1970, pp. 297-313.

<sup>33</sup> Cfr. G.H. von Wright, *Explanation and Understanding*, London, Routledge & Kegan Paul, 1971.

<sup>34</sup> Cfr. S.B. Merriam, *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.

la compilazione di campi aperti per descrivere il contesto della scuola, le priorità, la mission e l'offerta formativa; la seconda sezione individua il processo innovativo, focus della visita e le connessioni con le priorità individuate nel processo di autovalutazione, gli obiettivi, gli esiti raggiunti, gli aspetti di forza e di criticità e i possibili percorsi di sviluppo;

– le *Schede di osservazione per il visiting*, compilate durante la visita dai corsisti ospiti, presenta due sezioni: la prima, dotata di un campo unico e dedicata ad annotare, sulla base dei materiali forniti prima del visiting dalla scuola accogliente domande, curiosità, questioni da socializzare, approfondire e soddisfare prima e durante la visita; una seconda, più complessa e costruita per guidare l'osservazione mediante una serie di campi ricondotti agli ambiti gestionale e organizzativo, educativo e didattico, del processo innovativo, dell'organizzazione della visita;

– i *Report individuali di visiting*, compilati dai partecipanti ospiti subito dopo la visita e che, focalizzandosi sugli ambiti gestionale e organizzativo, educativo e didattico, del processo innovativo, ne chiedeva di evidenziarne gli elementi di impatto, i punti di forza e di criticità, nonché i problemi aperti. Termina con un campo per libere *Riflessioni sull'esperienza di visiting*;

– i *Report sintetici dei report individuali di visiting*, compilati dal supervisore aggregando le opinioni espresse dai corsisti ospiti sulla scuola accogliente; questo report veniva poi messo a disposizione su piattaforma Moodle ai corsisti della scuola accogliente. Tale documento ha costituito la base per gli incontri regionali di supervisione sulle attività di visiting curati dai formatori a conclusione di questa fase progettuale;

– i *Report sintetici di visiting della scuola accogliente*, che hanno supportato la riflessione finale della scuola accogliente a conclusione del ciclo di operazioni collegate alla visita. La strutturazione della scheda è simile alle precedenti: una prima sezione è finalizzata a riflettere sugli elementi di impatto della scuola, così come restituiti dagli ospiti; la seconda sezione è focalizzata sul processo innovativo e le indicazioni di attenzione e sviluppo ricevute. Un ultimo spazio consente di riflettere sull'esperienza complessiva di visiting.

Inoltre, giacché il Progetto VfS ha previsto dei focus group di monitoraggio delle attività di supporto e formazione<sup>35</sup>, per questo studio sono state utilizzate anche le trascrizioni delle registrazioni d'archivio dei quattro focus group online (uno per i DS e i restanti per rappresentanze di docenti nelle tre regioni coinvolte) condotti nella macroregione Centro dall'8 aprile al 7 maggio 2021, dunque in un arco temporale largamente sovrapponibile a quello dei visiting. Sebbene non sia stato proposto uno stimolo specifico su tale attività durante i focus group, è stato possibile rintracciare nel corpus delle trascrizioni degli incontri la parola "VISITING" 61 volte, distribuite in 33 interventi. Su tali frammenti è stata condotta un'analisi del contenuto carta e matita con l'obiettivo di estrapolare dal contenuto manifesto anche la dimensione intenzionale dell'intervento, riportandola alle domande di ricerca.

---

<sup>35</sup> Cfr. D. Poliandri, M. Perazzolo, G. C. Pillera, L. Giampietro, *Dematerialized participation challenges: Methods and practices for online focus groups*, in "Frontiers in Sociology", 8, 2023, 1145264.

## 5. Attivazione

Tutte le scuole dello studio di caso hanno dedicato un numero variabile di incontri alla preparazione del visiting, per individuare il processo innovativo da presentare durante l'incontro, selezionare il materiale documentale a corredo, schedare l'Agenda di visita e, in qualche caso, predisporre dei video di presentazione. La preparazione, portata avanti principalmente dal DS e dai corsisti, ha coinvolto anche altri gruppi di lavoro della scuola, talvolta includendo nel percorso il collegio docenti e/o l'intero istituto. A titolo di esempio riportiamo due frammenti<sup>36</sup> tratti dai focus group condotti.

[...] ci sono stati momenti di scambio anche con altri docenti perché chiaramente, anche per organizzare il VISITING abbiamo coinvolto attivamente altri docenti che non facevano parte del gruppo e quindi sì, c'è stato scambio. Per organizzare il VISITING abbiamo... allargato molto, coinvolto sì, sì, sì, assolutamente e poi anche con i colleghi, insomma della scuola, perché noi abbiamo fatto il VISITING in un plesso che non è il nostro, però insomma, ne parliamo [Ins. Toscana, 961-963].

Lo stesso è stato fatto nell'ultimo Collegio docenti perché abbiamo presentato subito questo momento importante di analisi. Di questo diciamo obiettivo, diciamo, che noi volevamo presentare alle scuole nel VISITING ed è stato scelto, non collegialmente perché sarebbe stato impossibile, ma abbiamo presentato qual era il punto, qual era il nostro obiettivo che avremmo discusso e abbiamo chiesto anche ai docenti chi volesse far parte del gruppo degli attori, perché far parte del gruppo degli attori è stato sentito moltissimo [DS Umbria, 107].

Nella fase preparatoria la scuola accogliente ha compilato la *Scheda di presentazione della scuola e della visita*. La prima sezione (cfr. par. 4) ha consentito di ripercorrere in profondità il percorso di sviluppo della scuola, le scelte compiute in relazione agli studenti e alla comunità educativa:

In occasione del VISITING io ho preparato un mio lavoro, nel quale ho presentato la scuola partendo dalle priorità e dei traguardi del RAV e a scendere tutte le azioni di miglioramento, unitamente all'organizzazione e al l'organigramma, funzionigramma, al cammino intrapreso verso quello che forse utopisticamente sarà la creazione di una comunità professionale; insomma, [...], ho rivisto tutta la storia della scuola da quando abbiamo fatto il primo RAV ed è stato per me – parlo a livello personale, ma poi anche i docenti mi hanno confermato questa cosa – un'ottima occasione per riflettere sul cammino della scuola [DS Lazio, 456].

---

<sup>36</sup> Da qui fino al termine del contributo, i testi racchiusi fra virgolette in apice oppure riportati staccati dal corpo del testo sono da considerarsi come citazioni originali tratte dai documenti analizzati o dalla trascrizione della video-registrazione dei focus group. In parentesi quadre sono indicate le fonti delle citazioni documentali; nel caso dei focus group sono presentati sia la regione del DS o docente partecipante sia il numero del frammento così come codificato nel corpus.

La fase preparatoria è risultata comunque un'occasione per riflettere sui propri processi e costruire la relativa narrazione, avendo in questo modo l'opportunità di riconoscere gli aspetti peculiari così come i limiti di sviluppo del proprio lavoro:

Perché il VISITING per noi è trovare proprio quelle innovazioni che la nostra scuola è stata capace di introdurre, perché non sono soltanto le unità didattiche oppure la progettazione, ma quali aspetti, su quali aspetti si è concentrata la scuola per farla, per far crescere, per dare dei risultati? Quindi noi ci stiamo impegnando in questo, cioè che trovare proprio quegli aspetti innovativi che ci differenziano [Ins. Lazio, 791].

In molti casi, ha preso parte alla visita anche il personale della scuola accogliente non in formazione, come importante momento per operare un bilancio del lavoro fatto e organizzare una presentazione all'esterno delle attività:

Un'altra cosa è che al VISITING, per esempio, nel nostro incontro di VISITING abbiamo voluto fortemente che partecipassero, siccome il processo innovativo presentato riguardava l'infanzia, che ci fossero tutte le colleghe dell'infanzia, intanto per metterle davanti a un tipo di percorso [Ins. Toscana, 979].

In generale, il personale della scuola accogliente ha dichiarato grande apprezzamento per l'esperienza di visiting. Il rispecchiamento riflessivo delle altre istituzioni scolastiche conferma l'impegno profuso, la partecipazione di parti della scuola meno coinvolte, ma anche l'attenzione al contesto, come esemplificato nel frammento seguente.

Questo VISITING è stato proprio, secondo noi, il punto di forza di questa prima fase, perché non solo ha permesso all'interno dell'istituto, come diceva anche [...] di fare una riflessione di quello che è tutto il nostro percorso, ma poi anche di aprirci al territorio perché l'abbiamo dovuto raccontare, ascoltare gli stimoli che provenivano dal territorio proprio in uno scambio molto costruttivo [Ins. Lazio, 753].

Anche nei *Report sintetici di visiting della scuola accogliente*, alcune scuole ribadiscono la possibilità di decentramento cognitivo in relazione allo sforzo compiuto durante il percorso autovalutativo per rendere maggiormente trasparenti e leggibili agli interlocutori esterni i propri processi e attività:

Prepararsi ad accogliere Docenti e Dirigenti, scegliere e predisporre i materiali per la presentazione della nostra Scuola e guidare gli ospiti in modo da favorire l'osservazione e la riflessione rispetto alle motivazioni, alle scelte ed ai processi attivati, si è rivelato un compito molto impegnativo, pur avendo a disposizione strumenti appositamente predisposti (agenda della visita e scheda per la presentazione della Scuola) ed indicazioni chiare sugli aspetti da analizzare (contesto di riferimento, priorità dell'Istituto, caratteristiche dell'Offerta Formativa, processo innovativo con esiti e prospettive di sviluppo). È per queste ragioni che il Visiting non è un'occasione di apprendimento solo per chi si trova in un ambiente diverso dal proprio, ma anche e soprattutto

per chi accoglie, perché aiuta ad osservare la propria realtà educativa in maniera più obiettiva per renderla leggibile a nuovi interlocutori (generalmente, infatti, siamo abituati a rapportarci con interlocutori che conoscono bene territorio, criticità, vincoli e risorse). Non è facile rendere altri partecipi di difficoltà, sforzi e ragioni/motivazioni che condizionano le scelte, che contestualizzano le azioni e permettono di misurare i risultati conseguiti [Scuola Toscana]

È stato interessante preparare l'incontro di visiting a questo punto dell'anno scolastico. Per fare ciò, è stato necessario effettuare un lavoro di raccolta, osservazione e valutazione del lavoro svolto da settembre ad aprile. Questo lavoro è stato condotto dal gruppo delle corsiste del TAM ma ha in parte coinvolto anche le altre docenti delle scuole dell'Infanzia dell'Istituto. Proprio l'analisi del lavoro svolto sino ad ora ci ha permesso di valorizzare quanto è stato fatto e di mettere in evidenza quanto ancora si dovrà e si potrà fare nel futuro prossimo [Scuola Toscana]

## 6. Mutualità e reciprocità

La strutturazione dei visiting all'interno del progetto TAM è avvenuta per gruppi regionali: ciascuna scuola ha visitato quelle della propria regione coinvolte nella ricerca-intervento, ospitandole a sua volta come scuola accogliente. Ognuna di esse ha quindi svolto da cinque (Lazio) a tre (Toscana) visiting online, superando così l'approccio a scuole appaiate verso un modello reticolare di revisione fra pari, che presenta il vantaggio di garantire alla scuola accogliente una maggiore eterogeneità di feedback (e quindi una maggiore utilità potenziale) e agli ospiti di sondare realtà differenti tra di loro, pur mantenendo l'attività, operata mediante visite virtuali, entro margini di sostenibilità.

Il visiting online, infatti, ha consentito comunque lo svolgimento di un processo di confronto sistematico. Il feedback alla scuola che di volta in volta ospitava l'attività è stato facilitato da una serie di strumenti da compilare a cura dei corsisti ospiti (cfr. par. 4), come ad esempio il *Report individuale di visiting* che, come mostrato in Tabella 1, è stato redatto e caricato in piattaforma dalla larga maggioranza dei corsisti ospiti (in media 69,2%), con un picco di partecipazione in Lazio. Se nelle riflessioni libere in esso incluse viene spesso sottolineata l'importanza di un momento dialogico/di confronto già durante la visita stessa, in cui i docenti ospiti forniscono il proprio punto di vista sulle azioni intraprese e presentate dalla scuola accogliente, il flusso documentale sopra descritto e l'incontro regionale di supervisione hanno ulteriormente ampliato, razionalizzato e sistematizzato l'erogazione di feedback alla scuola ospitante, all'interno di un processo che mantiene un forte carattere di reciprocità e dialogicità.

Istituto scolastico (anonimizzato)	N. partecipanti percorso formativo, incluso DS (dati da report OPPI)	Data visiting	Consegne report individuali corsisti ospiti	% consegne su partecipanti
Lazio 1	6	04/2021	34	80,9%
Lazio 2	14	04/2021	32	94,1%
Lazio 3	11	05/2021	26	86,5%
Lazio 4	9	09/2021	32	82,1%
Lazio 5	8	10/2021	33	82,5%
Toscana 1	5	03/2021	8	50,0%
Toscana 2	6	04/2021	8	53,3%
Toscana 3	10	05/2021	7	46,7%
Umbria 1	6	04/2021	18	69,2%
Umbria 2	6	05/2021	19	73,1%
Umbria 3	10	06/2021	10	41,7%
Umbria 4	10	10/2021	17	70,8%

*Tabella 1 – Partecipanti al percorso formativo e consegne dei report individuali da parte dei corsisti ospiti per ciascun visiting*

Dalle testimonianze dei DS emerse durante i focus group, il visiting emerge come una importante opportunità di trovare nel confronto tra scuole quel rispecchiamento riflessivo che permette di uscire da una valutazione autoreferenziale delle proprie pratiche.

[...] queste son cose che stimolano molto, perché sono, diciamo, anche delle esperienze che fanno crescere, anche perché sarà molto utile anche poi sapere quello che per esempio, diciamo, le scuole che vengono ci riferiranno perché essere autoreferenziali non va mai bene, quindi io sono molto contenta di tutto [DS Umbria, 10].

Per alcuni di loro il visiting ha rappresentato uno degli elementi più promettenti della partecipazione al progetto VfS, confermandosi di grande interesse pur nelle difficoltà comportate dall'organizzazione in ambiente virtuale:

Io condivido quello che hanno detto, anche se essendo appunto ancora un po' indietro, non ho ancora pianificato il planning del VISITING, quindi è una delle cose e degli aspetti, diciamo così, più interessanti che mi hanno proprio spinto in quel frangente, un anno e mezzo fa ad aderire. È stato proprio questo confronto con altre realtà proprio, per capire che la trovo molto costruttiva, molto importante [DS Umbria, 84].

Io sto aspettando con ansia il passaggio che per me è il passaggio chiave di questo progetto, quello dell'avere il un confronto con le altre scuole e quello che più mi ha interessato dall'inizio,

da quando ho letto la prima volta il progetto e che non è stato ancora attuato. [...] Adesso lascio proprio la parola, per sapere se magari nelle altre Regioni hanno già fatto questa prova del VISITING, come si sono trovati, perché sono anche io curiosa, anche perché stiamo lavorando tantissimo ed è un lavoro grande e molto impegnativo per una scuola, soprattutto a distanza, perché un conto è prendere per mano delle persone e portarle a visitarle la scuola, a parlare viso a viso fra di noi e un conto è dover fare un VISITING tutto praticamente come stiamo facendo noi, a distanza, e poter far dimostrare qualcosa che dovrebbe essere visto in qualche maniera [DS Umbria, 74].

Nonostante le modalità virtuali, l'esperienza di visiting è descritta nei report dei corsisti ospitati come "coinvolgente" ed "emozionante" e vengono spesso sottolineati il calore e "le modalità empatiche di accoglienza", la "passione" e la "dedizione", l'"entusiasmo" e lo "spirito collaborativo", la "professionalità" e la "determinazione" che emergono da DS e docenti ospitati.

Nelle riflessioni dei corsisti ospiti, riportate nei report sintetici post-visita, viene talvolta apprezzata la "sincerità" e la "schiettezza" con cui gli ospitati lasciano emergere gli elementi di criticità (ad es. sulle questioni autovalutative oppure "legate al superamento di posizioni individualistiche di alcuni docenti"), che spesso si scoprono essere difficoltà comuni. Inaugurata l'attività di visiting "l'entusiasmo è sicuramente cresciuto" e si è creato un "legame" tra più realtà scolastiche fondato sull'"ascolto reciproco" [Ins. Toscana, 921].

In questa direzione, il visiting sembra aver fornito l'occasione o almeno lo stimolo per avviare un processo di riflessione strutturale e continuativa tra DS e docenti di differenti istituti, come auspicato in un intervento dei focus group di monitoraggio, in cui un DS (Lazio, 363, 365) racconta come uno dei limiti percepiti nella strutturazione del processo di visiting (la mancanza di un momento dedicato al confronto tra DS e tra questi e i formatori) sia stato trasformato nell'opportunità di ulteriori e non previsti momenti di confronto e collaborazione tra i docenti delle scuole.

## 7. Sviluppo professionale

Nelle riflessioni dei docenti ospitati, riportate nelle schede sintetiche, il visiting viene definito come un'esperienza "stimolante", "motivante", "costruttiva", "istruttiva", "valida opportunità formativa", "arricchimento umano e culturale nel senso ampio", "arricchimento umano e professionale". Tali opinioni, come si evince dalle riflessioni tratte dai report dei corsisti ospitati, sembrano imputabili, ad es., agli spunti di riflessione su "sfide comuni", alla condivisione di criticità e relative azioni di miglioramento, al riconoscimento della trasformazione di vincoli in opportunità, allo scambio di idee per l'organizzazione degli spazi e per l'innovazione nella progettazione didattica, al confronto sulle prassi educative e didattiche, allo stimolo verso processi di miglioramento continui, al confronto su percorsi analoghi entro contesti territoriali simili, ecc..

Per molti partecipanti il visiting si è rivelato, in effetti, la parte “più coinvolgente, in quanto siamo ritornati nella pratica, nel nostro fare, nel presentare una cosa in cui noi tutti i giorni mettiamo del nostro e a cui abbiamo lavorato, nella progettualità e nella messa in opera, insomma” [Ins. Toscana, 931].

Grazie all'ampio coinvolgimento del personale dell'istituto accogliente, il visiting sembra perciò essersi tradotto in un'esperienza di sviluppo professionale di gruppo, anche, perché è stata un'occasione per conoscere/riconoscere un processo innovativo portato avanti nell'istituto, contribuendo dunque al consolidamento di un'identità di scuola e alla condivisione della sua mission.

Il VISITING in questo percorso davvero ha dato una vitalità nuova, un modo nuovo di vedere le cose che magari si tenevano un attimino sottovalutate, non considerate, considerate poco, quindi una grande esperienza di condivisione, molto, molto interessante [Ins. Toscana, 937].

[...] mi è venuto in mente quando diceva che il dirigente e staff non si devono chiudere ma deve essere tutto un allargarsi e questo è successo col VISITING, ad esempio, nella nostra scuola, perché coinvolgendo diversi attori, praticamente, nelle preparazioni, perché poi noi, per preparare questo VISITING, siamo partiti dal lavoro del piccolo gruppo, però abbiamo coinvolto le diverse... diversi insegnanti e molti hanno detto: ma io non sapevo che nella nostra scuola si facevano queste cose. È stato un momento in cui i diversi attori si sono sentiti protagonisti, ma anche si sono sentiti resi partecipi di qualcosa di cui, come diceva il collega prima, certe volte non riuscivano proprio a cogliere il messaggio, cioè non gli erano arrivate delle attività, delle cose fatte. È stato un momento di grande condivisione anche per noi [Ins. Umbria, 1113].

Il visiting ha generato una ricchezza di stimoli e acquisizioni personali che sono derivate ai corsisti ospiti dall'esercizio di osservazione di quanto presentato dalle scuole accoglienti (cfr. par 6), consentendo anche la sperimentazione di metodi e tecniche valutative affrontate nel corso di formazione e promuovendo habitus mentali come la riflessione su vincoli e opportunità:

[...] per noi, per chi ha fatto già il VISITING è stato un'occasione di autovalutazione [...] quest'allenamento che dà l'autovalutazione, di vincoli e opportunità, è importante. E questa cosa, aver fatto un punto di riflessione su un processo innovativo ad aprile, marzo-aprile, quindi non alla fine dell'anno [...], fai qualcosa per ora e poi te la porti forse per settembre, speriamo [...], è stato importante, arricchente [Ins. Toscana, 921].

Inoltre, alcuni interventi nei focus group rendono conto di una mutazione dell'atteggiamento verso il confronto con i colleghi (sia della scuola accogliente che delle scuole ospiti), in direzione di un'apertura che può essere definita come una precondizione dell'attività autovalutativa. Questa, libera da preconcetti legati alla paura di essere giudicati, diventa *autentica* (sincera, non vetrinistica, ma anche, di conseguenza, più fondata nel reale, quindi autentica in senso wiggensiano) e dunque con maggiori chance di tornare realmente utile all'attivazione dei processi di miglioramento.



[...] e poi ecco il VISITING, sicuramente è stato la punta, insomma, in cui abbiamo dovuto veramente mettere uscire fuori. Ecco uscire fuori dalla nostra, dalla nostra corazza, no, anche per me che è molto difficile, comunque parlare diciamo agli altri, però è stato un momento importante di riflessione. Sicuramente potrà in questo modo far crescere comunque la scuola e la formazione ovviamente ne troverà giovamento [Ins. Lazio, 789].

Dopo il VISITING abbiamo detto: beh, questa esperienza la dobbiamo ripetere! [...] Perché, oltre alle competenze c'è l'atteggiamento e confrontarci con un'altra scuola, confrontarci con gli altri, magari ci permette anche noi di vivere e rispecchiarci. Ma come siamo stati, mi piacerebbe vedermi nella videoregistrazione, rivedervi magari nella registrazione. Sono stata aperta a questo confronto? E dal momento che siamo stati proprio chiamati a confrontarci, questa cosa mi è piaciuta, insomma, perché è il confronto che evitiamo fondamentalmente e che ci spaventa dell'autovalutazione. Quindi c'è questa parte più psicologica, diciamo metacognitiva, meta-emotiva che attraverso il VISITING [...], insomma, può essere un buon momento di riflessione. [...] Mi è piaciuto il VISITING che ci ha messo in questa situazione qui [Ins. Lazio, 737].

## 8. Conclusioni

In questo contributo abbiamo cercato di capire se il visiting proposto da TAM sia stato in grado di attivare le scuole verso una lettura riflessiva delle proprie pratiche organizzative e didattiche anche in relazione al contesto territoriale; se abbia facilitato una reciprocità e un confronto valutativo convincente; se sia stato in grado di promuovere la *evaluation capacity building* fra i partecipanti.

Grazie allo studio di caso esplorativo condotto sulle fonti documentali e dall'analisi dei discorsi, possiamo affermare che il modello di visiting utilizzato in TAM ha rappresentato un'opportunità di apprendimento trasformativo nei processi di valutazione condotti tra le scuole in modalità *peer*, nonché di formazione collaborativa e di scambio professionale situato per la maggioranza dei partecipanti, ottenendo un ampio consenso. I processi di *peer review* sviluppati fra le scuole sono stati considerati sostenibili e a sostegno dei percorsi di valutazione: il visiting ha rappresentato uno strumento in grado di facilitare la capacità di lettura del contesto educativo, in un'ottica di reciprocità e crescita collaborativa.

Cerini sottolinea, infatti, come

[...] l'apprendimento non è solo per chi si reca in un ambiente diverso dal proprio ma anche di chi accoglie, sia perché entra a contatto con nuovi punti di vista, sia perché deve ricostruire internamente la propria struttura educativa per renderla leggibile ai nuovi interlocutori. Si tratta di un esercizio di distanziamento metacognitivo che non può che giovare ad entrambi<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> G. Cerini, *Nuovo anno di formazione: cronaca di un successo annunciato*, in M.C. Pettenati (a cura di), *Visita in scuole innovative in Visiting e formazione docenti*, cit., p. 16.

Tuttavia, è utile ricordare come l'attività di visiting condotta all'interno della ricerca-intervento VFS si sia sviluppata in piena recrudescenza pandemica da Covid 19 e sia stata dunque completamente ripensata da attività in presenza a esperienza online. Con i dati in nostro possesso non siamo in grado di dire quanto lo svolgimento online del visiting abbia impattato sull'esperienza stessa. Futuri studi, attraverso disegni quasi-sperimentali di ricerca, potranno indicare se condurre il visiting online possa essere vantaggioso rispetto a farlo in presenza e quali invece possano essere gli elementi di svantaggio. In termini pratici, possiamo comunque affermare che l'esperienza online è stata in grado di mettere facilmente in contatto alcune scuole di uno stesso territorio e di 'incontrarsi' in spazi virtuali senza muoversi, facilitando uno scambio che altrimenti – forse –, con i tempi serrati e normali delle nostre scuole, non sarebbe stato neppure progettabile.

Inoltre, nonostante in generale i partecipanti abbiano considerato il percorso di visiting come sostenibile, non è da sottovalutare quanto il proliferare di strumenti per la conduzione dell'attività abbia portato con sé il rischio di un sovraccarico di impegni per il personale scolastico. Soprattutto durante il periodo pandemico in cui gli insegnanti erano già molto ingaggiati da innumerevoli stimoli digitali e online, chiedere un ulteriore sforzo nella compilazione dei Report individuali può essere stato un limite per circa un terzo di loro. Il tema della sostenibilità della revisione fra pari resta quindi un elemento cruciale già a partire dalla progettazione dell'attività e degli strumenti implementati per condurla.

Infine, sarà molto importante studiare quali impatti il visiting abbia avuto sia sulle pratiche di autovalutazione delle scuole coinvolte in VFS, sia sugli artefatti a essa relati, ossia i documenti strategici della scuola, fra i quali, *in primis*, il RAV. Con l'obiettivo di cogliere i cambiamenti avvenuti nei destinatari del percorso e nei contesti di riferimento degli stessi, fra gennaio a marzo 2023, il gruppo di ricerca ha condotto un follow up per valutare le ricadute dei percorsi formativi e di supporto di VFS a 10-16 mesi dalla conclusione del Progetto, e del quale ancora stiamo studiando i risultati.

Le indicazioni fin qui illustrate, peraltro in linea con la letteratura di settore, sono promettenti per avviare ricerche-intervento mirate e studi maggiormente strutturati per comprendere non solo i benefici del visiting che il personale può trarre dal suo uso in termini generali, ma anche di messa a punto delle condizioni di efficacia per avviare tali processi e gli impatti reali che questi hanno in termini di sviluppo di capacità valutative per il personale della scuola e avvio di processi di miglioramento.

## **9. Bibliografia di riferimento**

Blok H., Slegers P., Karsten S., *Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model*, in "Journal of Education Policy", 23, 2008, pp. 379-395.

Brown C., Poortman C.L., *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*, Oxford, Routledge, 2018.

Cerini G., *Nuovo anno di formazione: cronaca di un successo annunciato*, in M.C. Pettenati (a cura di), *Visiting e formazione docente. Visite a scuole innovative nell'anno di formazione dei docenti neo assunti*, numero monografico di "Notizie della scuola", 12-13, 2019, pp. 11-19.

De Fusco R., *Il visiting: la cornice di riferimento e gli strumenti*, in E. Fiordiliso (a cura di), *TAM - Training sull'autovalutazione per il miglioramento. Un'esperienza trasformativa a sostegno dell'autovalutazione delle scuole*, numero monografico di "OpplInformazioni", 131, 2021, pp. 67-80.

de Wolf I. F., Janssens F. J. G., *Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies*, in "Oxford Review of Education", 33, 3, 2007, pp. 379-396.

Davis A., White J., *Accountability and School Inspection: In Defence of Audited Self-Review*, in "Journal of Philosophy of Education", 35, 4, 2001, pp. 667-681.

Denzin N., *Strategies of multiple triangulation*, in Denzin N., *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method*, New York, McGraw-Hill, 1970, pp. 297-313.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy-makers: report by ET2020 Working Group Schools*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2020, [https:// data.europa.eu/doi/10.2766/02550](https://data.europa.eu/doi/10.2766/02550) (consultato il 15 Settembre 2023).

Fiore B., Torelli C., *Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei sistemi decentrati*, in "Working paper INVALSI", 33, 2019.

Godfrey D., *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*, Cham, Switzerland, Springer, 2020.

Godfrey D., *From peer review to collaborative peer enquiry: Action research for school improvement and leadership development*, in "London Review of Education", 18, 3, 2020, pp. 373-389. <https://doi.org/10.14324/LRE.18.3.04>.

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", 18, 1, 2020, pp. 294-307.

Greany T., Higham R., *Hierarchy, Markets and Networks: analysing the 'self-improving school-led system' agenda in England and the implications for schools*, London, UCL Institute of Education Press, 2018.

Lucidi F., Alivernini F., Pedon A., *Metodologia della ricerca qualitativa*, Bologna, il Mulino, 2008.

Matthews A.P., Headon M., *Multiple Gains: An independent evaluation of Challenge Partners peer reviews of schools*, London, Institute of Education Press, 2015.

Merriam S.B., *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Re-revised and Expanded from Case Study Research in Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.

Nocera F., *TAM - Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento. Dal progetto generale al percorso formativo*, in E. Fiordiliso (a cura di), *TAM - Training sull'autovalutazione per il miglioramento. Un'esperienza tras-formativa a sostegno dell'autovalutazione delle scuole*, numero monografico di "OpplInformazioni", 131, 2021, pp. 22-32.

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

Pettenati M.C. (a cura di), *L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi*, Roma, Carocci, 2022.

Pettenati M.C. (a cura di), *Visiting e formazione docente. Visite a scuole innovative nell'anno di formazione dei docenti neo assunti*, numero monografico di "Notizie della scuola", 12-13, 2019.

Poliandri D., Perazzolo M., Pillera G.C., Giampietro L., *Dematerialized participation challenges: Methods and practices for online focus groups*, in "Frontiers in Sociology", 8, 2023, 1145264. DOI: 10.3389/fsoc.2023.1145264.

Shewbridge C., Hulshof M., Nusche D., Stoll L., *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: School Evaluation in the Flemish Community of Belgium*, Paris, OECD Publishing, 2011.

Schön D., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

Topping K.J., *Trends in Peer Learning*, in "Educational Psychology", 25, 6, 2007, pp. 631-645.

von Wright G.H., *Explanation and Understanding*, London, Routledge & Kegan Paul, 1971.

Yin R.K., *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*, Thousand Oaks (CA), Sage publications, 2014<sup>5</sup>.

Yin R.K., *Case study evaluations: A decade of progress?*, in D. Stufflebeam, G. Madaus, T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*, Dordrecht, Springer Netherlands, 2000, pp. 185-193.

**Data di ricezione dell'articolo: 20 settembre 2023**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 27 ottobre e 30 novembre 2023**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 11 dicembre 2023**