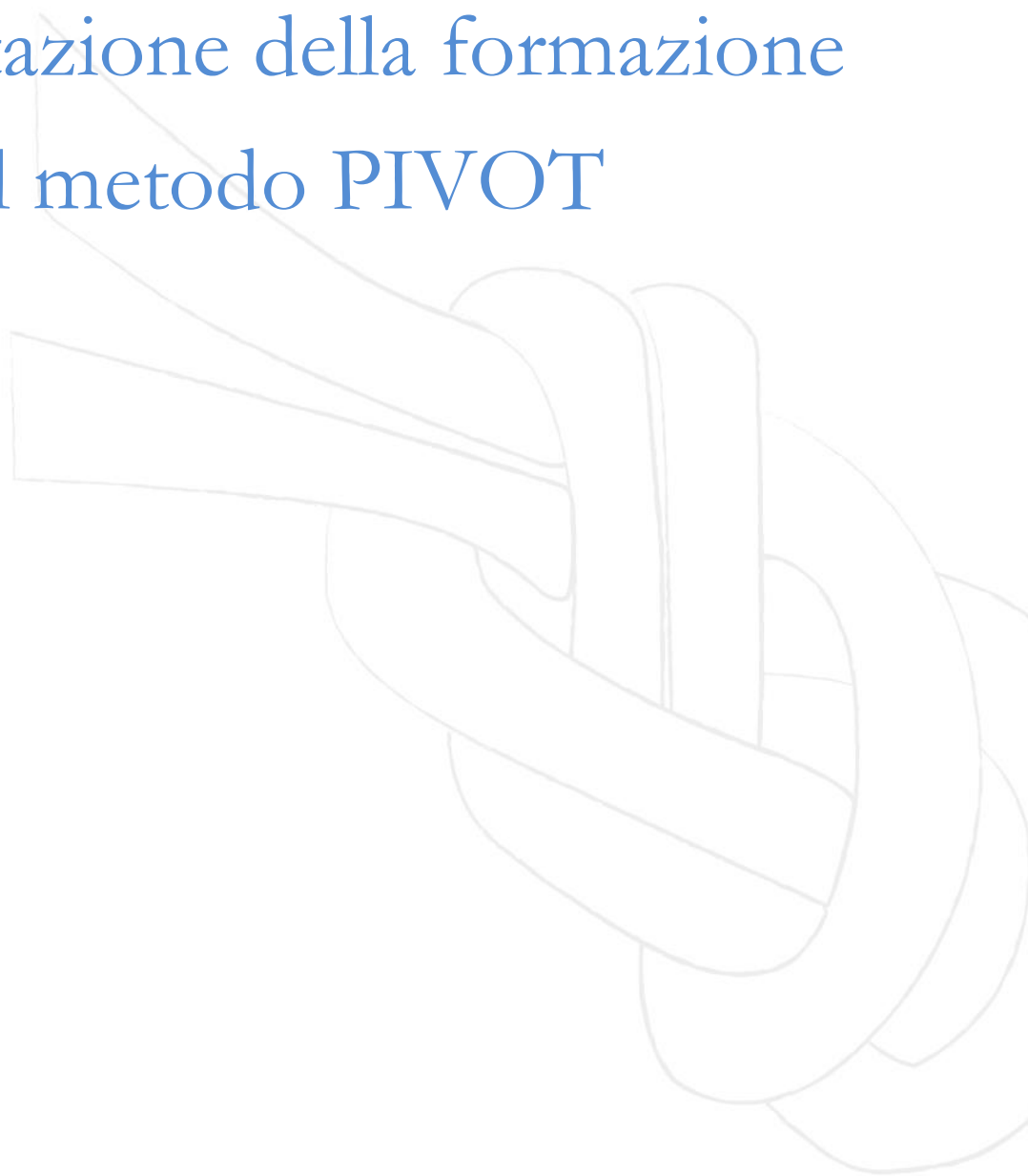


La valutazione della formazione

Il metodo PIVOT



Elaborato a cura di

Gianfranco Zucca (g.zucca@europartnersnetwork.eu)

Olivier La Rocca (o.larocca@europartnersnetwork.eu)



INDICE

1. La valutazione della formazione: lo scenario e i trend
2. Le idee guida di PIVOT
3. Le fasi operative di PIVOT
4. PIVOT in azione: la *case history* INDIRE
 - 4.1 Il contesto della valutazione
 - 4.2 Raccordo con la programmazione
 - 4.3 Dialogo strutturato con gli stakeholder
 - 4.4 Fieldwork valutativo
 - 4.5 Analisi e cross-validation dei risultati



1. La valutazione della formazione: lo scenario e i trend

La valutazione dei processi formativi è un'attività complessa, gli elementi implicati sono tali e tanti che nella definizione di un qualsiasi impianto valutativo occorre fare delle scelte: si andrà a valutare i risultati di apprendimento? La ricaduta sulle azioni di ricerca del lavoro? Il cambiamento di atteggiamento nei confronti della prosecuzione del percorso di studi?

Un'opzione ricorrente, per la sua semplicità, è applicare modelli di valutazione centrati sulla soddisfazione dei beneficiari, spesso attuati con lo strumento del questionario. Dal momento che la formazione è un oggetto di difficile "valutabilità" – in quanto complessa combinazione di conoscenze, competenze e abilità – ci si limita a rilevare la soddisfazione degli utenti al termine del percorso formativo. Usando un termine preso dal *project management*, si restringe l'analisi alla qualità delle realizzazioni previste dall'attività formativa. Si finisce quindi per rispondere a domande del tipo: quanto erano competenti i docenti? Il materiale didattico era adeguato? La scansione della didattica è stata ben programmata? Nulla però si dice né sui risultati della formazione, né sul suo impatto. Non che la qualità degli output della formazione sia un elemento influente dal punto di vista valutativo, ma restringendo il campo d'osservazione in questo modo, oltre a operare un'estrema semplificazione, non si ottengono elementi utili per coloro che hanno promosso e finanziato l'attività di formazione. Si pensi al caso della formazione finanziata con i fondi strutturali, per un'Autorità di Gestione¹ la soddisfazione degli utenti è solo uno dei criteri di valutazione della qualità della spesa. Alle AdG interessa anche, e forse soprattutto, se i fondi abbiano avuto un effetto sul territorio in termini di inserimento nel mercato del lavoro, limitazione dell'abbandono scolastico, creazione di nuove imprese o innalzamento delle performance degli studenti.

Va detto che la tendenza a ridurre la valutazione alla soddisfazione formativa non è generalizzata, esistono delle esperienze significative nelle quali vengono applicati metodi di valutazione molto più complessi. Per comodità si possono distinguere due grandi famiglie, derivate da due campi disciplinari che condividono un'elevata formalizzazione e l'impiego di strumenti statistici molto rigorosi e articolati. Da una parte, l'approccio psicopedagogico, interessato ai risultati del processo di apprendimento (quanto e cosa si è imparato), nell'ambito del quale prevale una valutazione basata su test di apprendimento somministrati tramite questionario. Esemplici in tal senso sono i programmi di valutazione realizzati a livello internazionale dall'OCSE (per l'Italia attuati da INVALSI).

¹ Quando in questo paper si fa riferimento ad Autorità di Gestione del processo della formazione si intende fare riferimento sia a soggetti pubblici che privati che programmano – finanziano – monitorano e valutano l'impiego dei fondi. Quindi a valle di un intervento finanziato devono rilevare i risultati e molto spesso non riescono a comprendere quale sia l'effetto diretto ed indiretto.



Al di là dei programmi internazionali la valutazione dei risultati di apprendimento con l'impiego di test standardizzati, in Italia, non è particolarmente diffusa: fatta eccezione per studi con finalità puramente scientifiche realizzati da università e centri ricerca specializzati, è rarissimo che amministrazioni pubbliche o enti locali commissionino valutazioni dei risultati di apprendimento.

Dall'altra parte, la tradizione dell'*education economics*, interessata all'impatto degli investimenti in istruzione. In campo valutativo questa tradizione disciplina sviluppa disegni di valutazione fortemente formalizzati che spesso assumono la forma di valutazioni sperimentali attraverso il cosiddetto metodo controfattuale. In Italia questo genere di analisi di impatto della formazione sono episodiche: negli ultimi anni sono stati realizzati studi controfattuali in alcune regioni italiane (Sardegna, Marche e Lazio), ma la maggior parte degli studi ha un taglio per lo più accademico.

Le ragioni per le quali i metodi di valutazione più strutturati sono poco diffusi sono abbastanza intuitive: i costi, la complessità e, in alcuni casi, l'eccessiva standardizzazione di questi dispositivi valutativi fanno spesso accantonare l'ipotesi di applicarli. Sotto questo profilo, le polemiche che ogni anno accompagnano la campagna di rilevazione sugli apprendimenti degli studenti italiani (noti ormai con la dizione "test Invalsi") sono indicative anche del fatto che i test di apprendimento, pur avendo una valenza scientifica solida, presentano dei forti problemi di accettazione sociale. Allo stesso modo, il successo dell'approccio sperimentale, suggellato dal rilievo assegnato a questo metodo nei documenti della programmazione 2014-2020², è avversato da problemi come la forte tecnicità e la tendenziale opacità delle condizioni operative nelle quali vengono applicati questi strumenti³. In generale, c'è poi da rilevare che i risultati degli esperimenti così come dei test sono anche di difficile traduzione operativa poiché non è sempre agevole ricondurre le indicazioni ottenute alle concrete esigenze della programmazione e del *policy making*.

In uno scenario nel quale si oscilla tra l'iper semplificazione della valutazione della formazione (un questionario di soddisfazione e poco più) e il tecnicismo, psico-pedagogico o econometrico che sia, riteniamo sia necessaria una terza via che permetta di tenere assieme la valutazione di output, risultati e impatti evitando di pendere verso uno dei due poli. In questo *paper* si propone il nostro modello di valutazione della formazione, denominato PIVOT, che tenta di superare i limiti appena menzionati, tenendo assieme le esigenze di quantificazione degli impatti tipiche della valutazione di programma e l'attenzione al punto di vista dei beneficiari.

² Cfr. European Commission – Directorate General Regional and Urban Policy, The Programming Period 2014-2020. Guidance document on Monitoring and Evaluation – European Regional Development Fund and Cohesion Fund, October 2013, Bruxelles.

³ Per un quadro dei requisiti tecnici necessari per l'applicazione della valutazione controfattuale cfr. G. Di Battista, R. Landi, E. Toti *Prerequisiti informativi per la valutazione controfattuale con gruppo di controllo interno: uno studio nella Regione Lazio*, Isfol Research Paper, no. 13, maggio 2014; per una critica di taglio teorico cfr. R. Pawson, N. Tilley, *Realistic Evaluation*, London, Sage Publications, 1997, pp. 30-54.



2. Le idee guida di PIVOT

PIVOT è un metodo per la valutazione della formazione elaborato da Europartners Srl.

Lo sviluppo di PIVOT è stato realizzato a partire da tre idee:

- i. La valutazione della formazione può essere razionalizzata. Innanzitutto bisogna intervenire a livello di spesa elaborando dispositivi di valutazione parsimoniosi che valorizzino le risorse informative già disponibili: sotto questo profilo il riuso di dati amministrativi (i cosiddetti process produced data) è la strada più promettente e agevole. Così facendo si ottiene anche un altro vantaggio: si evita di sovraccaricare i beneficiari di sollecitazioni a fornire dati. In un contesto come quello della formazione, altamente burocratizzato, la mole di questionari, schede, diari da compilare è spesso notevole. Il cosiddetto “fastidio statistico”. Se si sceglie di razionalizzare la valutazione usando dati amministrativi bisogna tuttavia essere in grado di collegare questo tipo di fonte con dati primari sia quantitativi, sia qualitativi. La comparazione tra dati raccolti con strumenti diversi è una risorsa importante, soprattutto per validare i risultati della valutazione.
- ii. Una seconda riflessione che ha guidato la definizione e sperimentazione di PIVOT è la rilevanza della dimensione della programmazione. Nella valutazione della formazione, non è raro che si perda di vista il contesto nel quale si colloca l’iniziativa formativa che si intende valutare. Il termine di paragone è sempre la formazione finanziata con i fondi strutturali. Il riferimento agli obiettivi di programmazione e ai relativi indicatori è quasi sempre rituale: si citano le indicazioni contenute nel programma operativo, si richiamano obiettivi specifici, assi e risultati attesi senza interrogarsi su quale possa essere la declinazione operativa delle affermazioni contenute nei documenti programmatici. PIVOT, al contrario, enfatizza il rapporto tra prassi valutative e dimensione della programmazione.
- iii. Infine, PIVOT introduce anche una terza novità. In alcuni casi, l’intervallo temporale tra la chiusura dell’intervento formativo e la valutazione ex post è troppo breve. Alcuni effetti si verificano a medio termine, a distanza di qualche anno. Si potrebbe obiettare che non si può aspettare così tanto tempo, che la valutazione è un’attività va fatta nell’immediato. Tuttavia non si tiene conto del fatto che, soprattutto nelle attività formative ricorrenti, può essere utile comparare gli effetti riscontrati su generazioni diverse di beneficiari e, ad esempio, verificare le differenze che intercorrono tra gli effetti a sei mesi e a trentasei mesi.

Tenendo conto di queste idee guida sono stati elaborati gli assunti di base del metodo PIVOT:

- ◆ **Partecipazione degli *stakeholder*:** PIVOT prevede la partecipazione degli stakeholder della valutazione alle fasi di progettazione esecutiva del dispositivo, raccordando le esigenze di coloro che agiscono a livello operativo con i bisogni espressi a livello superiore (programmazione, gestione, progettazione).
- ◆ **Integrazione delle risorse informative:** PIVOT analizza le risorse informative già disponibili, integrando e raccordando le diverse fonti con strumenti quali-quantitativi, privilegiando il riuso dell'informazione amministrativa e non sovraccaricando gli utenti con continue richieste di informazioni
- ◆ **Valorizzazione del punto di vista degli utenti:** PIVOT dà la possibilità agli utenti di esprimere il proprio punto di vista in modo libero e articolato attraverso strumenti di facilitazione dei gruppi, creando situazioni di ascolto che favoriscano anche l'elaborazione di soluzioni
- ◆ **Ottimizzazione dei flussi di dati:** PIVOT massimizza l'efficacia della valutazione sfruttando al meglio le ICT e internet, limitando i tempi di raccolta e offrendo soluzioni flessibili per partecipare alla valutazione.
- ◆ **Triangolazione dei risultati:** PIVOT compara dati provenienti da fonti diverse verificando convergenze e differenze, confermando i risultati della valutazione solo a fronte di evidenze empiriche solide e ripetute.



3. Le fasi operative di PIVOT

Il metodo PIVOT si articola in quattro fasi:

Fase 0 – Raccordo con la programmazione

Il *trigger mechanism* di PIVOT sono i documenti di programmazione. In questa fase si raccoglie e analizza la documentazione del programma all'interno del quale è inserita l'attività sottoposta a valutazione. Il fine è l'identificazione puntuale della catena obiettivi-strumenti-target-risultati, con un'attenzione particolare riservata al nesso risultati-indicatori. Accanto alla documentazione di programma, viene recepita anche la documentazione relativa all'intervento che si andrà a valutare. Il prodotto della fase 0 è un documento di proposta contenente il piano della valutazione comprensivo di un quadro sinottico di raccordo tra programmazione e intervento.

Fase 1 – Dialogo strutturato con gli *stakeholder*

La fase 1 prevede la condivisione del piano di valutazione attraverso incontri con gli stakeholder della valutazione. Non si tratta di semplici riunioni di lavoro, ma di workshop condotti attraverso strumenti di facilitazione dei gruppi e orientati all'individuazione di una soluzione condivisa e creativa della questione valutativa. Agli incontri partecipano sia stakeholder con incarichi apicali, sia persone con compiti operativi così da favorire il confronto tra punti di vista diversi e ricercare soluzioni il più possibile condivise. Il workshop è organizzato secondo una *roadmap* specifica che, attraverso un'alternanza di lavoro in piccoli gruppo e confronti collegiale, ha come fine la precisazione e definitiva validazione del disegno valutativo, soprattutto per quel che riguarda il set di criteri e indicatori.

Fase 2 – *Fieldwork* valutativo

Nella fase 2 si attua il piano di valutazione concordato. A seconda delle caratteristiche del contesto di valutazione viene scelta la combinazione di strumenti migliore. In generale, il fieldwork è organizzato seguendo alcuni principi:

- * Preferenza per disegni di valutazione misti (quali-quantitativi),
- * Ricorso sistematico alle risorse informative già presenti all'interno del contesto di valutazione
- * Utilizzo del web per la somministrazione di interviste e questionari (*CAWI, Skype Interview*),
- * Utilizzo trasversale delle tecniche di facilitazione dei gruppi,



Fase 3 – Analisi e *cross-validation* dei risultati

La fase 3 è dedicata all'analisi dei risultati del *fieldwork* e alla validazione degli stessi attraverso un secondo workshop facilitato. Nella fase di analisi si usa in modo sistematico il principio della conferma incrociata (*triangulation*⁴) andando a verificare la coerenza tra i dati ottenuti con strumenti di rilevazione differenti e producendo una serie di asserti valutativi trasversali alle fonti disponibili. Si tiene conto anche delle affermazioni controverse riportandole e offrendo delle possibili chiavi interpretative. L'output dell'analisi è un classico rapporto di valutazione nel quale, oltre a una dettagliata sezione analitica, si offre un quadro sinottico dei criteri e gli indicatori stabiliti e un'analisi di scenario realizzata con lo strumento della SWOT. La fase 3 si conclude con l'organizzazione di un secondo workshop facilitato nel corso del quale, inizialmente, vengono discussi i risultati della valutazione, per poi, passare a una fase creativa nella quale si prefigurano degli scenari operativi per migliorare la strategia di intervento. Il workshop origina un altro report nel quale si sistematizzano le indicazioni emerse dal gruppo e si formalizzano una serie di raccomandazioni e soluzioni operative.

4. PIVOT in azione: la case history INDIRE

4.1 Il contesto della valutazione

PIVOT è stato sperimentato all'interno di una procedura negoziata indetta da INDIRE, l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa con sede a Firenze (www.indire.it). Il contesto di valutazione è stato l'annualità 2012/2013 dei corsi di formazione per docenti finanziati con le risorse del PON "Competenze per lo sviluppo" (Azioni B10). Le attività sono state sviluppate con Pragma Research S.r.l., responsabile di progetto, che in quest'occasione ha applicato il proprio modello di soddisfazione formativa, denominato For.Ma. ; mentre Europartners S.r.l. ha sperimentato il metodo PIVOT..

⁴ Cfr. N.K. Denzin, *Sociological Methods: A Sourcebook*, Chicago: Aldine, 2006 (5th edition).



Sotto il profilo tecnico, le attività sono state sviluppate in quattro fasi.

4.2 *Raccordo con la programmazione*

La prima fase di lavoro, quindi, ha riguardato la costruzione del modello di analisi per rinvenire i dati necessari e valutare gli effetti della formazione. L'attività ha seguito la seguente scansione:

- a. Individuazione set di indicatori in uso: sulla base di un'approfondita analisi della documentazione tecnica, in particolare i precedenti rapporti annuali di esecuzione, per ciascuno dei 4 progetti di formazione docenti è stato definito il set di indicatori in uso.
- b. Verifica della coerenza tra indicatori: successivamente è stata verificata la coerenza e l'eshaustività del set di indicatori in uso rispetto alle domande e ai bisogni, evidenziando le mancate corrispondenze tra dimensioni e traduzione operativa delle stesse.
- c. Analisi sistemi informativi INDIRE: la terza azione è consistita nello studio della struttura dei sistemi informativi creati a supporto dell'erogazione delle attività di formazione docenti. Oltre ai contenuti informativi, si è avuto cura di considerare anche le caratteristiche tecniche dei sistemi informativi: ad esempio, le modalità di aggiornamento, le possibilità di trasformazione delle informazioni, la copertura.
- d. Confronto con indicazioni programmazione 2014-2020: in una fase successiva, si è verificata la corrispondenza tra il set di indicatori in uso nel sistema di monitoraggio di INDIRE e le indicazioni espresse sinora rispetto al prossimo ciclo di programmazione. Anche in questo caso, sono state evidenziate le aree di criticità esistenti e, tenuto conto delle disponibilità interne al sistema, le possibili integrazioni.

4.3 *Dialogo strutturato con gli stakeholder*

Il passaggio successivo è stato funzionale a definire un dispositivo di analisi il più possibile rispondente alle esigenze della committenza. A tal fine è stato organizzato un workshop di una giornata, nel corso del quale il gruppo di lavoro si è confrontato con i referenti INDIRE: all'incontro sono stati presenti i capo-progetto, i collaboratori impegnati su singole sezioni dell'offerta formativa e i referenti del sistema di gestione dati. L'incontro è stato funzionale a discutere delle scelte metodologiche preliminari alle attività progettate. In particolare, sono stati discussi due temi: (i) Il matching tra le dimensioni/ambiti di analisi previsti dal modello di monitoraggio dell'INDIRE e i criteri individuati dal gruppo di lavoro, (ii) la congruenza metodologica tra obiettivi conoscitivi e strumenti di rilevazione.

Con il workshop si è voluto aprire un confronto puntuale con INDIRE, scegliendo di validare il nuovo modello di analisi non in una riunione ristretta, ma in un ambiente di discussione che, per quanto strutturato, ha offerto a tutti i partecipanti la possibilità di esprimere il proprio punto di vista. Quest'attività ha permesso di identificare i seguenti



criteri

CRITERIO	DEFINIZIONE
Accessibilità	Il criterio si concentra su due tipi di accessibilità. Il primo, è l'accessibilità fisica degli utenti ai corsi, intesa come facilità e possibilità di partecipazione. Il secondo aspetto dell'accessibilità riguarda preminentemente l'ambiente digitale per la formazione, inteso come usabilità e intuitività dell'interfaccia informatica usata all'interno dei corsi.
Tempestività	Il criterio si riferisce alla componente temporale del processo di attuazione, in termini di tempi, scadenze e scansione in fasi dell'attività formativa.
Adeguatezza	Con questo criterio si collega la rispondenza della formazione erogata con il bisogno dell'utenza. Il criterio misura l'impatto indiretto del percorso formativo proposto agli allievi.
Appropriatezza	Il criterio si riferisce alla congruenza tra i percorsi previsti e gli obiettivi prefissati dal PON (livello macro). A livello micro, invece, il criterio intende verificare quali tra le azioni attuate siano maggiormente collegate all'obiettivo di miglioramento delle competenze dei docenti delle istituzioni scolastiche.
Efficacia	Il criterio riprende la definizione di Masoni, secondo la quale l'"efficacia" è: "La capacità di un progetto di raggiungere l'obiettivo assegnatogli, entro limiti di probabilità assunti come accettabili" ⁵ . Vista la sua generalità si è scelto di suddividere l'efficacia in due sotto-criteri: (i) Efficacia interna, intesa come la capacità di raggiungere gli obiettivi ed i risultati attesi fissati nel PON. (ii) Efficacia esterna, intesa come la capacità della formazione erogata di migliorare le competenze dei docenti e, indirettamente, la conoscenza degli studenti.
Efficienza	Tale criterio misura il rapporto tra i mezzi impiegati e risultati raggiunti. Nello specifico non si andrà a monitorare l'efficienza economica dei progetti, argomento non prioritario nella presente attività, ma si evidenzierà l'efficienza di risultato in base ai target prefissati da PON con i mezzi a disposizione. Inoltre, visti gli strumenti di erogazione della formazione, si andrà a rilevare l'efficienza della formazione in aula e quella della formazione online, due sotto-criteri che vengono definiti in termini di "efficienza operativa in aula" e "efficienza operativa online".
Rilevanza	Il criterio va ad analizzare la capacità di modifica del problema, così come definito nel PON, in termini corrispondenza tra i risultati degli interventi e i cambiamenti avvenuti nel contesto territoriale di riferimento.
Soddisfazione	Tale criterio si riferisce alla soddisfazione degli attori impegnati nella formazione (DS, tutor, docenti-corsisti) sia rispetto alle diverse componenti dell'offerta formativa, sia nel complesso. A causa della forte soggettività dei livelli di soddisfazione, il criterio va sempre applicato in combinazione con altri criteri al fine di contenere le potenziali distorsioni.

4.4 *Fieldwork* valutativo

Il lavoro è stato realizzato adottando un disegno metodologico misto, in particolare è stato applicato uno schema "concorrente" [QUAN+QUAL], all'interno del quale i dati qualitativi e quantitativi sono stati raccolti e analizzati per rispondere a un solo tipo di domande di ricerca. I risultati finali sono così basati sull'analisi di tutte e due le tipologie di dati. Al contrario di altri disegni misti, in questo schema di ricerca i dati quantitativi e qualitativi possono essere raccolti e analizzati in modo indipendente, è sufficiente che nella progettazione siano operativizzate dimensioni di analisi complementari. La fase cruciale per la buona riuscita di questo genere di disegni della ricerca è la comparazione tra i dati ottenuti: nel corso della formulazione e sistematizzazione dei risultati è necessario comparare i risultati ottenuti con strumenti diversi al fine di confermare, rafforzare o confutare quanto ottenuto con l'uno o con l'altro approccio. Infine, l'adozione di uno schema QUAN+QUAL è motivata dall'intenzione di contestualizzare i dati sulla soddisfazione e sull'esperienza formativa (di tipo per lo più qualitativo) con le variabili strutturali e "dure" nel tentativo di offrire una valutazione di tipo sistemico dei progetti formativi.

⁵ Cfr. V. Masoni, *M&V, Monitoraggio & Valutazione dei progetti nelle organizzazioni pubbliche e private*, FrancoAngeli, Milano, 1997.



Azioni QUAN: fonti, metodi e strumenti

Nel prospetto sottostante (tabella 1) sono indicate le azioni di ricerca per le quali si ritiene necessario adottare un approccio di tipo quantitativo.

Tabella 1 - Prospetto delle “azioni QUAN”

Fonte	Tipodi informazione	Unità di rilevazione	Modalità di rilevazione	Prodotto
1 DB GPU	Amministrativa	Corsisti; Tutor; Classi; Scuole	Estrazione da DB	Matrici record linked [corsisti e tutor]
2 DB “Tracciamento online”	<i>Process produced</i>	Corsisti; Tutor	Estrazione da DB	
3 Questionario monitoraggio	Primaria	Corsisti; Tutor; ex Corsisti	Indagine CAWI	

Le fonti scelte per la realizzazione dell’analisi quantitativa sono tre:

- ◆ il DB GPU contenente dati di origine amministrativa relativi ai corsisti e ai tutor dei progetti di formazione docenti, oltre alle informazioni sulle classi, le scuole presidio e di servizio;
- ◆ Il DB originato dalle attività di corsisti e tutor all’interno dell’ambiente di formazione online. A differenza del precedente DB, si tratta di dati process produced ovvero risultanti da un processo;
- ◆ L’ultima fonte è invece di tipo primario, ossia prevede un’indagine diretta con questionario (realizzata con modalità CAWI – Computer Assisted Web Interview). Le unità di rilevazione delle informazioni sono il corsista, il tutor e gli ex corsisti (annualità 2009/2010 e 2010/2011).

I dati individuali, cioè quelli relativi a corsisti e tutor, contenuti nei tre archivi sono stati, successivamente, sottoposti ad un’operazione di record linkage: il raccordo dei tre data set ha prodotto due basi dati, del tipo “Casi x Variabili”, dove in riga sono riportati i corsisti/tutor e in colonna le variabili ad essi relative. L’operazione di record linkage è avvenuta grazie all’individuazione di una chiave di raccordo (codice fiscale criptato con sequenza alfanumerica univoca). Le matrici record linked, così come le altre basi dati disponibili sono poi state sottoposte ad analisi statistica, secondo uno schema classico:

- ◆ analisi statistica di base: studio delle distribuzioni monovariate ed esplorazione delle relazioni bivariate;
- ◆ sintesi delle informazioni: aggregazione variabili, costruzione indici, creazione di tipologie.



Azioni QUAL: fonti, metodi e strumenti

Le azioni di ricerca realizzate con strumenti qualitativi sono sintetizzate nella tabella 2.

Tabella 2 - Prospetto delle “azioni QUAL”

Fonte	Tipo di informazione	Unità di rilevazione	Modalità di rilevazione	N.	Tecniche di trattamento dati
1 Focus Group	Primaria	Corsisti + Tutor	Face2face	5	Analisi tematica
2 Interviste focalizzate in presenza	Primaria	DS Sedi presidio	Face2face	8	Analisi tematica
3 Interviste focalizzate a distanza	Primaria	DS Sedi di servizio	Telefono/VoIP	12	Analisi tematica

Il segmento qualitativo dell’analisi presenta alcune caratteristiche metodologiche comuni alle tre fonti considerate:

- ◆ L’impiego di tecniche di campionamento tipologico nella selezione dei testimoni territoriali: le interviste focalizzate, così come i focus group, sono state realizzate applicando delle scelte di campionamento teoricamente orientate. L’analisi dei dati GPU ha permesso difatti di individuare testimoni che, per caratteristiche strutturali, rappresentassero contesto di interesse per lo studio.
- ◆ La correzione dei criteri di campionamento al fine di massimizzare la partecipazione dei beneficiari del progetto: la selezione dei soggetti invitati a partecipare a focus group e interviste è stata effettuata tenendo conto della logistica e delle opportunità di mobilità delle persone, facendo sì che gli appuntamenti avvenissero in luoghi, date e orari il più possibile funzionali alle esigenze dei singoli.

13

4.5 Analisi e cross-validation dei risultati

Al termine dell’analisi i risultati sono stati classificati per criterio. Tale operazione è stata realizzata con l’obiettivo di offrire uno sguardo che fosse generale, pur mantenendo un dettaglio analitico sufficiente. Per questo motivo, non si è fatto riferimento ai singoli progetti disciplinari, ma all’azione B10 nel suo complesso.

Per offrire una sintesi argomentata dei risultati è stata infine realizzata un’analisi SWOT. Attraverso tale passaggio sono stati sistematizzati i punti di forza e di debolezza riscontrati nel corso dell’azione sia di monitoraggio che di valutazione dei percorsi formativi, combinando un livello di analisi interno all’azione con uno proiettato verso l’esterno, si offre un quadro delle opportunità e dei rischi. Sotto questo profilo la SWOT è un modello previsionale (Prospetto 1).



Prospetto 1 – Analisi SWOT dell’azione B10 del PON “Competenze per lo sviluppo”

		<i>Strength</i> (punti di forza)	<i>Weaknesses</i> (punti di debolezza)
Fattori interni		<ul style="list-style-type: none"> * Motivazione dei partecipanti * Ampia convergenza degli attori di progetto sulla definizione istituzionale della situazione * Disponibilità di una rete territoriale di strutture scolastiche adeguate * Presenza di un nucleo di tutor motivati e competenti * Un’ampia biblioteca di contenuti formativi multimediali * Disponibilità di una piattaforma online bisognosa solo di un restyling * Alti livelli di soddisfazione formativa * Marcato effetto positivo sulle convinzioni di efficacia dei docenti 	<ul style="list-style-type: none"> * Bassa razionalizzazione delle procedure di accesso/avvio della formazione * Livello elevato di mancato completamento della formazione * Tasso di assenteismo significativo * Eccessiva enfasi sugli aspetti procedurali della formazione * Mancata condivisione tra gli attori del progetto dei meccanismi di valutazione dell’efficacia * Scarsa ricaduta in termini di sistemi scolastici territoriali * Basso numero di corsisti provenienti dalla stessa struttura scolastica * Assenza di meccanismi di compensazione per i corsisti con competenze informatiche basse * Mancanza di incentivi alla partecipazione
		<i>Opportunities</i> (opportunità)	<i>Threats</i> (rischi)
	<ul style="list-style-type: none"> * Maturazione dell’innovazione didattica e maggiore consistenza degli effetti positivi sul rendimento scolastico * Consolidamento del modello didattico attraverso sperimentazioni focalizzate e intensive 	<ul style="list-style-type: none"> * Esaurimento dell’esperienza a causa delle difficoltà tecniche e logistiche delle scuole * Fuga dalla formazione PON per assenza di incentivi e meccanismi premianti * Crescita della frammentazione nei flussi di iscrizione (pochi corsisti provenienti da troppe scuole) * Scollamento tra pratiche d’insegnamento percezione sociale dell’innovazione didattica (famiglie) * Deriva burocratizzante di procedure e processi * In assenza di valutazione e modellizzazione, tendenza a un uso episodico e non organico degli strumenti didattici innovativi 	Fattori esterni

Strength

Il quadrante in alto a sinistra riporta i punti di forza dell’azione B10, scorrendo le indicazioni selezionate si nota innanzitutto un nucleo di risorse originatosi nel corso dell’attuazione delle precedenti annualità di progetto: una rete di scuole con dotazioni infrastrutturali adeguate, una piattaforma informatica rodada, una raccolta di contenuti validati e funzionali alla fruizione via web. A ciò occorre aggiungere un gruppo di tutor ormai esperto e capace. L’azione B10 ha negli anni della sua applicazione messo a valore gli investimenti creando un ritorno di risorse che possono essere re-impiegate. Un secondo aspetto riguarda i beneficiari dell’azione: si tratta in molti casi di persone che hanno avuto un’esperienza positiva, soddisfatti del percorso fatto. La terza area che si può isolare all’interno del quadrante Strength riguarda il potenziale di consenso e supporto offerto da corsisti ed ex corsisti. Chi è



passato dentro la formazione PON ha fatto propria una definizione della situazione per la quale la scuola così come era pensata anche solo dieci anni fa è superata: oggi se non si punta sull'innovazione didattica si perde la sfida educativa. Sono tante le persone che la pensano così, si tratta di un puntello importantissimo per rilanciare il discorso su metodologie dell'insegnamento e tecnologie dell'apprendimento.

Weaknesses

Nel quadrante alto di destra sono collocati i punti di debolezza. A uno sguardo d'assieme ci sono due ordini di problemi. Da una parte, i fenomeni di abbandono formativo e grave assenteismo; dall'altra, lo stress da burocrazia e le sfasature temporali nelle procedure di avvio attività che fanno slittare le attività formative in un periodo dell'anno nel quale gli insegnanti hanno carichi professionali più consistenti. Il primo elemento citato, peraltro, appare chiaramente collegato all'assenza di meccanismi incentivo e premio, nonché con il basso numero di corsisti provenienti dalla stessa scuola: prevedendo forme, anche blande, di incentivo e favorendo la partecipazione di micro-gruppi con provenienza geografica simile si potrebbe porre un qualche argine ad abbandoni e assenze. Il secondo elemento presenta invece un legame con la questione degli strumenti di valutazione dell'efficacia e, in parte, anche con la burocrazia di progetto: si può suggerire che una più larga condivisione con i beneficiari dei meccanismi di ispezione e controllo della formazione possa mitigare i problemi connessi a questo aspetto. Infine, un elemento cruciale, la mancanza di forme strutturate di compensazione delle competenze digitali: non c'è neanche da rimarcare che in un progetto di blended learning sia un aspetto fondamentale. A riguardo andrebbero esplorate le sinergie esistenti o da creare con altre iniziative PON, come ad esempio, il progetto Didatec.

15

Opportunities

Infine, in basso a sinistra, le opportunità. Gli scenari rispetto ai quali si intende sollecitare una riflessione sono solo due perché la seconda e la terza opportunità vanno colte assieme.

- i. Il primo scenario prevede che si crei un effetto di trascinamento sfruttando l'esperienza dei corsisti. Si tratta di insegnanti motivati, rimasti positivamente impressionati dalle innovazioni didattiche; sono persone che peraltro condividono un modo di pensare la scuola diverso, aperto e non ripiegato sull'ordinaria amministrazione. Questi docenti rappresentano una risorsa su diversi fronti: possono sostenere la diffusione di una cultura dell'innovazione educativa tra le famiglie; possono diventare dei portavoce territoriali per allargare la partecipazione alle attività formative; possono interagire i dirigenti scolastici per trovare soluzioni organizzative migliori.
- ii. Il secondo scenario era il più promettente. I risultati dei cambiamenti nelle modalità d'insegnamento non sono di breve periodo. Come riferiscono gli ex corsisti la didattica laboratoriale arriva a maturazione tardi.



In un prossimo futuro potrebbero essere finalmente apprezzabili risultati che, fino a oggi, non si immaginavano. Chiaramente in questo scenario è necessaria una continua azione di follow-up della formazione. L'indagine di ritorno sugli ex corsisti è, in questo senso, solo un primo passo. All'interno di questo scenario si potrebbe avere elementi utili per quel consolidamento del modello didattico che non rappresenta un'opportunità separata. Attraverso sperimentazioni focalizzate e intensive, basate sulle lezioni apprese nel medio periodo potrebbe essere possibile pervenire a un modello didattico sempre più articolato, flessibile e, cosa più importante, dall'efficacia verificata.

Threats

Nel quadrante in basso a destra si propongono alcuni scenari negativi originati dall'interazione tra le debolezze dell'azione e fattori esterni che potrebbero radicalizzare alcune situazioni. Innanzitutto, occorre avvertire che senza un intervento in termini di risorse sulle scuole l'esperienza PON potrebbe andare rapidamente in esaurimento. Un discorso simile può essere fatto anche per gli insegnanti, tuttavia la fuga dalla formazione continua può essere contrastata, come già detto, prevedendo forme di incentivazione non necessariamente sostanziose, secondo gli attori del progetto, potrebbe essere sufficiente un piccolo riconoscimento (il riferimento ricorrente è ai punteggi nelle graduatorie) per motivare maggiormente alla partecipazione. Un altro rischio in parte collegato alle dinamiche di abbandono e fuga è la frammentazione dell'utenza: lo scenario "pochi corsisti, da troppe scuole" è pericoloso poiché mette a rischio la transizione del sistema e lascia isolati gli insegnanti che invece dimostrano di credere nell'innovazione didattica. L'isolamento, peraltro, è una categoria che sembra adattarsi anche alla prospettiva di un crescente scollamento tra percezione sociale della didattica e pratiche innovative. Un insegnante che senza un supporto da parte dei colleghi e della scuola decide di intraprendere la via della laboratorialità si espone al rischio di fraintendimenti e critiche immotivate. In una situazione del genere un ruolo importante può essere ricoperto anche da iniziative di comunicazione pubblica volte a spiegare il valore e la necessità delle nuove forme di didattica.



La SWOT è stata successivamente discussa all'interno di un workshop facilitato che ha prodotto tre diverse proposte per il miglioramento delle strategie di attuazione dei progetti di formazione disciplinare dei docenti. Di seguito una sintesi argomentativa delle tre proposte

- i. **Prevedere meccanismi di attuazione a “geometria territoriale variabile”:** Per quanto si possano prevedere disegni progettuali dettagliati e capaci di prevedere e rispondere alle sfasature socio-economiche che caratterizzano la situazione italiana, la conoscenza e la consapevolezza della dimensione locale delle politiche è determinante per un'efficace attuazione di programmi e progetti. In altre parole, “il territorio conta” e molto. La capacità di programmare azioni attente alle specificità territoriali deve essere una priorità delle iniziative future: comprendere le esigenze di target geografici specifici, così come prevedere meccanismi di aggiustamento in corso d'opera o definire percorsi flessibili sono due strade per migliorare l'accessibilità e l'adeguatezza delle azioni. D'altronde una consapevolezza del genere è espressa a più riprese nei documenti preparatori della prossima programmazione dei Fondi strutturali. Il richiamo a politiche pubbliche sempre più placebased non è rituale, ma identifica la necessità di cambiare prospettiva, superando un approccio esclusivamente centralista e supportando le potenzialità (in)espresse dai territori. Il richiamo alle indicazioni espresse nel cosiddetto “Rapporto Barca” è, in questo caso, pregnante:

E' pertanto necessario che l'azione pubblica istituisca un processo attraverso il quale le conoscenze e le preferenze di tutti coloro che risiedono nei luoghi coinvolti vengano fatte emergere e vengano aggregate, che su queste basi vengano assunte le decisioni, e che i loro effetti vengano sottoposti all'esame e al dibattito pubblico. Questa è la funzione delle politiche di sviluppo place-based, che le politiche indifferenti alla dimensione spaziale non sono in grado di offrire.⁶

- ii. **Incentrare la diffusione dell'innovazione didattica sulle persone:** Il richiamo a una politica di sviluppo che superi la space blindness, va dunque di pari passo con la capacità di riconoscere e aggregare le preferenze degli attori territoriali. Sotto questo profilo, l'obiettivo di una maggiore diffusione dell'innovazione didattica può essere perseguito se si guarda alle persone piuttosto che ai metodi e ai contenuti. Gli insegnanti sono gli attori del cambiamento, sono loro a farsi carico della fatica della sperimentazione, sono loro a poter spiegare cosa significhi cambiare modo d'insegnare. La promozione dei progetti PON, sia in termini di partecipazione, sia in termini di risultati raggiunti non può fare a meno del contributo delle persone. Le esperienze personali o di piccoli gruppi non sono per forza di cose particolari e non generalizzabili: se sono significativi e validi, i risultati ottenuti su scala limitata possono essere usati per allargare il “pubblico” poiché esemplificano una modalità di lavoro, permettono ad altre persone di identificarsi, comunicano di più e meglio il senso dell'innovazione didattica. Incentrare la diffusione dell'innovazione didattica sulle persone significa mettere a valore le

⁶ Cfr. F. Barca, *Un'agenda per la riforma della politica di coesione. Una politica di sviluppo rivolta ai luoghi per rispondere alle sfide e alle aspettative dell'Unione Europea*, Rapporto indipendente predisposto nell'aprile 2009 su richiesta di Danuta Hübner, Commissario europeo alla politica regionale, p. 25.



motivazioni, la voglia di apprendere e sperimentare degli insegnanti con l'obiettivo che l'esperienza di alcuni diventi l'esperienza di molti.

- iii. **Prevedere ampie sinergie tra gli attori e gli stakeholder del progetto:** Le risorse PON possono essere usate meglio se sul territorio si definiscono delle alleanze sociali e istituzionali volte a sostenere la transizione verso una scuola nella quale l'innovazione didattica sia un tratto qualificante e diffuso. Il gap di collaborazione tra i diversi attori del progetto può essere colmato individuando modalità di collaborazione tra INDIRE e, innanzitutto, gli istituti scolastici. I dirigenti scolastici, così come i colleghi dei corsisti necessitano di essere coinvolti maggiormente, concordando strategie per l'individuazione dei docenti partecipanti, forme di sostegno continuo ai docenti partecipanti, anche a valle degli interventi formativi (ad esempio, organizzando sessioni di confronto sugli esiti della sperimentazione in aula). In seconda battuta, occorre che il principale stakeholder della didattica scolastica, le famiglie, venga "tirato dentro". La creazione di spazi e momenti all'interno dei quali le famiglie possano apprezzare la valenza dell'innovazione didattica necessita di pensare modalità di coinvolgimento differenziate in funzione del tipo di scuola interessata.

