

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
Divisione della scuola
Ufficio dell'insegnamento medio
Ufficio studi e ricerche

Dispositivo di (auto)Analisi, Autovalutazione e Sviluppo degli Istituti scolastici (DAASI)

Esperienze condotte da alcuni istituti di scuola media

Bellinzona, dicembre 2004

INDICE

Introduzione	pag. 3
L'autovalutazione per lo sviluppo di una cultura collaborativa	pag. 5
La sperimentazione	pag. 19
Il bilancio e le prospettive	pag. 27

INTRODUZIONE

Questi ultimi anni sono stati caratterizzati dalla preoccupazione di rendere più efficaci ed efficienti i nostri sistemi di formazione.

Le numerose analisi e i programmi di ricerca sviluppati su questo tema hanno evidenziato la necessità di ripensare i ruoli e i rapporti tra l'apparato centrale e le periferie e soprattutto hanno rilevato come il centro nevralgico di questo sistema sia costituito a tutti gli effetti dall'istituto scolastico.

Se si vuole migliorare la scuola è a livello di istituto scolastico che si deve intervenire, evidentemente senza dimenticare gli altri, ma è proprio dall'istituto che possono arrivare le spinte innovative più qualificanti.

Si è quindi osservato un progressivo interesse volto a meglio conoscere come “vive” e come si “sviluppa” un istituto scolastico.

In questo contesto va pure inserito tutto il discorso relativo alla valutazione dell'istituto scolastico. Inoltre, in un quadro complessivo che assegna sempre maggiore autonomia e responsabilità agli istituti, emerge con forza l'esigenza di disporre di strumenti adeguati per apprezzare l'attività di un istituto scolastico.

A partire dagli anni '90 si è assistito allo sviluppo di numerosi modelli il cui scopo era quello di valutare la qualità della scuola. In una prima fase ci si è riferiti agli approcci provenienti dall'universo dell'azienda, come ad esempio le certificazioni ISO o gli approcci di “qualità totale” (TQM). Ben presto sono però emersi anche i limiti e soprattutto la scarsa applicabilità di questi modelli in particolare alla scuola dell'obbligo. D'altra parte i processi di insegnamento e apprendimento non possono essere assimilati e valutati come i processi di produzione ed effettivamente nelle scuole si è osservata una forte resistenza verso l'adozione e l'applicazione di questi modelli.

Proprio per approfondire questo tema, l'Ufficio studi e ricerche aveva promosso nel 1996 un seminario dal titolo “A proposito di qualità nella scuola ¹”. In questa occasione, grazie all'apporto di numerosi e qualificati relatori, era scaturita l'indicazione che la valutazione istituzionale è necessaria per migliorare la scuola, ma che la scuola stessa deve ricercare pratiche proprie ed originali per renderla operativa.

Alla conclusione di questo seminario si sono costituiti gruppi di lavoro e commissioni che hanno continuato a lavorare su questo tema. In particolare l'impegno è stato quello di esaminare esperienze condotte in altri sistemi scolastici, promuovere e osservare sperimentazioni parziali e confrontare la pertinenza dei diversi modelli.

Nel 2001 è stato pubblicato dall'Ufficio dell'insegnamento medio e dall'Ufficio studi e ricerche un secondo rapporto² nel quale si illustrano le principali tendenze in atto nella valutazione istituzionale e si passano in rassegna alcuni modelli e strumenti senza per altro esprimere apprezzamenti di valore. L'obiettivo perseguito dal Gruppo di lavoro che aveva curato la pubblicazione era essenzialmente quello di contribuire alla riflessione in atto e stimolare su questo tema il dibattito tra le componenti della scuola. In questo documento, tra i modelli si riserva un certo spazio all'autovalutazione e si illustrano le principali caratteristiche del progetto pilota europeo di autovalutazione della qualità della scuola.

Nello stesso anno l'Ufficio studi e ricerche, l'Ufficio dell'insegnamento medio e l'allora Ufficio dell'insegnamento primario hanno organizzato un convegno svoltosi a Locarno dal titolo “Verso

¹ Gli atti sono raccolti nella pubblicazione *A proposito di qualità nella scuola* a cura di Francesco Vanetta, Ufficio studi e ricerche, Bellinzona, 1997.

² *Una scuola che si osserva*, Emanuele Berger e altri, Ufficio dell'insegnamento medio, Ufficio studi e ricerche, Bellinzona, 2001

una scuola che apprende. Strategie innovative per un continuo sviluppo e un miglioramento delle scuole.”³. In quell’occasione i partecipanti hanno avuto modo di affrontare questo tema da diversi punti di vista: accanto ad approcci più teorici e di riflessione, vi sono state delle presentazioni di esperienze pratiche. In particolare alcuni relatori hanno esposto l’esperienza e i principali risultati del Progetto pilota europeo di autovalutazione.

Alcune dimensioni di questo progetto, da quella pedagogica, a quella etica, nonché il ruolo centrale riconosciuto a tutti gli operatori scolastici sono particolarmente apprezzate. Inoltre, il fatto che l’obiettivo non è tanto quello di lavorare sulle risorse a disposizione o sui risultati conseguiti dall’istituto scolastico, ma prima di tutto sui processi, ha spinto due istituti scolastici del settore medio (Chiasso e Tesserete), con il sostegno dell’Ufficio studi e ricerche, ad avviare una esperienza di autovalutazione che riprende i principi e la metodologia del progetto europeo citato in precedenza.

Per assicurare un sostegno a questa esperienza è stato costituito un apposito Gruppo di accompagnamento⁴ nel quale sono rappresentate le principali componenti della scuola.

Negli anni successivi questa esperienza è poi stata progressivamente allargata ad altri istituti, prima Agno, poi Acquarossa e infine a Mendrisio (l’esperienza di Mendrisio ha preso avvio nell’anno scolastico 2004/05 per cui non è considerata in questo rapporto).

Alla conclusione di quattro anni di esperienze il Gruppo di accompagnamento ha considerato utile redigere un primo rapporto con lo scopo di illustrare quanto è stato realizzato e di stilare un primo bilancio. Questo documento vuole quindi testimoniare il percorso seguito in questa sperimentazione, richiamare i principi fondanti di questa metodologia ed evidenziare punti di forza e limiti di questo approccio.

³ Atti del Convegno disponibili al URL: <http://www.ti.ch/DECS/DS/USR/approfondimenti>

⁴ Il Gruppo di accompagnamento è composto da: Francesco Vanetta (Ufficio dell’insegnamento medio), Emanule Berger (Ufficio studi e ricerche), Tazio Bottinelli (rappresentate Collegio cantonale esperti, sostituito a decorrere dall’1.09.2004 da Loredana Baccianti), Giorgio Cesarini (direttore scuola media di Tesserete), Renato Canova (direttore scuola media di Chiasso), Fabrizio Boo (direttore scuola media di Acquarossa), Alessandro Bottinelli (vicedirettore scuola media di Agno), Maria Luisa Falconi (rappresentante Conferenza cantonale dei genitori), Alberto Gandolla (rappresentante Associazioni Magistrali).

L' AUTOVALUTAZIONE PER LO SVILUPPO DI UNA CULTURA COLLABORATIVA

Le scuole di qualità, quelle più innovative, quelle che si migliorano continuamente, quelle che ottengono buone prestazioni degli allievi, sono le scuole nelle quali sono state costituite delle autentiche **comunità professionali**. Cioè luoghi in cui gli insegnanti sono impegnati in attività collaborative, in cui perseguono scopi comuni e si assumono responsabilità collegiali in relazione all'apprendimento degli allievi. In altri termini, scuole in cui prevale una **cultura collaborativa**.

Queste non sono unicamente delle affermazioni di buon senso, ma i risultati di numerosissime ricerche educative, che hanno studiato le migliori scuole, individuando appunto nella cultura collaborativa uno dei principali fattori di successo.⁵ Tale cultura è anche alla base della metafora della “scuola che apprende”, una scuola che non si limita all'esecuzione di programmi e regolamenti, ma che si reinventa, si ricrea sulla base dell'esperienza e della riflessione comune.

È certo che in alcuni ambienti, in alcune culture locali, tale modalità si sviluppa in maniera spontanea, grazie ad esempio alla storia locale e alla personalità degli operatori scolastici. Ciò non è però sempre possibile, e in ogni caso anche nei migliori contesti è necessario coltivare e perfezionare anche le modalità di collaborazione professionale.

L'autovalutazione d'istituto, nella forma qui presentata, costituisce una proposta che mira proprio allo sviluppo di una cultura collaborativa, grazie soprattutto agli intensi scambi suggeriti dalla metodologia, che portano tutti gli attori coinvolti nell'istituto scolastico ad impegnarsi in dialoghi costruttivi per la definizione dei fattori di qualità, per la loro valutazione ed infine per le attività di miglioramento.

Accanto a tale obiettivo fondamentale non si può dimenticare che, in un'epoca di intensa pressione della società nei confronti della scuola, i risultati di un'autovalutazione possono essere utilizzati dal singolo istituto - qualora lo ritenesse opportuno - per mostrare agli interlocutori il proprio impegno nel miglioramento continuo. Va rilevato come l'autovalutazione d'istituto sia a tutti gli effetti una modalità di gestione della qualità e come tale va considerata.

Sono queste alcune delle considerazioni che hanno animato un gruppo di riflessione istituito dall'Ufficio dell'insegnamento medio, e che hanno portato alla sperimentazione della metodologia di autovalutazione che illustreremo in questo testo. Va ricordato come essa sia stata sviluppata anteriormente nell'ambito di un progetto svizzero nella formazione professionale, in collaborazione con due centri di ricerca svizzeri francesi e tedeschi.⁶ I due principali riferimenti teorici sono il progetto pilota europeo intitolato *La valutazione della qualità nell'istruzione scolastica* (Schratz M. Jacobsen L.B., MacBeath J. & Meuret D., 2003) e un progetto inglese condotto dallo studioso John MacBeath (1999). Studioso che ha pure assicurato la supervisione del nostro progetto. Attualmente l'USR sta svolgendo in parallelo tre progetti (DAASI, DAAP e MANU), utilizzando per tutti la metodologia denominata MASI (“Metodologia per l'autovalutazione e lo sviluppo dell'istituto”).

⁵ Altri fattori sono la presenza di finalità etiche, un adeguato sviluppo professionale e un buon investimento nelle risorse umane e finanziarie (Fullan, 1999, 2001, 2003).

⁶ Per un approfondimento della genesi della metodologia si veda BERGER E., BOTTANI N., GAVREAU C., OSTINELLI G., RHYN H. & SOUSSI A. (2002), oppure BERGER E., BOTTANI N. & OSTINELLI G. (2003).

Il suo carattere aperto e flessibile implica che nessuna delle scuole partecipanti abbia svolto esattamente le stesse attività, ragion per cui in questa sede verranno illustrati i principi e i metodi essenziali nel loro insieme.

La metodologia

Il ciclo del miglioramento

Prima di entrare nei dettagli, esaminiamo in estrema sintesi le principali tappe dell'autovalutazione (fig.1). In un primo tempo l'istituto definisce una "griglia di autovalutazione". In altri termini si decide quali sono i fattori che definiscono la qualità di una buona scuola, che andranno in seguito valutati. Tale griglia serve da base per una prima autovalutazione globale, che consente di delineare un "profilo d'istituto".

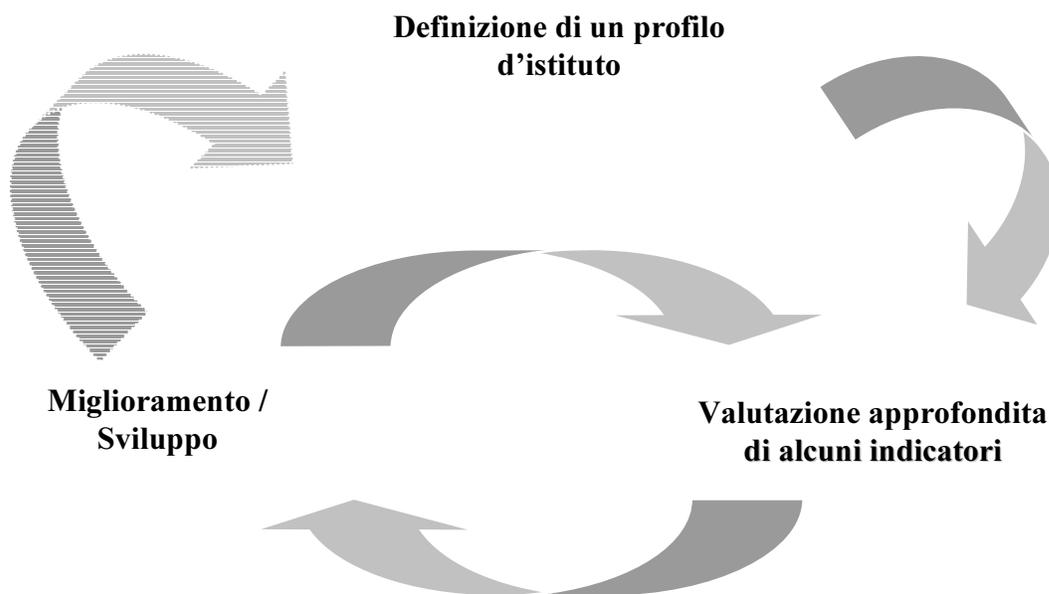


Figura 1 - Il ciclo del miglioramento

Sulla base di questo primo risultato, l'istituto decide quali settori approfondire, cioè su quali ambiti compiere delle valutazioni più approfondite. La seconda tappa consiste quindi nella scelta o nella costruzione di strumenti di valutazione, nel loro uso e nell'analisi dei risultati.

A partire da essi l'istituto decide quali misure di miglioramento adottare, avviando così un processo di sviluppo. A questo punto è possibile procedere su due piste alternative o parallele. Da un lato vanno attuati i miglioramenti già indicati. E' inoltre possibile avviare un nuovo ciclo di miglioramento, sia scegliendo altri settori da valutare che, eventualmente, riprendendo la griglia generale per procedere ad una nuova valutazione globale dell'istituto.

L'amico critico

Un elemento fondamentale della metodologia è quello "dell'amico critico".⁷ Un amico critico è una persona esterna all'istituto con esperienza in materia di miglioramento della scuola. «Il concetto di

⁷ Per una descrizione viva e approfondita del ruolo dell'amico critico si vedano i capitoli 5 e 12 in Schratz et al. (2003).

amico critico si basa sulla tensione tra un atteggiamento critico nei confronti della scuola, tale da rimettere in questione il suo modo di fare, e il sostegno incondizionato delle persone coinvolte, tale da farsi accettare e ascoltare» (Schratz et al., 1999, p. 29). Questo ruolo può quindi essere svolto da un consulente, un'équipe di ricerca, un genitore o, come già capitato, da un rappresentante di un altro istituto impegnato a sua volta in un processo di miglioramento. In breve, l'amico critico svolge un ruolo importante per evitare che l'istituto si costruisca un'immagine di sé troppo compiacente, fornendo una prospettiva esterna che sia al contempo "*amica*", sensibile alle sue peculiarità, ma che possa anche prestare una consulenza rigorosa e, appunto, critica. MacBeath (1999) enumera alcune delle caratteristiche che dovrebbe avere questa figura:

- rivolgere uno sguardo positivo alla scuola e alla sua comunità;
- incoraggiare e sostenere;
- aiutare ad identificare i propri bisogni e le proprie preoccupazioni;
- aiutare a riflettere criticamente sulle proprie pratiche;
- incoraggiare la condivisione di idee;
- spingere a raccogliere dati, evidenze;
- essere disponibile alla discussione e alla modifica dei propri schemi;
- non avere paura dei conflitti e gestirli in maniera costruttiva;
- indirizzare le persone verso fonti di informazioni valide;
- evitare che l'istituto scivoli nell'autoindulgenza.

Di solito la letteratura prevede che l'amico critico sia una persona sola, esterna all'istituto. Spesso si tratta di un ricercatore o di un formatore. Nelle prime due esperienze di scuola media abbiamo adottato un sistema un po' diverso, dettato dalle circostanze, che si è rivelato molto interessante, anche se non privo di insidie. Dal momento che i primi istituti erano due, e che erano state messe a disposizione delle ore di sgravio, si è deciso che i docenti della prima sede avrebbero fatto gli "amici critici" della seconda sede, e viceversa. Chi scrive avrebbe invece fatto da consulente (da "meta amico critico") agli amici critici, attraverso degli incontri regolari di tutta l'équipe.

A posteriori possiamo affermare che la variazione metodologica operata è valida e funzionale, e che può certamente essere consigliata, a determinate condizioni. La prima è che vi sia comunque una supervisione esterna regolare, o una delle funzioni dell'amico critico rischia di venire persa rinunciando a questo aspetto. La seconda è che all'interno dell'équipe vi sia almeno una persona per sede con delle competenze nel campo dell'autovalutazione (per esperienza o per formazione). Senza di ciò si corre il rischio di creare dei gruppi eccessivamente dipendenti dal "meta amico critico". È sempre molto utile - se non indispensabile - che all'interno dell'istituto vi sia un gruppo di docenti con uno sgravio orario sufficiente per poter seguire molto da vicino il progetto. È altresì importante che del "gruppo DAASI" interno alla scuola faccia parte il direttore, il vicedirettore, o entrambi. Questo affinché gli attori ricevano il chiaro messaggio che il progetto è valorizzato dalla stessa direzione.

La costruzione della griglia di autovalutazione

Vediamo ora nei dettagli le singole tappe da seguire, aiutati da uno schema più dettagliato (fig. 2).

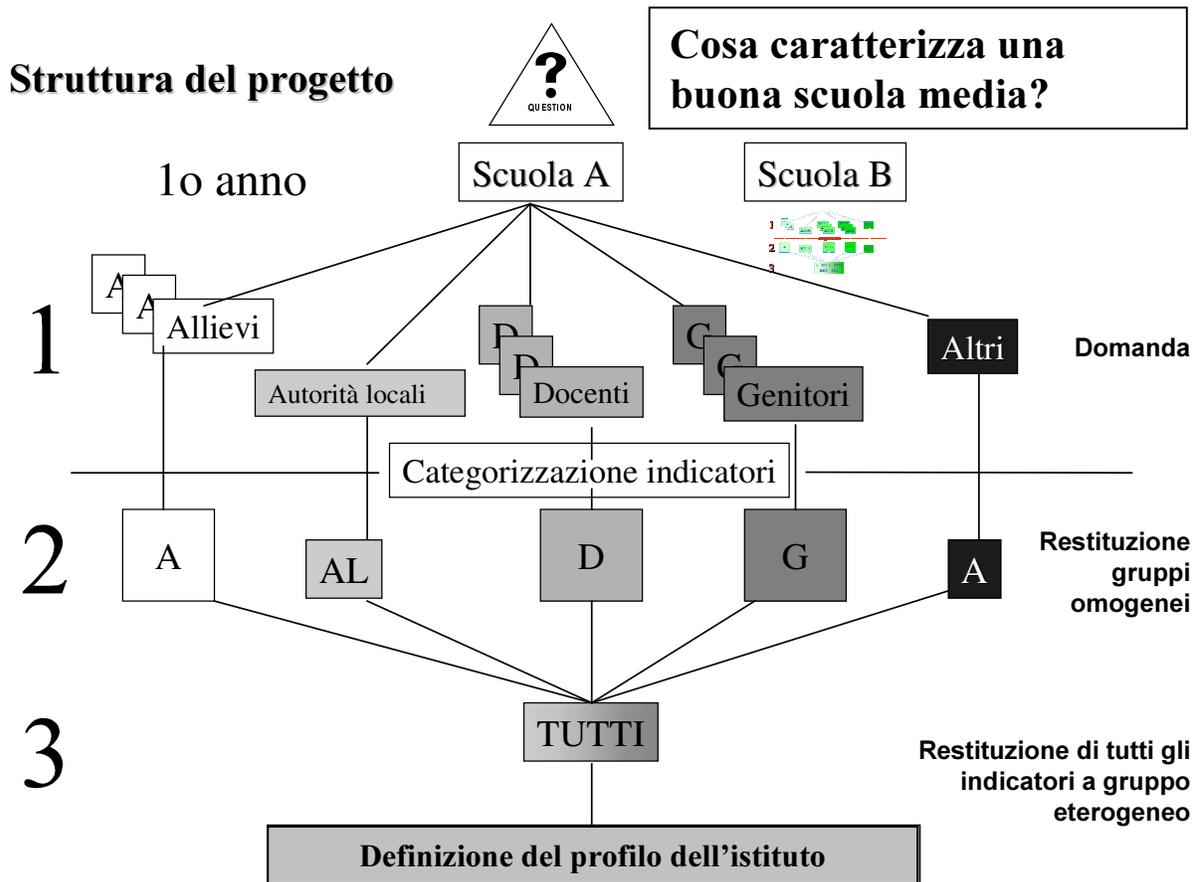


Figura 2 - Tappe dell'autovalutazione (primo anno)

La totalità della prima fase, della durata di un anno, è dedicata alla costruzione della griglia di valutazione, cioè degli ambiti da valutare per determinare la qualità di una scuola. Ed è proprio a partire da una domanda semplicissima - “cosa caratterizza una buona scuola media?” - che i diversi gruppi di attori (allievi, docenti, genitori, membri della direzione, gli esperti, personale non docente, rappresentanti dei comuni, ex allievi, ecc.) sono invitati a lavorare.

Esaminiamo quindi più nei dettagli la procedura adottata. Uno dei punti di forza di questa metodologia è il coinvolgimento di tutti gli attori che in un modo o nell'altro contribuiscono alla vita dell'istituto scolastico (*stakeholders*). Tale implicazione è essenziale, per varie ragioni. In primo luogo la pluralità dei punti di vista è la principale garanzia di validità della procedura, grazie alla ricchezza delle informazioni e al loro controllo incrociato. In secondo luogo la partecipazione attiva al processo è una fonte importante di motivazione, che induce tutti a partecipare con convinzione sia all'autovalutazione che, in un secondo tempo, alla fase di miglioramento. Infine, tutto ciò contribuisce alla creazione di quella “cultura collaborativa” già indicata come un elemento fondamentale per lo sviluppo di capacità di autorganizzazione e di cambiamento.

In questo progetto gli attori coinvolti sono stati generalmente gli allievi, i docenti, i genitori, i membri della direzione, gli esperti, il personale non docente, i rappresentanti dei comuni. Un istituto ha

deciso di coinvolgere pure le scuole che precedono e che seguono la Scuola media nel percorso degli alunni, e un altro ancora ha coinvolto gli ex allievi.

Per rispondere alla domanda, in un primo stadio (1) vengono riuniti separatamente dei piccoli gruppi composti da circa cinque persone appartenenti alla stessa cerchia di attori (allievi, docenti, ...). Ad ogni gruppo viene posta la stessa domanda: “*cosa caratterizza una buona scuola media?*”. Ciò consente di raccogliere un grande numero di **enunciati**, che sono poi analizzati e categorizzati da parte degli “amici critici”.

Il secondo stadio (2) serve ad una prima “validazione” della riduzione in **categorie**: gli attori sono nuovamente riuniti in gruppi omogenei e vengono loro presentate le categorie emerse dall'analisi degli enunciati. Lo scopo è di verificare che la categorizzazione corrisponda effettivamente al pensiero dei protagonisti.

Infine, nel terzo stadio (3) agli attori riuniti in gruppi misti, viene presentato l'insieme degli **indicatori**,⁸ emersi da tutti i gruppi. Questa fase consente il confronto e la discussione aperta tra diversi attori, facendo emergere eventuali divergenze, che vanno elaborate attraverso il dialogo costruttivo. L'esito di questo stadio è la lista completa delle categorie e relativi indicatori, che costituisce la base per la costruzione di una **griglia di valutazione**. La tabella seguente (fig. 3) mostra - a titolo di esempio - la griglia emersa dal lavoro dei primi due istituti.

Categorie e indicatori	
<ul style="list-style-type: none"> • Clima d'Istituto <ul style="list-style-type: none"> – Competenze personali – Regole di comportamento – Relazioni esterne – Relazioni interne – Valori • Contesto <ul style="list-style-type: none"> – Contesto sociale – Programmi – Struttura Scuola media • Gestione <ul style="list-style-type: none"> – Amministrazione e finanze – Collaboratori – Leadership • Organizzazione <ul style="list-style-type: none"> – Attività fuori dai banchi – Orario – Trasporti 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualità dell'insegnamento <ul style="list-style-type: none"> – Competenza didattica – Competenza disciplinare – Esperti – Formazione continua – Offerte complementari – Valutazione • Risultati <ul style="list-style-type: none"> – Società – Successo scolastico • Spazi e infrastrutture <ul style="list-style-type: none"> – Dotazione tecnica – Materiale – Spazi – Vitto – ...

Figura 3 – Categorie ed indicatori emersi negli istituti di Tesserete e Chiasso⁹

⁸ “Indicatore” è il termine utilizzato nella letteratura internazionale sull'autovalutazione degli istituti per designare i settori da analizzare.

⁹ Le spiegazioni degli indicatori sono riportate in allegato alla fine del capitolo “La sperimentazione”.

La definizione di un profilo d'istituto

Una volta definita la griglia, si entra nella seconda grande fase del progetto, rendendolo molto vicino al già citato progetto pilota europeo (fig. 4).¹⁰ Tale fase inizia con la compilazione della griglia da parte degli attori, per la definizione di un profilo d'istituto. Essi valutano l'*importanza* e la *qualità* degli indicatori individuati.

Si dovrebbe procedere analogamente al primo incontro della prima fase, e cioè formando un numero sufficientemente rappresentativo di piccoli gruppi omogenei di attori (5-6 persone): allievi, docenti personale non insegnante, ecc. Il numero di questi gruppi non è definibile a priori, ma a dipendenza delle risorse a cui attingere e alla disponibilità dei partecipanti è opportuno coinvolgere il maggior numero possibile di rappresentanti. Finora tutte le sedi hanno optato per il coinvolgimento della totalità dei docenti¹¹ e per un numero molto alto di rappresentanti degli allievi (oltre la metà), mentre con gli attori "esterni" ci si è accontentati di numeri inferiori.

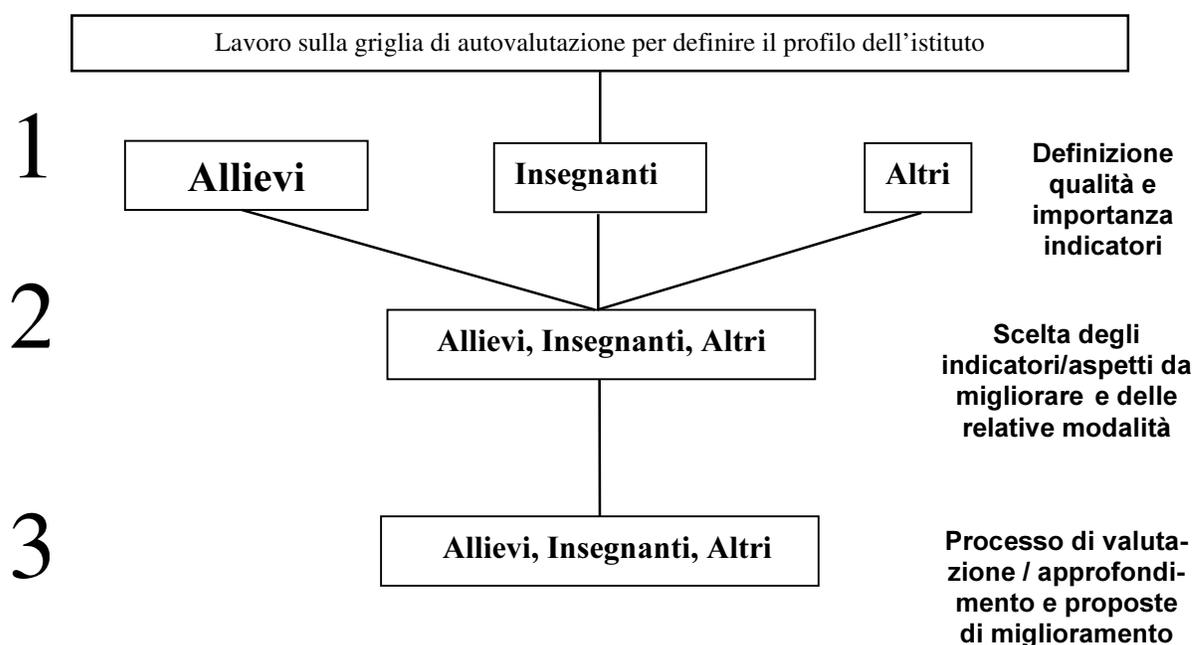


Figura 4 - Tappe dell'autovalutazione (secondo anno)

Ai membri di ogni gruppo viene distribuita una copia della griglia, che deve essere compilata individualmente, indicatore per indicatore, in base all'importanza e alla qualità. In seguito, la stessa procedura viene ripresa nel gruppo intero, cercando di ottenere delle valutazioni comuni. Le persone sono incoraggiate a discutere apertamente, ad argomentare, ad esprimere le proprie opinioni, praticando quindi un dialogo costruttivo. Nel caso non si riuscisse a trovare un consenso, non si deve procedere a votazioni o a prove di forza, ma semplicemente vanno annotate le divergenze nella griglia. Infine, il gruppo elegge uno o più delegati (a dipendenza del numero totale di gruppi), che parteciperanno ad un secondo incontro (2), in un gruppo misto, in cui ogni rappresentante dovrà difendere il proprio punto di vista per ogni indicatore. Il principio è sempre il dialogo costruttivo, al termine del quale si dovrebbe arrivare alla compilazione di un profilo d'istituto condiviso da tutti.

¹⁰ Per una descrizione completa e ricca di questa fase si consiglia la lettura del già citato testo di Schratz et al. (2003), a partire da p. 171.

¹¹ Generalmente si tratta dei docenti con sede di servizio.

Su tale base, sempre nel corso di questo secondo incontro, si procede alla scelta di alcuni settori da approfondire con delle valutazioni più mirate. I criteri di scelta degli indicatori vanno definiti dagli attori. Si può trattare di un ambito in cui la scuola si sente particolarmente debole, oppure un settore in cui si rileva una divergenza di vedute tra diversi attori. Oppure ancora un elemento considerato di grande importanza, ma i cui esiti sono insoddisfacenti. L'importante è che anche la decisione sui settori da approfondire sia negoziata in un clima di dialogo collaborativo e costruttivo tra le parti.

A titolo di esempio, riportiamo l'autovalutazione di una scuola professionale, che per la decisione dei settori da analizzare si è servita dell'incrocio tra "importanza" e "qualità". I risultati sono stati rappresentati in un grafico (fig. 5), che consente di visualizzare come ogni indicatore si situa rispetto alla qualità e all'importanza. Così potremo avere indicatori giudicati di buona qualità e importanti, di buona qualità ma poco importanti, e così via.

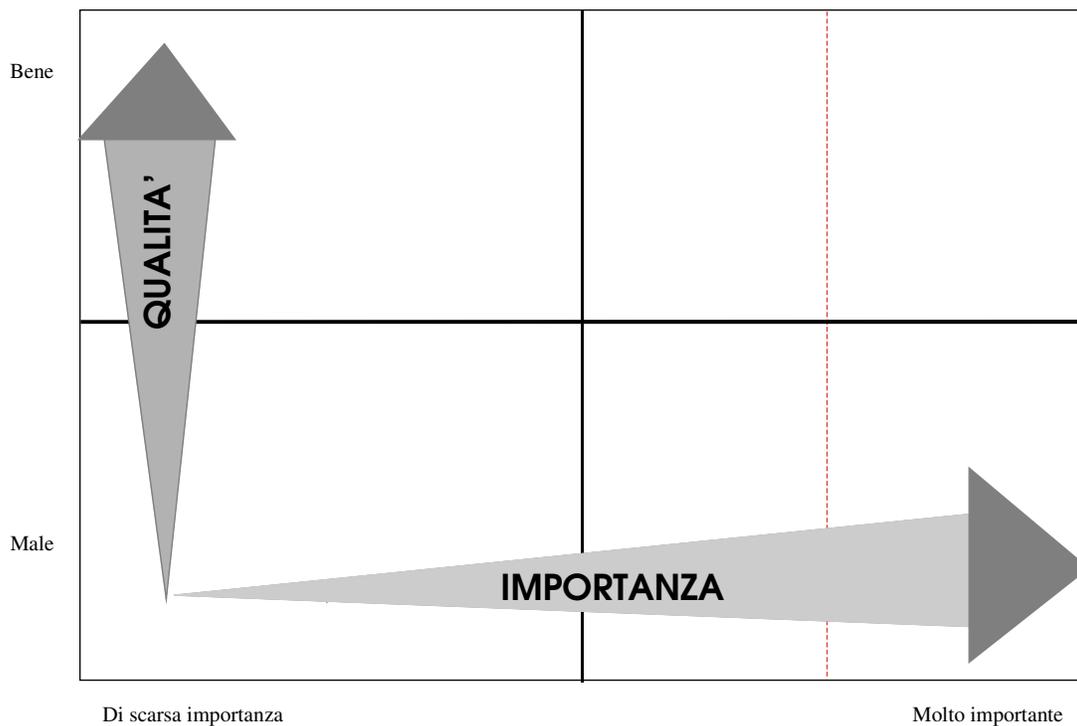


Figura 5 - Indicatori: rappresentazione grafica della loro collocazione in base all'importanza e alla qualità

Nella fig. 6 sono rappresentate le valutazioni degli apprendisti.

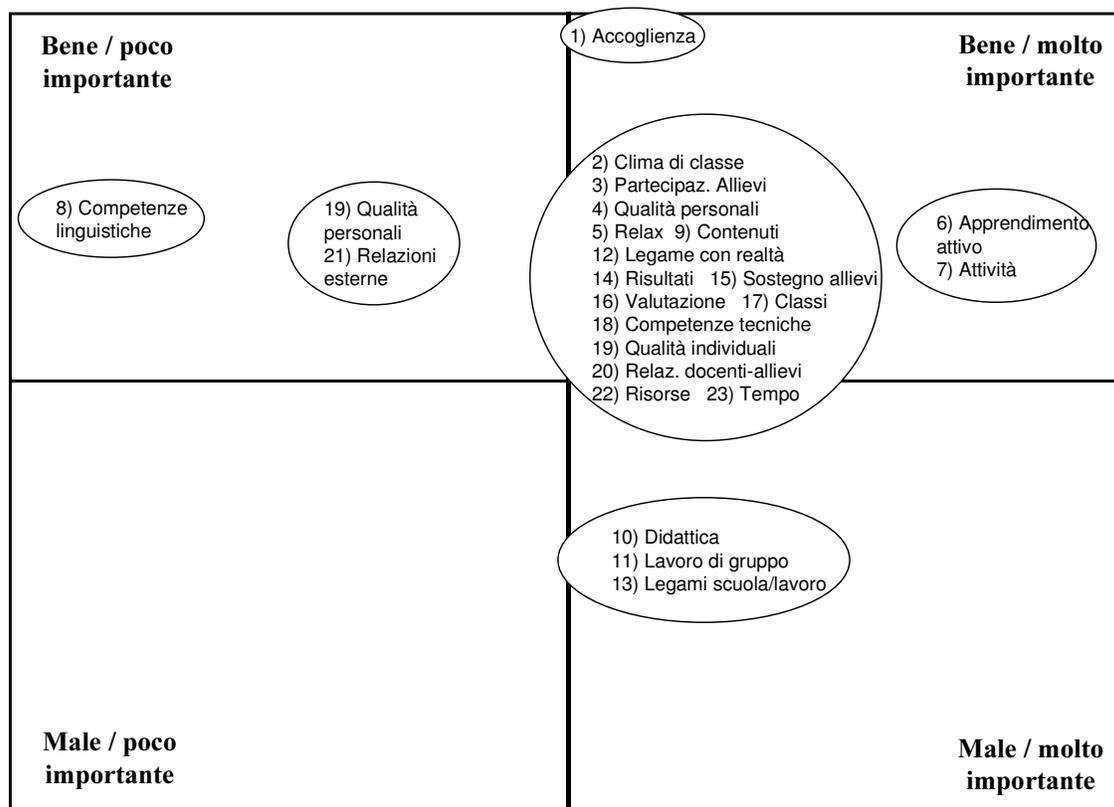


Figura 6 - Le valutazioni degli apprendisti

Come si può ben vedere, vi è un gran numero di indicatori valutati bene o molto bene e contemporaneamente abbastanza o molto importanti, come l'accoglienza, il clima di classe, la partecipazione degli allievi, l'apprendimento attivo, ecc.. Vi sono poi delle dimensioni in cui gli apprendisti si considerano ad un buon livello, come l'ambito delle competenze linguistiche, che però considerano di scarsa importanza. Troviamo infine alcune dimensioni che gli apprendisti considerano importanti ma che giudicano di scarso valore: la didattica, il lavoro di gruppo e i legami tra scuola e mondo del lavoro.

La fig. 7 rappresenta quegli indicatori per i quali vi era convergenza tra la valutazione dell'importanza e della qualità di apprendisti e docenti.

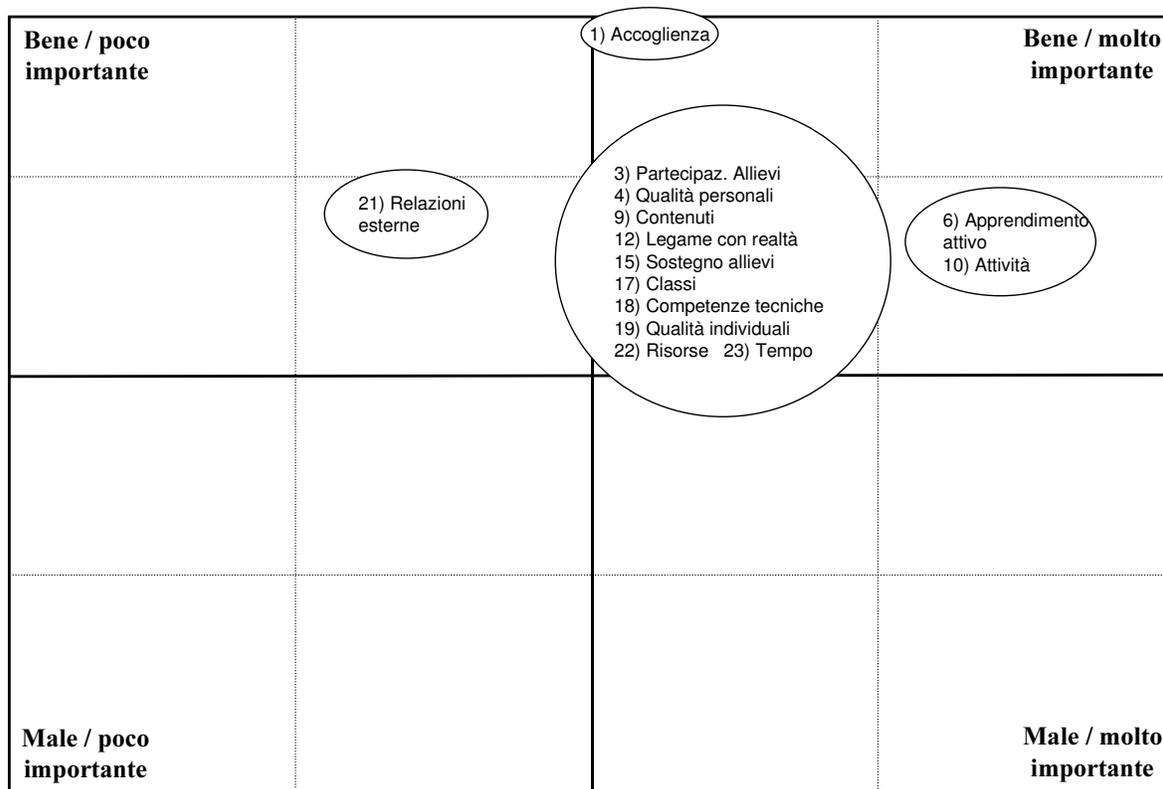


Figura 7- Consonanza tra docenti e apprendisti

Troviamo invece nella fig. 8 gli elementi di dissonanza tra i due gruppi di attori. Si osservano due elementi in cui la dissonanza è particolarmente forte: le competenze linguistiche, che i docenti considerano importanti ma che giudicano poco presenti negli apprendisti, al contrario di questi ultimi, che si considerano competenti in un'area da loro giudicata poco importante; e la didattica, considerata al contrario importante dagli apprendisti ma di scarsa qualità nei docenti, che invece si ritengono ad un buon livello didattico.

Questa rappresentazione grafica è stata utilizzata come base per la discussione con gli attori, e non sorprenderà che essi abbiano scelto di approfondire gli ambiti della valutazione della didattica e delle competenze linguistiche. Hanno cioè deciso di lavorare su quelle dimensioni per le quali il disaccordo nella valutazione tra le due componenti era massimo.

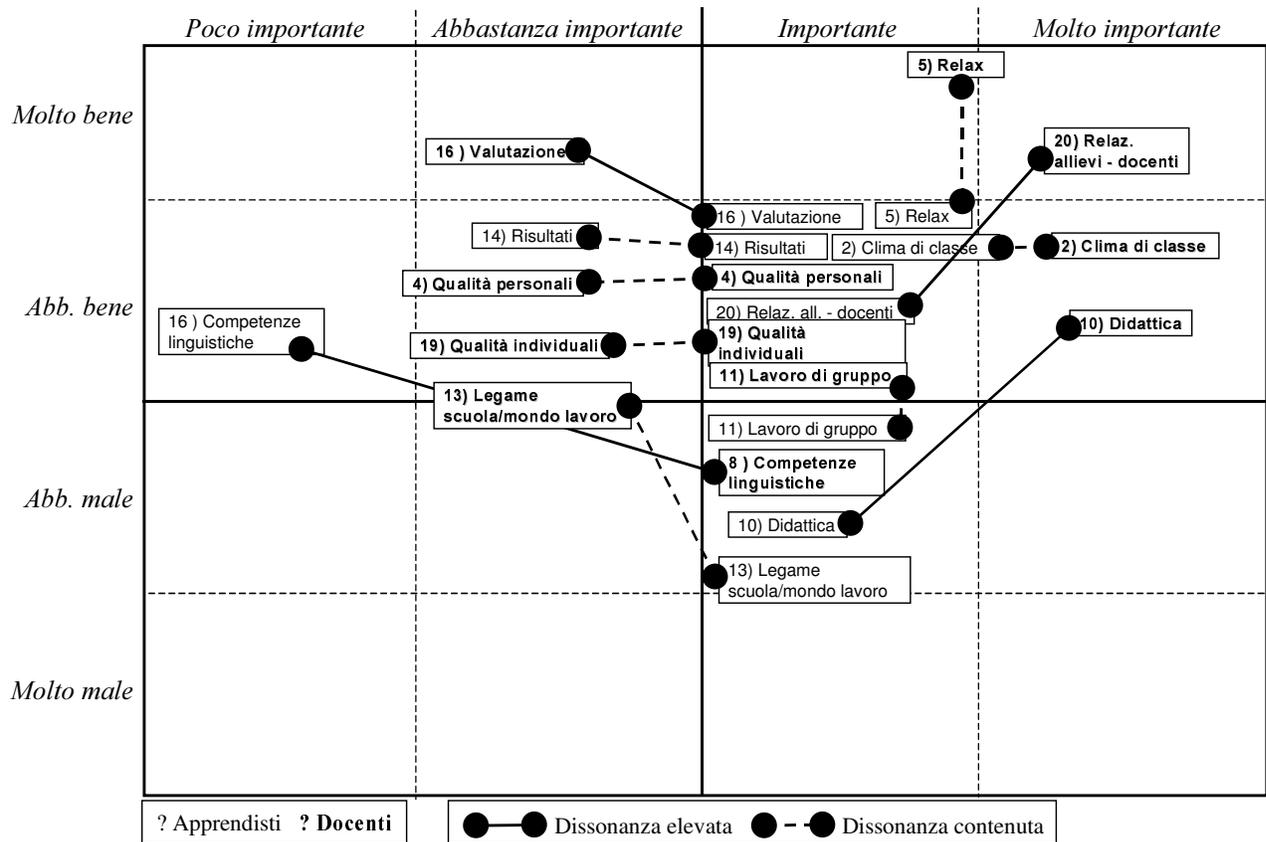


Figura 8 - Dissonanza tra docenti e apprendisti

L'approfondimento di alcuni settori

Una volta scelti i settori di analisi, la scuola deve procedere a valutazioni più approfondite degli ambiti designati. Qui il contributo dell'amico critico si rivela cruciale, in quanto egli dovrebbe aiutare gli attori a costruire o a scegliere degli strumenti adeguati al tema. Alcuni approcci all'autovalutazione un po' ingessati a questo stadio si limitano a proporre delle batterie di questionari. Ora, se tale metodo rimane uno degli strumenti irrinunciabili sia della ricerca che dell'autovalutazione, è nondimeno importante cercare di allargare gli orizzonti con altri metodi che, coerentemente con l'idea di sviluppo di una cultura collaborativa, consentano il coinvolgimento attivo delle persone interessate.¹²

Così, per approfondire il *comportamento* degli allievi e degli adulti è possibile utilizzare una tecnica chiamata "fotovalutazione", che attraverso il linguaggio visuale consente soprattutto agli alunni di esprimere messaggi ed emozioni che difficilmente potrebbero esternare con metodi classici come la scrittura o il questionario. Oppure, per riflettere sulle *dinamiche interne all'aula* si può cimentarsi con il "campo di forze" di Lewin, che attraverso una semplicissima rappresentazione grafica permette di delineare le forze favorevoli o contrarie al processo di apprendimento. L'approfondimento della *didattica* potrebbe invece essere facilitato dalla "peer observation", l'osservazione tra pari che può essere praticata da coppie di docenti desiderosi di aprire un dialogo professionale tra colleghi. O ancora, è possibile scoprire i "segreti" della vita scolastica di un gruppo di studenti seguendoli nel corso di una giornata utilizzando la tecnica dello "shadowing", in cui l'osservatore diventa

¹² Ancora una volta, rinviamo al testo di Schratz et al. (2003, cap. 11), per una descrizione dettagliata di numerosi metodi di valutazione efficacemente utilizzabili in DAASI.

“l'ombra” dell'osservato per un certo arco di tempo. Naturalmente è pure possibile servirsi di strumenti più classici, come ad esempio un “Questionario sul clima scolastico” che è stato tradotto e validato dall'Ufficio studi e ricerche e che viene messo a disposizione delle scuole che volessero approfondire il tema.

L'elenco potrebbe essere molto lungo ed esula dallo scopo di questo testo, ma il limite è dato unicamente dalla creatività degli attori. Una scuola media, ad esempio, volendo studiare le pratiche di *valutazione degli allievi* ha raccolto dati sulle insufficienze, esempi di prove corrette, ma soprattutto ha istituito una piccola “ricerca”: ha chiesto ad alcuni insegnanti di correggere lo stesso tema di italiano, per poter confrontare le differenze emerse.

Ciò che conta è trovare o inventare strumenti che consentano di approfondire al massimo la tematica, coinvolgendo il più possibile gli attori in tutta la procedura.

Lo sviluppo

Tutto l'impianto autovalutativo non avrebbe alcun senso se ad esso non seguisse una terza fase detta di sviluppo, di miglioramento. Ovviamente, come hanno rilevato molti dei partecipanti, è dal primo momento in cui ci si china sulle problematiche dell'istituto che si comincia a pensare e a trovare delle piste di miglioramento, che in molti casi si possono già concretizzare mentre il processo è ancora in corso. E' spesso il caso di problematiche organizzative o strutturali, che le direzioni accorte possono affrontare non appena ne vengono a conoscenza. Ma si può trattare anche di questioni più fondamentali, alle quali i singoli operatori possono dare seguito senza particolari strutture. Se ad esempio in una scuola gli allievi si lamentassero della scarsa giovialità dei loro insegnanti, qualcuno di loro potrebbe provvedere immediatamente...

Ma è ovvio che vi sono anche dimensioni più complesse, che riguardano molte persone, o l'organizzazione scolastica, che richiedono maggiore riflessione e sistematicità. Ad esempio la scuola che ha lavorato sulla valutazione degli allievi ha impiegato un altro anno scolastico per riflettere sui risultati ed elaborare una “carta della valutazione” da adottare collettivamente per migliorare questo fondamentale aspetto della vita scolastica. Se emergessero ad esempio critiche alla didattica, oppure al clima d'istituto sarebbe forse auspicabile organizzare uno sviluppo professionale interno che tenga conto di tali dimensioni.

Questa fase può essere meno strutturata delle tappe precedenti, ma è importante che vi sia sempre un gruppo di persone designate esplicitamente per la sua conduzione. L'amico critico si può distanziare, seguendo con meno assiduità gli incontri, ma rendendosi sempre disponibile nei momenti di necessità. E' probabile che egli possa orientare l'istituto verso altre persone esterne, con delle competenze specifiche nei settori di sviluppo prescelti. In ogni caso il suo ruolo deve essere quello di aiutare l'istituto sia dal punto di vista metodologico sia incoraggiandolo a continuare le attività.

Conclusioni

L'autovalutazione d'istituto DAASI è una metodologia flessibile e relativamente facile da utilizzare, che consente alle scuole di avviare un processo di miglioramento continuo attraverso l'autoconoscenza e il dialogo costruttivo.

Nel capitolo seguente i protagonisti delle esperienze finora condotte esporranno i propri vissuti e le proprie considerazioni. In questa sede ci limitiamo a mettere in evidenza alcuni elementi che sono da considerare irrinunciabili affinché la flessibilità non vada a scapito della solidità della procedura. Possiamo affermare che il *coinvolgimento* di tutti gli attori è la chiave della validità della procedura. Può succedere che vi siano dei tentativi, da parte di certi attori, di escluderne altri: è importantissimo non cedere, spiegando come una tale azione vanificherebbe la qualità del processo. Un secondo

elemento indispensabile è l'*amico critico*. L'accento sulla "proprietà" del processo di autovalutazione da parte degli istituti non deve indurre nell'errore di pensare che questi possano - almeno nelle fasi iniziali - condurlo in assoluta autonomia. Il consulente esterno garantisce in primo luogo il rigore metodologico e il fatto di essere esterno all'istituto assicura che gli attori non scivolino ad esempio nell'autoindulgenza, o non "dimentichino" di esaminare delle dimensioni essenziali, ma delicate. L'amico critico quindi, oltre a godere della fiducia degli attori, deve essere esterno all'istituto, e deve essere di provata competenza nell'ambito dell'autovalutazione d'istituto. Un ulteriore fattore di successo è il coinvolgimento attivo della *direzione*, intesa come il direttore e il vicedirettore. In determinati casi è possibile che uno di essi non partecipi materialmente a tutte le sedute, ma è importante che l'istituto senta la sua presenza nel progetto, senta che non si tratta di un progetto collaterale, ma del cammino di un'intera scuola. Infine, non si può dimenticare il fattore "*risorse*": tutti i progetti svolti hanno finora beneficiato di buone risorse in termini di finanze e di tempo, in gran parte messe a disposizione dall'Ufficio dell'insegnamento medio. E' difficile stabilire una soglia chiara, ma possiamo dire che senza le risorse messe in campo difficilmente avremmo potuto svolgere il progetto nei termini qui descritti.

Queste sono le condizioni minime per l'ottenimento di risultati *validi*.

In margine al tema della *cultura collaborativa*, siamo convinti che l'autovalutazione d'istituto sia una pista molto promettente per lo sviluppo di autentiche comunità professionali e educanti all'interno della nostra scuola.

Bibliografia

- BERGER E. (2002). Entro nel mondo del lavoro. La formazione professionale in Svizzera. *Rassegna dell'istruzione*. 5 / 6. Settembre - Dicembre. Le Monnier, pp. 80-94.
- BERGER E., PEDRAZZINI-PESCE F. (2004). Verso una scuola che apprende. Strategie innovative per uno sviluppo e miglioramento della scuola. Atti del Convegno di Locarno dell'agosto 2001. Disponibile all'URL: <http://www.ti.ch/DECS/DS/USR/approfondimenti>.
- BERGER E., BOTTANI N., GAVREAU C., OSTINELLI G., RHYN H. & SOUSSI A. (2002). *La qualité dans la formation. Une démarche d'autoévaluation*. Intervento presentato al congresso "La qualité dans la formation et l'enseignement, comment la définir, comment l'évaluer?", Venerdì 6 settembre 2002, Losanna, Svizzera.
- BERGER E., BOTTANI N. & OSTINELLI G. (2003). Modelli teorici per l'efficacia e il miglioramento della scuola. In BOTTANI N. & CENERINI A. (a cura di). *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*. (pp. 133-153). Trento: Erickson.
- BOTTANI N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- CASTOLDI M. (1998). *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- CHECKLAND P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice*. London: Wiley.
- FULLAN, M. (1999). *Change Forces. The Sequel*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (Third Edition). New York and London: Teacher College Press.

- FULLAN M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London and New York: Routledge Falmer.
- HARGREAVES A., LIERMAN A., FULLAN M., HOPKINS D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Publishers.
- HOPKINS D. (2001). *School Improvement for Real*. London And New York: Routledge / Falmer.
- MACBEATH J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-evaluation*. London : Routledge.
- MACBEATH J., MEURET D., SCHRATZ M. (1997). *Guida pratica di autovalutazione*. Bruxelles: Commission européenne.
- NUNZIATI G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*. 280. Janvier, pp. 47-64.
- SCHRATZ M., MACBEATH J. & MEURET D. (1999). *Rapport final sur le "Projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'école" de la Commission européenne*. Bruxelles.: Commission européenne. Disponible all'URL <http://europa.eu.int/comm/education/poledu/indb-en.html>.
- SCHRATZ M., JACOBSEN L.B., MACBEATH J. & MEURET D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*. Trento: Erickson.
- SCHRATZ M. & STEINER-LÖFFER U. (2001). *La scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*. Brescia: Editrice La Scuola.

LA SPERIMENTAZIONE

Complessivamente sono 4 gli istituti scolastici coinvolti nella fase sperimentale.

L'esperienza è stata avviata nell'anno scolastico 2001/02 in due istituti scolastici (Chiasso e Tesserete), in seguito nel settembre 2002 si è aggiunto l'istituto di Agno e infine il quadro si è completato (anno scolastico 2003/04) con la sede di Acquarossa.

Prima di esaminare gli esiti della sperimentazione appare opportuno presentare una breve scheda di sintesi, nella quale si ripercorrono le principali tappe seguite nei diversi istituti.

Scuola media di Tesserete

A partire dal 1997 la SM di Tesserete si è dotata di un progetto educativo d'istituto (PEI), esperienza pensata sull'arco di 4 anni; nel 2001, dopo aver rivisto parzialmente il progetto, è entrata in funzione una nuova versione del PEI (2001-2006). Per elaborare questi impegnativi progetti si è svolta una approfondita analisi della situazione della nostra sede. Senza svolgere una vera autovalutazione, si è compiuto tutto un lavoro per definire le caratteristiche del nostro istituto e i suoi bisogni. Dunque il terreno è già stato arato in buona parte, e il progetto DAASI si inserisce su questo sfondo di un lavoro comunque già esistente.

Il gruppo DAASI di Tesserete si compone di quattro persone: Maurizio Cattaneo (docente di sostegno), Andrea Chastonay (collaboratore di direzione), Alberto Gandolla (docente di storia) e il direttore Giorgio Cesarini.

Il primo anno (2001-2002): la scelta di un sistema di categorie per l'autovalutazione

Il primo anno è stato dedicato alla raccolta dei dati e alla loro catalogazione in una serie di indicatori attorno alla questione su quale possa essere una buona scuola. Dapprima si sono definite le sette componenti del nostro istituto: allievi, docenti, genitori, consiglio di direzione, collaboratori, esperti, commissione intercomunale. In seguito i rappresentanti di questi gruppi hanno risposto alla domanda "quali sono le caratteristiche di una buona scuola?" Si sono raccolti quasi 600 affermazioni (enunciati), che dopo vari incontri sono stati suddivisi in sette grandi categorie, elaborando una "griglia di autovalutazione":

- clima d'istituto (i rapporti tra le persone);
- contesto (gli elementi esterni determinanti);
- gestione (le competenze della direzione);
- organizzazione (la gestione delle attività e del tempo disponibile);
- qualità dell'insegnamento (le competenze dei docenti);
- risultati (il successo scolastico e la preparazione ad affrontare il dopo-SM);
- spazi e infrastrutture (l'ambiente fisico della scuola e la sua dotazione di materiale).

Queste categorie sono state a loro volta suddivise in 26 indicatori; le varie componenti hanno poi "validato" queste scelte e si è così elaborato il "profilo di autovalutazione" d'istituto.

Modalità di lavoro: gli incontri a Tesserete sono stati presi a carico dagli "amici critici" del gruppo DAASI di Chiasso; contemporaneamente il gruppo di animazione della nostra sede fungeva da amico critico per la sede di Chiasso. Frequenti incontri comuni, con l'aiuto di Emanuele Berger, hanno permesso di scambiare le esperienze e di intraprendere un lavoro sostanzialmente comune alle due sedi.

Il secondo anno (2002-2003): la scelta delle categorie e l'inizio dell'autovalutazione

Si è trattato di scegliere due tra i ventisei indicatori del profilo di autovalutazione. Ogni componente dell'istituto si è ritrovata per definire e discutere il proprio profilo e ha nominato dei rappresentanti per la discussione finale. Il gruppo che doveva scegliere i due indicatori era composto da sei rappresentanti degli allievi, cinque dei docenti, tre dei genitori e un rappresentante per ogni altra componente. Le categorie scelte sono state le *attività fuori dai banchi e la valutazione*. In seguito abbiamo proseguito con la raccolta dei dati: abbiamo utilizzato principalmente dei questionari, ma sono stati analizzati anche i giudizi semestrali e le note sul libretto scolastico negli ultimi 3 tre anni; vi è stata anche una discussione sulle differenze di valutazione di una prova comune. Tutto questo materiale è stato presentato nel fascicolo di quaranta pagine "*Guardandoci allo specchio*", consegnato alla fine dell'anno a tutti i docenti e ai rappresentanti delle componenti della scuola.

Modalità di lavoro: all'inizio vi è stato ancora lo scambio degli amici critici fra Tesserete e Chiasso. Dopo la scelta dei due temi su cui lavorare si è invece optato per fare in modo che ogni gruppo DAASI potesse lavorare nella propria sede. Abbiamo tenuto ancora vari incontri comuni, sempre guidati da Emanuele Berger.

Il terzo anno (2003-2004): l'autovalutazione dei due temi e le proposte di miglioramento

Per quello che riguarda le *attività fuori dai banchi*, sono state prese in considerazione le critiche e le osservazioni emerse dai questionari per preparare le iniziative di quest'anno scolastico. Infatti queste attività sono comunque legate al PEI e dunque non si è voluto proporre cambiamenti rilevanti.

In relazione alla tematica *valutazione*, abbiamo deciso di partire dal documento "*Guardandoci allo specchio*" e di dividerci in 5 gruppi ristretti, dove possibile secondo i gruppi di materia: gruppo di italiano, di lingue 2, di mate-scienze, geostoria-ed. fisica e l'ultimo composta dai colleghi rimanenti. Si è cercato di rilevare quanto già si fa insieme e di individuare le possibili ulteriori occasioni di confronto e di lavoro comune. L'obiettivo è stato quello di arrivare a definire una "carta della valutazione", un insieme di punti condivisi che dovrebbero permettere all'istituto di adottare procedure e modalità di valutazione più uniformi ed eque. Dopo il lavoro dei diversi gruppi, due successivi incontri del collegio docenti hanno permesso di definire e accettare un testo definitivo. Questa "carta della valutazione" vuole raggiungere tre scopi principali: fare in modo che la valutazione sia di aiuto all'allievo, sostenere il docente nel suo lavoro valutativo ed evitare disparità di trattamento inopportune. Nel corso dell'anno scolastico 2004/05 si cercherà di mettere in pratica i principi della "carta" e di verificarne la sua attuazione.

Scuola media di Chiasso

A partite dal 1997, la SM di Chiasso, così come altri istituti del Cantone, si è dotata di un Progetto di istituto (PEI), dopo un proficuo lavoro del corpo docente. Per elaborare il Progetto diversi gruppi di lavoro si sono occupati anche di analizzare, in maniera approfondita, la situazione generale della sede, facendo ricorso anche ad esperienze svolte ben prima che si parlasse del PEI. Praticamente, anche senza usare strumenti specifici dell'autovalutazione, è stato condotto un approfondito lavoro di indagine per definire le caratteristiche peculiari della SM di Chiasso, in vista della elaborazione degli obiettivi che si intendevano raggiungere per migliorare la qualità dell'istituto.

Nella scia di queste attività già in corso da alcuni anni si è inserita la proposta, presentata al Consiglio di direzione, di affrontare l'esperienza di autovalutazione già svoltasi a livello europeo.

Si è così costituito il gruppo DAASI della SM di Chiasso composto dal Consiglio di direzione dell'istituto: dir. Renato Canova, vicedir. Riccardo Camponovo e i due collaboratori Romano Bonfanti e Lorenzo Gusberti.

Il primo anno (2001-2002): la scelta di un sistema di categorie per l'autovalutazione

Il primo anno di lavoro è stato dedicato principalmente alla formazione teorico-pratica del gruppo di lavoro (grazie agli interventi del dir. dell'USR, Emanuele Berger) e alla contemporanea attività di raccolta dei dati e della loro catalogazione in una serie di indicatori relativi a tutto ciò che rende o potrebbero rendere migliore la scuola.

In primo luogo sono stati individuati e definiti i referenti dell'indagine preliminare, cioè le componenti, gli "attori", che partecipano direttamente o indirettamente alla vita dell'istituto: allievi, docenti, consiglio di direzione, esperti delle diverse discipline, genitori, personale non insegnante, amministratori locali. Rappresentanti di queste sette componenti sono stati invitati, nel corso di incontri organizzati e guidati dal gruppo di lavoro DAASI, a rispondere alla seguente domanda: "Quali sono le caratteristiche di una buona scuola?".

Sono state così raccolte più di 600 affermazioni (enunciati). Dopo una serie di incontri dei due gruppi di lavoro delle due SM coinvolte (Chiasso e Tesserete), in presenza del dir. Emanuele Berger, è stato possibile ricavare sette grandi categorie nelle quali far confluire tutti gli enunciati raccolti.

Esse sono:

- il clima dell'istituto (i rapporti tra le persone);
- la qualità dell'insegnamento (le competenze del corpo insegnante);
- i risultati degli allievi (la loro riuscita scolastica e la preparazione acquisita per il dopo-SM);
- il contesto (gli elementi esterni che condizionano il lavoro interno);
- l'organizzazione (la gestione delle attività e del tempo disponibile);
- la gestione (le competenze della direzione);
- gli spazi e le infrastrutture (l'ambiente fisico e la dotazione di materiali).

In base all'analisi e alla catalogazione di tutte le affermazioni raccolte è stata quindi elaborata la "griglia di autovalutazione dell'istituto".

In pratica si tratta di un elenco definito da 26 indicatori (raccolti in base alle sette categorie citate), in base ai quali determinare il grado di importanza e di qualità su cui fondare l'autovalutazione dell'istituto. Il lavoro di raccolta e di sintesi è stato condotto dal gruppo di lavoro DAASI, ma tutte le procedure, le definizioni, le correzioni, ... sono state sottoposte, per essere convalidate, ai rappresentanti di tutte e sette le componenti della vita d'istituto.

Poiché l'esperienza ha visto coinvolti contemporaneamente due istituti di scuola media, i due gruppi di lavoro, i cui membri hanno svolto il ruolo di "amici critici" nei confronti dei gruppi dei rappresentanti delle componenti coinvolte, hanno convenuto di scambiarsi le sedi di lavoro. In pratica gli amici critici di Chiasso hanno lavorato con i rappresentanti delle componenti della SM di Tesserete, i colleghi di Tesserete con i rappresentanti di Chiasso.

A scadenza mediamente trisettimanale, i due gruppi di lavoro DAASI si sono incontrati, in presenza del dir. Emanuele Berger, per scambiarsi impressioni, esperienze e dati di fatto sul lavoro svolto a contatto con i rappresentanti delle componenti. Questi incontri sono stati estremamente proficui e hanno permesso non solo di instaurare una collaborazione piena e costruttiva, ma anche di impostare uno stile di lavoro sostanzialmente identico nelle due sedi (detto per inciso, ciò ha inoltre consentito l'emergere di confronti molto utili e significativi).

Il secondo anno (2002-2003): la scelta degli indicatori e l'inizio dell'autovalutazione

Definito il profilo dell'istituto, in base ai 26 indicatori emersi dalle affermazioni delle componenti, ogni gruppo di rappresentanti si è riunito per definire il grado di importanza di tali indicatori, sempre in relazione alla definizione delle caratteristiche di fondo di una "buona scuola".

Durante lo svolgimento di questa fase, in cui i gruppi avevano una composizione omogenea (solo allievi, solo docenti, ecc.), ogni gruppo ha nominato dei rappresentanti per la discussione finale, destinata a definire due indicatori a partire dai quali dare il via all'autovalutazione pratica per impostare, in seguito, interventi adeguati per migliorare la situazione nei due ambiti indicati.

Il gruppo "eterogeneo" era così composto:

- 6 rappresentanti degli allievi;
- 5 rappresentanti dei docenti;
- 3 rappresentanti dei genitori;
- 2 rappresentanti degli esperti;
- 1 rappresentante per le restanti tre componenti.

I due ambiti di indagine e di approfondimento scelti sono stati, per l'istituto di Chiasso:

- le relazioni interne;
- le regole di comportamento.

A questo punto ha preso avvio una prima indagine conoscitiva dei due temi da sottoporre ad autovalutazione.

Poiché si era ormai approdati ad una fase di lavoro che comportava la conoscenza diretta della realtà dell'istituto, gli amici critici di ogni sede hanno iniziato ovviamente a lavorare "in casa". Gli incontri tra i due gruppi di lavoro sono comunque proseguiti ancora per diversi mesi, quando possibile con la sollecita presenza del dir. Emanuele Berger. Quanto segue, quindi, fa riferimento all'istituto SM di Chiasso.

Relazioni interne

Per quanto concerne le relazioni interne si è stabilito di impostare un'indagine conoscitiva ad ampio raggio per raccogliere un significativo numero di indicazioni relative alle relazioni interpersonali tra le diverse componenti. Il grado di intensità di tali relazioni varia ovviamente dalle componenti interne a quelle esterne. Per questo sono stati elaborati due questionari: uno riservato agli allievi, ai docenti e al personale non insegnante e l'altro ai genitori e agli amministratori locali.

Pur non affrontando in maniera esplicita un aspetto definito e circoscritto, il questionario tendeva ad evidenziare sostanzialmente due aspetti della vita dell'istituto: il grado di accoglienza e la percezione delle relazioni interpersonali generiche e quotidiane.

I dati raccolti (ed elaborati in collaborazione con l'USR) non hanno fatto emergere, a livello di relazioni, situazioni problematiche tra le diverse componenti. Sono stati comunque indicati, in particolare dagli allievi, dei miglioramenti. Alcuni di questi hanno un carattere puramente tecnico (struttura dell'edificio, ambienti di lavoro e di ricreazione, ...) e sono stati trasmessi dal Consiglio di direzione al proprietario dell'edificio sede della SM: cioè il comune di Chiasso. Gli amministratori locali hanno assicurato il loro interessamento alle suggestioni espresse dagli allievi, in previsione di futuri lavori di ristrutturazione del palazzo scolastico e dell'area esterna prospiciente. Quindi faranno capo al Consiglio di direzione, che agirà da tramite per gli allievi, al momento dell'inizio degli interventi.

I miglioramenti di competenza interna, sono stati esaminati e valutati dal Consiglio di direzione. Alcuni interventi sono stati praticamente immediati: posa di armadietti per gli allievi, ristrutturazione di spazi interni per la ricreazione e lo studio individuale (spazio COOSMO).

Altri interventi saranno adottati di volta in volta in occasione di attività di sede (mostre di lavoro degli allievi, gestione spazi destinati agli allievi esterni alle aule, dotazione di giornali, ...).

A parere del Consiglio di direzione l'azione più consistente a livello di relazioni interpersonali è stata quella relativa alla ristrutturazione delle regole per le ricreazioni. Oltre al potenziamento delle

sorveglianze, sia da parte dei docenti che degli allievi del secondo biennio, si è provveduto ad una più razionale delimitazione dell'area esterna.

A giudizio del Consiglio di direzione, considerando anche le reazioni del corpo docente, si è notato un certo miglioramento, concretizzatosi in maniera più decisa nel corso dell'anno scolastico 2003-2004.

Regole di comportamento

Per affrontare questo importante aspetto del clima d'istituto ci si è avvalsi di un metodo di rilevamento particolare segnalatoci dal dir. Emanuele Berger: la fotovalutazione.

Gli allievi di due sezioni – una seconda e una terza – hanno utilizzato alcuni momenti delle loro ore di classe per mettere davanti all'obiettivo di una macchina fotografica atteggiamenti e comportamenti ritenuti, da loro stessi, esemplari e adeguati oppure inopportuni e sconvenienti...

Attraverso immagini significative o emblematiche sono state sottolineate regole di comportamento da rispettare nei diversi ambienti dell'istituto.

Gli allievi hanno ricevuto un'adeguata preparazione e con loro è stata discussa e impostata la procedura di lavoro e le modalità di presentazione dei risultati ottenuti a tutte le componenti interne dell'istituto. In definitiva si trattava di riflettere su comportamenti degli allievi in vista di proporre interventi tendenti a modificare le situazioni ritenute più problematiche.

Scelti gli ambiti e i luoghi di rilevamento si è proceduto a raccogliere, e in seguito a selezionare, le immagini che rispondevano ai propositi discussi in classe. Per presentare a tutti i risultati del lavoro svolto, gli allievi delle due sezioni indicate hanno realizzato dei "manifesti" che sono stati esposti nell'atrio. L'esposizione dei lavori è stata effettuata in un periodo in cui si prevedeva una maggiore presenza dei genitori (per riunioni, incontri informativi, ...).

La situazione più significativa indicata dagli allievi è stata quella relativa all'acquisto di panini e pizzette durante la ricreazione mattutina. Il Consiglio di direzione ha preso atto delle situazioni indicate attraverso le immagini, e sulla situazione indicata è in seguito intervenuto per modificare comportamenti contrari al regolamento interno dell'istituto.

Il materiale raccolto ed elaborato è stato raccolto in un fascicolo intitolato "*La scuola allo specchio*". Il fascicolo è stato presentato ai colleghi, i risultati dei lavori degli allievi sono stati presentati a tutte le componenti interne dell'istituto, mentre copie del fascicolo sono state inviate ai rappresentanti dei genitori (Assemblea dei genitori di sede) e agli amministratori locali, oltre ovviamente all'UIM e all'USR.

Il terzo anno (2003-2004): l'autovalutazione dell'apprendimento

Il gruppo DAASI ha deciso di proseguire l'esperienza di autovalutazione interna affrontando un altro tema, segnalato dalle componenti in maniera non prioritaria come i due sopra citati, ma indubbiamente più che meritevole di continua attenzione: gli atteggiamenti e le percezioni degli allievi nel corso delle attività didattiche in classe, con riferimento al modo in cui affrontano i loro impegni scolastici e seguono le lezioni.

Date le scarse disponibilità di tempo si è deciso di impostare l'indispensabile indagine conoscitiva separando gli allievi per biennio. Sono stati predisposti due questionari: uno per gli allievi di prima e seconda, l'altro per quelli di terza e quarta media.

Il lavoro, in quest'anno scolastico, ha avuto una valenza prevalentemente conoscitiva: far emergere, dalle indicazioni raccolte presso gli allievi, elementi che possano essere utilizzati per orientare scelte operative nel momento in cui si imposta il lavoro in classe. Questa fase potrà essere attuata sia a livello di singola sezione e di singolo docente di materia sia per classe o gruppo di materia.

In sostanza si tratta di coinvolgere gli allievi nell'impostazione del lavoro di apprendimento puntando sulla scelta di metodologie che, a parere degli allievi, hanno un'efficacia più rilevante, del tipo: svolgere esercitazioni pratiche, ascoltare il docente, lavoro in coppia o in gruppo, prendere appunti, ecc.).

I dati in nostro possesso forniscono indicazione significative e si inseriscono nella scia di quello, che a parer nostro, è uno dei caratteri più interessanti di questa attività nell'ambito dell'autovalutazione: il coinvolgimento diretto degli allievi nella scelta e nell'impostazione di interventi operativi volti a migliorare il grado di partecipazione nello svolgimento delle lezioni.

Osservazioni in forma di bilancio

Oltre alle osservazioni sparse contenute nei paragrafi precedenti, ci pare opportuno segnalare alcune considerazioni che possono essere fatte rientrare nell'ambito di un bilancio seppure ancora provvisorio e essenzialmente indicativo.

Dopo il primo anno di attività, durante il quale la partecipazione delle componenti è stata massiccia e regolare, si è passati, nel corso del secondo e terzo anno, ad interventi più mirati e circoscritti sia a livello di interventi pratici sia a livello di partecipazione degli attori della vita d'istituto.

Le attività di raccolta dei dati conoscitivi relativi alle situazioni scelte (relazioni interne, regole di comportamento e autovalutazione dell'apprendimento) hanno coinvolto sempre tutti gli allievi – fatta eccezione per la fotovalutazione – ma non tutti gli adulti (docenti e genitori in particolare).

È utile far notare che gli allievi hanno espresso un atteggiamento molto coscienzioso nel lavoro di raccolta dei dati attraverso il sistema dei questionari, variamente strutturati. Per tutte le quattro classi di allievi è stato ampiamente notato un più che soddisfacente livello di coinvolgimento. A nostro parere ciò avvalorava una delle intuizioni proposte da MacBeath a proposito della priorità da accordare al coinvolgimento attivo dei vari attori della vita d'istituto, in questo caso dei discenti, nell'impostazione di scelte che sembrerebbero di totale pertinenza dei docenti.

Qui non si vuole disquisire sull'originalità o meno di questa intuizione, ma molto più semplicemente sottolineare che nell'espletamento delle attività di autovalutazione gli allievi dimostrano uno spiccato interesse a far conoscere agli adulti le loro opinioni e le loro preferenze orientative nella costruzione del clima di lavoro e di vita dell'istituto.

Se quindi si è proceduto, per contingenze di varia natura, ad un lavoro di campionatura, questo non significa che non siano stati raggiunti risultati tali da poter essere utilizzati in un quadro più ampio e generalizzato.

Non riteniamo di poter dire che nel nostro istituto sia già bella e attuata una "cultura dell'autovalutazione": il cammino da percorrere è ancora molto lungo e richiederà impegno e costanza nel lavoro, ma ci sono state offerte prospettive di indubbio interesse. Potendo operare in un contesto in cui siano presenti autonomia, collegialità e un ragionevole riconoscimento dell'impegno profuso, sul medio e lungo periodo si possono prospettare risultati più soddisfacenti per tutti: docenti, discenti e tutte le altre componenti della vita d'istituto.

Scuola media di Agno

Il progetto DAASI è stato presentato al Collegio docenti di Agno nel corso del mese di maggio 2002. A quest'incontro è intervenuto il direttore Giorgio Cesarini che ha illustrato il progetto in conformità a quanto realizzato a Tesserete.

Come in altre scuole medie anche l'istituto di Agno aveva lavorato sul PEI che si era articolato in alcuni sottoprogetti, i quali, seppur con un grado d'approfondimento piuttosto diverso, erano in fase conclusiva.

Il momento era dunque ideale per avviare un'autovalutazione, identificando così nuove linee di sviluppo per l'Istituto.

Al termine del Collegio la proposta di affrontare un progetto di autovalutazione è stata messa ai voti: 25 docenti hanno espresso un voto favorevole, 22 si sono astenuti e 3 si sono dichiarati contrari. Nonostante un evidente scetticismo si è deciso di partire con quest'iniziativa.

Si è così costituito il Gruppo DAASI della SM di Agno composto da tre persone: Alessandro Bottinelli (vicedirettore), Loredana Baccianti (docente di tecnica dell'abbigliamento) e Edy Ferrari (do-

cente di scienze). La supervisione è stata assicurata dall'Ufficio studi e ricerche, nelle persone di Francesca Pedrazzini Pesce ed Emanuele Berger.

Il primo anno (2002-2003): "Cosa caratterizza una buona scuola?"

Il primo anno è stato essenzialmente dedicato ad approfondire e cercare di rispondere alla domanda "Cosa caratterizza una buona scuola?". In questa fase sono state coinvolte sia le componenti interne (docenti, allievi, amministrazione, esperti, genitori), sia diverse esterne (scuole elementari, scuole medie superiori, scuole professionali, datori di lavoro e commissione intercomunale).

Dagli incontri sono scaturiti 624 enunciati, suddivisi poi in 5 categorie:

- clima d'istituto;
- contesto;
- gestione;
- qualità dell'insegnamento;
- relazioni;

e 23 indicatori; a conclusione di un lungo lavoro di riflessione e di rielaborazione, condotto in stretta collaborazione con l'Ufficio studi e ricerche.

Il secondo anno (2003-2004): scelta dei temi sui quali lavorare

Scelta caratterizzata da incontri con diverse componenti, in gruppi dapprima omogenei e poi misti. La discussione, sempre animata, ha costituito un momento privilegiato ed interessante di confronto e scambio fra le diverse componenti dell'Istituto.

Durante gli incontri si sono effettuati dei cambiamenti negli indicatori, identificando le seguenti categorie con i relativi indicatori:

- clima d'istituto: benessere e comunicazione;
- qualità dell'insegnamento: valutazione e motivazione;
- relazioni: relazioni interne.

Temi questi sui quali l'Istituto dovrà concretamente lavorare, riflettere e sviluppare con modalità diverse al suo interno durante il prossimo anno scolastico.

Una prima fase operativa concreta sul tema benessere e comunicazione è stata proposta agli allievi di quarta tramite un questionario che toccava le varie sfaccettature del clima d'istituto e le relazioni fra pari e non. Il questionario, dopo analisi da parte dell'USR, è stato presentato e commentato in sede plenaria suscitando reazioni positive e propositive alla nascita di prossime discussioni.

In questi primi due anni abbiamo avuto l'occasione di seguire i seminari di studio e di approfondimento, animati dal prof. John MacBeath e nel contempo l'opportunità di confrontarci con gli altri Istituti di scuola media, medio superiore e professionali che adottano questo processo di autovalutazione o altre modalità simili.

Modalità di lavoro future

Durante la giornata di studio di mercoledì 21 aprile 2004 è stato presentato il "Questionario sull'ambiente socio-educativo", sviluppato in Canada, adattato e validato per la nostra realtà dall'USR. Sentite le differenti relazioni e presentazioni abbiamo ritenuto importante pensare ad una simile modalità di lavoro per la nostra sede, vista la tematica emersa dal profilo di autovalutazione: "Clima d'istituto: benessere e comunicazione".

Altri interventi potranno essere attivati seguendo modalità suggerite da MacBeath durante l'incontro di Muralto 2003, tipo l'osservazione fra pari, la fotovalutazione, i focusgroup ...

Scuola media di Acquarossa

L'esperienza viene descritta in modo succinto in quanto lo schema seguito è analogo a quanto descritto dagli altri istituti che ci hanno preceduto.

Nel corso dell'anno scolastico 2002-03 il Cdd segue l'evoluzione del progetto nelle altre sedi attraverso contatti informali con i diversi gruppi operativi e con l'UIM.

Nella primavera del 2003 il Cdd nel corso del Collegio dei docenti di giugno propone l'adesione al progetto DAASI. Alla conclusione si invitano gli interessati ad annunciarsi per costituire il gruppo di lavoro di sede.

Il Gruppo DAASI è composto da Edoardo Lomazzi (vicedirettore), Silvano De Antoni (collaboratore di direzione) e Aurelia Vescovi (docente di sostegno pedagogico).

Il direttore Fabrizio Boo segue regolarmente i lavori ed è designato quale rappresentante del gruppo di sede in seno al gruppo di accompagnamento.

Nel corso dell'estate si procede all'esame di tutta la documentazione e l'UIM assegna 6 ore lezione dal pacchetto del monte ore cantonale ai componenti del Gruppo di lavoro di sede.

Il primo anno (2003-2004)

Ad Acquarossa gli amici critici sono Romano Bonfanti (docente e membro del consiglio di direzione della scuola media di Chiasso) e Francesca Pedrazzini Pesce (ricercatrice all'USR). Due membri del Gruppo di lavoro partecipano al seminario animato dal prof. John Mac Beath a Locarno.

Si decide di coinvolgere i seguenti gruppi di attori: docenti, allievi, genitori, direzione, esperti della SM, personale parascolastico, ex-allievi, responsabili di aziende formatrici di apprendisti e autorità politiche. La prima fase, come per gli altri istituti, è dedicata a svolgere delle interviste con i rappresentanti delle diverse componenti, partendo dalla domanda-stimolo "Cosa caratterizza una buona scuola?".

Seguendo la metodologia ampiamente descritta in questo rapporto, complessivamente, attraverso le interviste, si coinvolgono 125 rappresentanti e raccolgono 695 enunciati.

Questi enunciati sono trascritti, categorizzati, suddivisi in indicatori per essere in seguito ridiscussi con i diversi attori coinvolti nella prima fase. Una volta condivisi, viene redatta la griglia di autovalutazione che porterà, attraverso una nuova procedura di consultazione dei diversi gruppi che saranno chiamati a valutare i singoli indicatori in base ai due criteri di qualità e importanza, alla definizione del nostro profilo d'istituto.

IL BILANCIO E LE PROSPETTIVE

Come abbiamo evidenziato, la sperimentazione si può dire conclusa solo a Chiasso e a Tesserete, mentre ad Agno e ad Acquarossa i “lavori sono ancora in corso”.

Nonostante questa situazione particolare, il Gruppo di accompagnamento ritiene di poter stilare un bilancio relativamente completo. Le considerazioni espresse in questo capitolo sono state elaborate in stretta collaborazione con i Gruppi che hanno condotto il lavoro nelle sedi e con l'Ufficio studi e ricerche.

Principali punti di forza

- Le componenti coinvolte in questo processo hanno reagito positivamente. Nonostante in alcuni istituti la presentazione del progetto abbia sollevato qualche perplessità e opposizione; queste ultime sono progressivamente scomparse.
- È stata un'occasione importante per riflettere su quanto si realizza in un istituto scolastico. Riflessione che ha coinvolto tutte le componenti della scuola.
- L'interesse dimostrato tra tutte le componenti: in particolare da coloro i quali solitamente non ci si premura più di quel tanto di avere riscontri (per es. personale non docente, amministratori locali). Le puntuali osservazioni di queste componenti mettono in evidenza una diversa angolazione prospettica delle attività che si svolgono nell'istituto e che contribuiscono a completare il quadro degli effetti, delle ricadute degli interventi attuati nel corso di attività particolari (giornate tematiche, uscite sportive, interventi di sensibilizzazione,...).
- Questo processo ha da una parte rafforzato il senso di appartenenza all'istituto e dall'altra ha contribuito a migliorare l'immagine verso l'esterno.
- Le reazioni complessivamente positive degli allievi, ai quali viene offerta un'effettiva possibilità di esprimere il loro punto di vista, pur nei “limiti” di indagini guidate e predisposte, almeno in questa fase, dai componenti del Gruppo di sede (interviste, incontri a gruppi, questionari). Questo ci sembra il punto di forza più importante e significativo (e quello che più si avvicina alle finalità pratiche indicate da McBeath): se si riuscisse a far diventare questo atteggiamento di autoriflessione una sorta di “abitudine” praticata dall'istituto, si porrebbero le basi per realizzare diverse occasioni di confronto su argomenti, comportamenti e situazioni che spesso “sfuggono” alla pura attenta osservazione degli adulti.
- Il confronto e la collaborazione tra le sedi coinvolte si è rivelato molto positivo.
- La prospettiva di impostare un contatto continuo e chiaro tra scuola e famiglia (o meglio, tra docenti e genitori), superando quell'onnipresente ombra di diffidenza reciproca che le due componenti lasciano trasparire quando si tratta di “marcare” i propri campi di intervento e di competenza.
- La presenza di uno o più amici critici nelle persone di docenti di altre sedi permette un più rapido sviluppo di un rapporto di reciproca fiducia e comunque di “amichevole” accettazione. Tramite un'attenta mediazione da parte degli amici critici, docenti, allievi, genitori e le componenti “esterne” percepiscono la presenza di una figura di riferimento attraverso la quale è possibile intavolare un dialogo con gli altri “attori” in maniera diretta.
- La gestione dell'esperienza a livello di istituto (autonomia d'istituto) è decisamente opportuna e vincente. Una volta conseguita la fiducia di una buona percentuale degli “attori” coinvolti nell'esperienza, diminuisce o addirittura scompare la preoccupazione (espressa in particolare dai docenti) che ci si trovi di fronte ad una specie di indagine-controllo imposta e condotta dall'esterno.

- Un aperto e dichiarato sostegno della direzione dell'istituto è indispensabile per conferire all'esperienza l'impronta dell'ufficialità e nel contempo la garanzia di un'effettiva attività di auto-valutazione;
- Le occasioni di incontro, di formazione nonché il contatto diretto con il mondo della ricerca hanno costituito occasioni privilegiate per riflettere ed eventualmente riorientare e aggiornare il progetto.

Principali limiti

- Uno dei limiti che viene ricordato con una certa ricorrenza è quello del tempo. In effetti i primi 2 anni sono dedicati soprattutto ad un'analisi della situazione e solo a partire dal terzo anno si mettono in atto i miglioramenti auspicati.
- Restano da chiarire e articolare con precisione i rapporti tra PEI e DAASI. Quando e come si inserisce il DAASI rispetto al PEI.
- La metodologia e gli strumenti dell'autovalutazione (procedimento per fase, raccolta di interviste, sistemi di categorie, uso di questionari, ripresa ed elaborazione dei dati, interpretazione dei risultati, ecc.) a volte sono complessi e occorre prevedere una formazione apposita, o per lo meno garantire un costante accompagnamento esterno, soprattutto per il gruppo che conduce il progetto DAASI nell'istituto.
- Non risulta sempre facile coinvolgere attivamente tutti i docenti dell'istituto. Se lo sviluppo del progetto riesce spesso a far superare lo scetticismo iniziale, alcuni mantengono sempre una certa distanza. Si potrebbe affermare che non sempre scatta in tutti una vera "dinamica di autovalutazione". Il DAASI, per alcuni docenti, è ancora subito come una delle attività da svolgere e non avvertito come una reale possibilità di crescita personale e dell'istituto.
- Il DAASI è una delle tante sollecitazioni alle quali sono sottoposti gli insegnanti (PEI, Piani di formazione, prove cantonali, iniziative nel campo delle prevenzioni- razzismo, tossicodipendenza, violenza, educazione stradale, ecc.-). Non sempre si trova un ambiente favorevole affinché i docenti possano investire energie anche in questo progetto.
- Il momento politico/sindacale attuale non è certo favorevole a stimolare ulteriori "impegni", il DAASI, come altre iniziative può essere condizionato anche dalla "congiuntura politica".
- Non sempre la trasposizione nella pratica dei postulati teorici riesce come pensata "a tavolino". La realtà quotidiana necessita degli aggiustamenti fatti in base ai criteri del buon senso, che a volte non rispettano i criteri della scientificità.

Prospettive

Sulla base delle esperienze compiute e del relativo bilancio, il Gruppo di accompagnamento è convinto dell'importanza di promuovere e sostenere le esperienze di autovalutazione nella scuola media. In particolare l'autovalutazione costituisce un'ottima occasione per assicurare uno sviluppo all'istituto e migliorare la cultura della collaborazione tra le diverse componenti.

Nei prossimi anni si tratterà di analizzare con la massima attenzione i limiti emersi e introdurre nella metodologia quei correttivi in grado di ridurre al minimo le controindicazioni.

Ogni istituto oggi è chiamato a dotarsi di un progetto educativo. Lo stesso Regolamento della scuola media prevede che periodicamente l'istituto elabori una valutazione generale delle proprie attività. In questo senso ci sembra che il dispositivo di autovalutazione rappresenta un apporto appropriato per consentire all'istituto di valutare la propria azione educativa. Si invita quindi l'Ufficio dell'insegnamento medio a definire procedure e modalità per estendere le pratiche di autovalutazio-

ne in tutti gli istituti scolastici. Evidentemente ogni istituto dovrà decidere quali sono i tempi più idonei per avviare un processo di autovalutazione. In ogni caso occorrerà garantire un minimo di risorse e di riconoscimento ai responsabili della conduzione dei progetti a livello di istituto ed assicurare loro la necessaria consulenza da parte di specialisti.