

L'autovalutazione d'istituto è un processo che si propone di contribuire al miglioramento della scuola, permettendo agli operatori e agli alunni di riappropriarsi del proprio vissuto scolastico. Essa implica l'analisi approfondita di aspetti fondamentali della realtà scolastica, come la qualità dell'insegnamento, le relazioni umane, il clima d'istituto, nonché l'assunzione della responsabilità delle azioni di miglioramento conseguenti a queste analisi.

Il progetto "*Bridges across Boundaries: cross disseminating quality development practices for schools in southern & eastern Europe*" nell'ambito del programma europeo SOCRATES ha avuto fra i suoi obiettivi proprio la diffusione della pratica dell'autovalutazione d'istituto. Attraverso la partecipazione del Cantone Ticino a questo progetto, resa possibile grazie al sostegno finanziario della Segreteria di Stato per l'educazione e la ricerca (SER), l'Ufficio studi e ricerche del DECS ha avuto l'opportunità di pubblicare questo libro, nel quale vengono presentate, in un'ottica di riflessione metodologica e di approfondimento critico, le esperienze di autovalutazione svolte o in corso di svolgimento in alcuni istituti scolastici del settore medio e professionale.

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

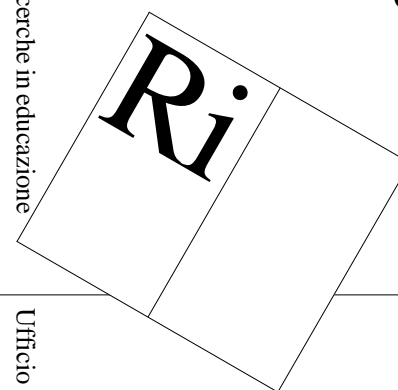
Riflessioni sull'autovalutazione d'istituto nel Canton Ticino

Contributi di:
Emanuele Berger, Angela Cattaneo, Giovanna Lafranchi,
Giorgio Ostinelli, Francesca Pedrazzini-Pesce

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

Ricerche in educazione

Ufficio studi e ricerche



Ricerche
in educazione

Ufficio
studi e ricerche

ISBN 88-87102-08-2
Fr. 20.-

Repubblica e Cantone
Ticino
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

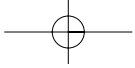


Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Dipartimento federale dell'interno DFI
Segreteria di Stato per l'educazione e la ricerca SER



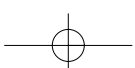
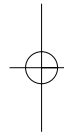
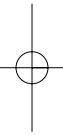
Ricerche
in educazione



Repubblica e Cantone
Ticino
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

© 2006
Ufficio
studi e ricerche

ISBN 88-87102-08-2





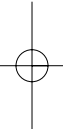
A cura di Emanuele Berger e Francesca Pedrazzini-Pesce

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

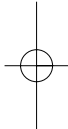
Riflessioni sull'autovalutazione d'istituto nel Canton Ticino

Contributi di:

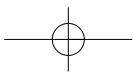
Emanuele Berger, Angela Cattaneo, Giovanna Lafranchi,
Giorgio Ostinelli, Francesca Pedrazzini-Pesce



Ricerche
in educazione



Ufficio
studi e ricerche



Ringraziamenti

A John MacBeath dell'Università di Cambridge per aver coordinato il Progetto europeo «*Bridges across Boundaries*» e per la sua preziosa consulenza durante lo svolgimento dei nostri progetti;

a Francesca Brotto per aver co-diretto il Progetto europeo «*Bridges across Boundaries*»;

a Vincenzo Nembrini della Divisione della formazione professionale per aver sostenuto i progetti di autovalutazione nelle scuole professionali;

a Francesco Vanetta dell'Ufficio insegnamento medio per aver incoraggiato vari istituti di scuola media a svolgere l'autovalutazione;

ai direttori e ai docenti che hanno partecipato attivamente alla realizzazione dei progetti di autovalutazione nei diversi istituti;

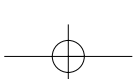
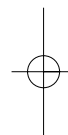
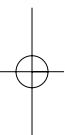
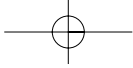
a Aurelia Vescovi e a Romano Bonfanti che hanno assunto con convinzione e grande impegno il ruolo di amici critici;

ai docenti e ai direttori che sono stati intervistati e che, attraverso le loro opinioni, hanno contribuito alla nostra riflessione sull'autovalutazione.

Questo volume è stato pubblicato grazie al contributo della Segreteria di Stato per l'educazione e la ricerca (SER).

Indice

| | | |
|-------|--|----|
| | Introduzione | 7 |
| <hr/> | | |
| 1. | Emanuele Berger, Giorgio Ostinelli La metodologia di autovalutazione e sviluppo d'istituto (MASI) | 13 |
| <hr/> | | |
| 2. | Giorgio Ostinelli L'amico critico | 41 |
| <hr/> | | |
| 3. | Angela Cattaneo Autovalutazione e <i>leadership</i> del dirigente scolastico | 51 |
| <hr/> | | |
| 4. | Giovanna Lafranchi La scuola come organizzazione che apprende | 63 |
| <hr/> | | |
| 5. | Francesca Pedrazzini-Pesce Valutiamo l'autovalutazione | 83 |



Introduzione

In un'epoca caratterizzata da una crescente domanda di controllo della scuola e dei suoi esiti (risultati) da parte della società, l'autovalutazione può essere considerata una risposta a queste esigenze e nel contempo un modo per riappropriarsi del proprio vissuto scolastico. Si tratta di una risposta alle richieste di rendicontazione in quanto l'autovalutazione è per le scuole un modo di dimostrare la capacità di gestire la propria qualità, ottenendo dei dati che possono essere resi pubblici, con il consenso degli attori coinvolti. Ma autovalutarsi significa anche riavvicinarsi a quelle dimensioni prettamente pedagogiche e didattiche della vita scolastica, in un modo e con un'intensità che nessuna valutazione esterna potrebbe offrire. L'autovalutazione implica l'analisi approfondita di aspetti fondamentali della realtà scolastica, come la qualità dell'insegnamento, le relazioni umane, il clima d'istituto, nonché l'assunzione della responsabilità delle azioni di miglioramento conseguenti a queste analisi.

E' quindi anche sulla base di tali considerazioni che in Ticino sono state avviate numerose esperienze di autovalutazione, sia nell'ambito della Scuola media che nel settore della Formazione professionale, che sono presentate in questo volume.

La metodologia utilizzata rappresenta un adattamento delle procedure utilizzate dal «Progetto pilota europeo», svolto nel 1997-98 in 101 scuole di 18 paesi.¹ La rielaborazione in chiave «ticinese» è avvenuta nell'ambito di un progetto svizzero a cui hanno partecipato, oltre all'Ufficio studi e ricerche, il *Service de la recherche en éducation* del Canton Ginevra e il *Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung* di Zurigo. Questo consorzio di ricerca ha potuto avvalersi dell'accompagnamento e della consulenza di John MacBeath, dell'Università di Cambridge, esperto internazionale in questo ambito e promotore, assieme a Denis Meuret, Michael Schratz e Lars Bo Jakobsen, dello stesso Progetto pilota europeo.

Grazie alla stretta collaborazione con tale studioso, l'Ufficio studi e ricerche ha avuto in seguito la possibilità di prendere parte al progetto «*Bridges Across Boundaries: cross disseminating quality development practices for schools in southern & eastern Europe*» nell'ambito del programma europeo SOCRATES. Con questo secondo progetto europeo, coordinato dallo stesso MacBeath in collaborazione con la ri-

1. MacBeath, Meuret, Schratz e Jakobsen (1999).

cercatrice Francesca Brotto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di Roma, si è voluto rilanciare la pratica dell'autovalutazione d'istituto in altri sette Paesi dell'Unione europea, oltre che nel Canton Ticino.² Più in particolare il progetto «*Bridges Across Boundaries*» mira all'ulteriore diffusione delle esperienze, dei risultati, degli approcci, dei metodi e degli strumenti del Progetto pilota europeo attraverso la pratica diretta dell'autovalutazione da parte di una serie di scuole nei paesi partecipanti e la traduzione nelle diverse lingue nazionali del libro «*Self-Evaluation in European Schools: a story of change*».³ Siccome la versione italiana di questo libro era già stata pubblicata nel 2003,⁴ l'Ufficio studi e ricerche si è impegnato, oltre che a incoraggiare nuove scuole a iniziare un processo di autovalutazione, a produrre una pubblicazione che illustrasse la metodologia utilizzata e le esperienze fatte negli istituti scolastici, in un'ottica di riflessione scientifica.

L'occasione offerta è stata molto utile, in quanto ha permesso agli autori del presente documento, tutti attivi in qualità di «amici critici» in una o più scuole, di iniziare un lavoro di messa in comune delle proprie esperienze e di riflessione metodologica. Questa pubblicazione può quindi essere considerata sia come un primo bilancio di quanto fatto nelle scuole, sia come un punto di partenza per nuove esperienze, che in futuro ci auguriamo essere numerose. Le discussioni avute durante il lavoro di redazione, il materiale raccolto e i frequenti contatti con gli operatori scolastici attivi nell'ambito dell'autovalutazione hanno rafforzato il convincimento che l'autovalutazione sia uno strumento utile al servizio delle scuole e del loro miglioramento. Contemporaneamente abbiamo anche potuto mettere in luce le difficoltà e i problemi emersi durante l'attuazione dei progetti nelle scuole, ciò che ci ha consentito di iniziare a ripensare alcune fasi della procedura proposta.

Considerata la diversità delle esperienze individuali degli autori e l'impossibilità per i singoli di essere a completa conoscenza di quanto fatto dai colleghi, si è optato per un lavoro a più mani, sfociato in cinque capitoli distinti, sia nella forma che nel contenuto.

Il capitolo 1 descrive in dettaglio la metodologia utilizzata nelle diverse scuole e tratteggia i fondamenti teorici che ne sono alla base. Si parte dagli studi sul cambiamento scolastico in voga negli anni Sessanta, passando poi velocemente in rassegna le correnti dello «*School improvement*» e della «*School effectiveness*», per approdare alle più recenti esperienze di autovalutazione, che portano allo sviluppo del «modello ticinese».

Il capitolo 2 si occupa ancora in parte di questioni metodologiche, soffermandosi in particolare sulla figura dell'«amico critico». Si tratta di una persona esterna all'istituto scolastico che si assume il compito di accompagnare la scuola durante il processo autovalutativo, aiutandola ad esempio nelle questioni organizzative,

2. I paesi che hanno aderito al progetto sono: Repubblica Ceca, Grecia, Ungheria, Polonia, Portogallo e Slovacchia. Il Regno Unito aveva già preso parte al Progetto pilota europeo e nell'ambito del secondo progetto ha assunto il ruolo di coordinatore. Il Cantone Ticino ha partecipato in qualità di *silent partner* grazie al finanziamento della Segreteria di Stato per l'educazione e la ricerca (SER). Maggiori informazioni sul progetto «*Bridges Across Boundaries*» sono disponibili sul sito: <http://www.phil.muni.cz/ped/selfeval/>.

3. MacBeath, Jakobsen, Meuret e Schratz (2000).

4. Schratz, Jakobsen, MacBeath e Meuret (2003).

consigliandola sugli strumenti di valutazione da usare, sostenendola nei momenti difficili, ma anche rendendola attenta a non deviare verso l'autoindulgenza o l'evitamento dei problemi «scottanti».

Nel capitolo 3 il tema in discussione è l'importanza della leadership nell'ambito dell'autovalutazione. Attraverso la narrazione dell'esperienza svolta in un centro professionale, il capitolo offre l'opportunità di vedere come il sostegno all'autovalutazione da parte del direttore scolastico, cruciale per la riuscita del progetto, sia evoluto nel corso dei cinque anni del progetto, passando da un atteggiamento caratterizzato dalla neutralità a una forte convinzione dell'utilità dell'autovalutazione.

Il capitolo 4 si occupa del ruolo della cultura d'istituto nell'ambito dell'autovalutazione nell'ottica della creazione di «un'organizzazione che apprende». Di carattere essenzialmente teorico, la prima parte del capitolo introduce i concetti di organizzazione scolastica e di scuola come organizzazione che apprende; la seconda parte presenta invece un confronto delle caratteristiche organizzative e culturali di due ordini di scuola che hanno sperimentato l'autovalutazione (la scuola professionale artigianale-industriale e la scuola media) e le loro implicazioni per l'attuazione dell'autovalutazione.

Il capitolo 5, infine, illustra le attività svolte in alcuni istituti di scuola media durante la fase della valutazione più approfondita di alcune dimensioni e in quella di miglioramento e sviluppo. La prima parte del capitolo è principalmente descrittiva, mentre nella seconda parte si cerca di tracciare un bilancio di quanto fatto riportando le opinioni e i vissuti di alcuni docenti e direttori d'istituto che sono stati intervistati.

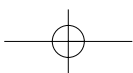
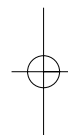
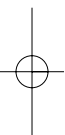
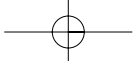
Come accennato, le esperienze di autovalutazione nel Canton Ticino sono ancora in corso e i tempi lunghi del cambiamento scolastico non consentono di trarre conclusioni definitive. Inoltre, proprio i primi bilanci effettuati ci hanno portato a ripensare alcuni elementi della metodologia, nell'ottica di un suo snellimento e maggiore efficacia, e solo nei prossimi anni sarà possibile valutare meglio la portata di tali esperienze. E' però fuori dubbio che lo strumento dell'autovalutazione d'istituto rappresenti per tutte le scuole un'opportunità di autoconoscenza e di sviluppo che può essere colta, proprio come un *time out*,⁵ che consente a una squadra di analizzare il proprio operato, riorganizzandosi in funzione di un suo miglioramento.

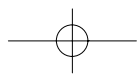
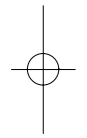
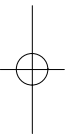
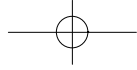
5. Il termine *time out* ci è stato suggerito durante un'intervista da una docente.

Bibliografia

- MacBeath, J., Jakobsen, L., Meuret, D., & Schratz, M. (2000). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London, Routledge
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (1999). *Evaluating Quality in School Education. A European Pilot Project. Final Report*. Bruxelles: European Commission. Disponibile in: <http://europa.eu.int/comm/education/archive/poledu/finalrep/rep.pdf> [31 gennaio 2006].
- Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J., & Meuret, D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola* (F. Brotto, Trans.). Trento: Erikson.

Autovalutazione: un *time out* per la scuola





1. La metodologia di autovalutazione e sviluppo d'istituto (MASI)

Emanuele Berger
Giorgio Ostinelli

Il fondamento teorico ed operativo su cui si basa l'esperienza descritta in queste pagine prende il nome di «metodologia di autovalutazione e sviluppo d'istituto» (MASI). Tale approccio s'ispira alle teorie sviluppate dalla corrente educativa denominata «*school improvement*» (letteralmente: miglioramento della scuola), una modalità di concepire e sviluppare l'innovazione scolastica che David Hopkins (2001), uno degli autori più qualificati in questo settore, definisce in questi termini:

«un approccio particolare nei confronti dei cambiamenti nell'istruzione, che mira a migliorare sia i risultati degli allievi che la capacità delle scuole di gestire i cambiamenti. Cerca di migliorare i risultati degli allievi concentrandosi sul processo di insegnamento-apprendimento e sulle condizioni che lo sostengono» (p. 13).

In questo capitolo forniremo una breve panoramica sull'evoluzione degli studi sui cambiamenti nell'istruzione verificatisi nel corso degli ultimi decenni, per poi descrivere le caratteristiche principali dello *school improvement* contemporaneo. Successivamente, confronteremo questo modo di concepire il cambiamento scolastico con quello che caratterizza la tendenza denominata «*school effectiveness*» (letteralmente: efficacia scolastica), mettendo in luce tanto i punti di contatto che le divergenze fra i due approcci. Nella seconda parte, invece, spiegheremo i dettagli della metodologia di autovalutazione d'istituto adottata in Ticino.

1.1. Fondamenti teorici

1.1.1. Studi sul cambiamento scolastico

L'inizio degli studi sul cambiamento a livello dell'istruzione può essere collocato negli anni Sessanta (Fullan, 1998; Hopkins, 1998, 2001; Miles, 1998). Durante questo decennio, si è assistito alla fase che Hopkins chiama «*l'adozione dei materiali curricolari*» (Hopkins, 2001), in cui l'innovazione scolastica procede attraverso

cambiamenti apportati ai programmi scolastici. I cambiamenti nell'istruzione erano concepiti in un'ottica *top-down*, dall'alto verso il basso. Sostanzialmente, si pensava di poter avere un impatto sui risultati degli allievi attraverso la produzione e la diffusione di nuovi materiali. L'accento era quindi posto sul *contenuto* più che sul *processo* (Fullan, 1998). Benché i materiali prodotti fossero molto spesso di buona qualità e malgrado le enormi risorse stanziare, in generale l'impatto a livello degli istituti e dell'insegnamento è stato molto debole.

In una seconda fase, che copre la maggior parte degli anni Settanta, parallelamente alle applicazioni dello sviluppo organizzativo (OD),¹ si è cercato soprattutto di capire i *processi di implementazione* nelle scuole. Fullan (1998) chiama questa fase «*la decade dell'implementazione*». La constatazione principale era che gli approcci *top-down* non funzionavano. In particolare, l'applicazione pratica delle riforme non poteva avvenire mediante semplici «decreti». I ricercatori hanno allora rivolto l'attenzione al processo di cambiamento stesso e si sono resi conto che questo era estremamente lento e complesso e che per portarlo a termine occorreva combinare sapientemente pianificazione strategica, apprendimento individuale e volontà di riuscire.² L'istituto andava concepito come unità di cambiamento, prendendo molto sul serio il processo di cambiamento stesso.

La terza fase, che va dalla fine degli anni Settanta fino alla fine degli anni Ottanta, chiamata da Hopkins fase di *sviluppo delle scuole* («*school development*») (2001, p. 36), ha dato luogo, tra le altre cose, alla corrente dello «*school improvement*» come la conosciamo oggi. È in quest'epoca che sono stati inoltre pubblicati anche i primi grandi studi sulle «scuole efficaci» («*school effectiveness*») (Teddlie & Reynolds, 2000). In particolare, sono state studiate le correlazioni tra scuole considerate particolarmente valide in termini di raggiungimento degli obiettivi previsti³ e i fattori che le contraddistinguevano, giungendo così ad un primo consenso sulle caratteristiche delle scuole efficaci. Sempre in quest'epoca, l'OCSE ha avviato il progetto ISIP (*International School Improvement Project*), che ha rappresentato una piattaforma di ricerca importante per tutti i progetti successivi, avendo esposto e diffuso vari esempi di valutazione degli istituti («*school based review*»). Negli anni Ottanta, lo *school improvement* si è imposto come uno dei principali strumenti dell'innovazione scolastica negli istituti.

La quarta fase, quella della *riforma sistemica*, si è manifestata negli anni Novanta. Si tratta di un modo di affrontare il cambiamento che ha combinato le strategie di centralizzazione delle competenze decisionali con quelle di decentramento. Gli sforzi principali sono stati indirizzati verso una correlazione tra i risultati delle ricerche scientifiche e le situazioni reali riscontrate sul «terreno» della scuola. In questo conte-

-
1. Secondo French e Bell (citati da Giuseppe Varchetta, 1990), lo «sviluppo organizzativo è un intervento a vasto raggio per migliorare i processi di soluzione dei problemi e di rinnovamento di un'organizzazione, specialmente attraverso un controllo più efficace e collaborativo della cultura dell'organizzazione - con particolare riguardo alla cultura dei gruppi di lavoro formali - con l'assistenza di un agente di cambiamento, o catalizzatore, e l'impiego delle teorie e delle tecniche delle scienze umane applicate, inclusa l'*action research*».
 2. Per i fattori che spiegano l'impatto delle innovazioni cfr. anche Miles (1998, p. 51).
 3. Infatti, l'efficacia rappresenta il grado di raggiungimento degli obiettivi previsti: quanto più questi vengono realizzati, tanto più la scuola è efficace (Tirittico, 2002).

sto, l'autovalutazione non viene vista come la semplice fase iniziale del processo di cambiamento, ma «era presente in tutto il processo quale parte integrante della strategia di cambiamento sistemica» (Hopkins, 2001, p. 31). Si tratta di un periodo che ha visto progressivamente affermarsi una pratica della ricerca in ambito educativo che ha superato gli steccati del puro e semplice studio dei fenomeni innovativi per lasciarsi coinvolgere maggiormente nel processo di sviluppo degli istituti, addentrandosi quindi sempre più nel campo della ricerca-azione.

Hopkins ipotizza poi l'esistenza di una quinta fase, quella dello *school improvement* «autentico», «caratterizzata da tentativi di migliorare i risultati degli allievi mediante strategie pedagogiche specifiche, che hanno un impatto anche sull'organizzazione e sulla cultura della scuola» (2001, p. 33). In pratica, questa fase si contraddistingue per una forte tendenza all'integrazione degli approcci *school improvement* e *school effectiveness*.

Le caratteristiche principali di questa quinta fase sono le seguenti (Hopkins, 2001, p. 70, Teddlie & Reynolds, 2000):

- maggior focalizzazione sull'apprendimento degli allievi;
- maggior peso del ruolo dell'istituto scolastico nell'analisi dei processi che conducono all'apprendimento da parte degli allievi;
- creazione di un'infrastruttura che permetta agli insegnanti di avere accesso ai risultati della ricerca e ai «casi tipo», il che implica un accento sulla collaborazione all'interno degli istituti, sullo sviluppo professionale dei docenti e su strategie esterne di diffusione e messa in comune;
- utilizzazione di una metodologia «mista», qualitativa e quantitativa, ispirata alle due tradizioni di *school improvement* e *school effectiveness*;
- volontà di assicurare l'affidabilità e la validità dei procedimenti messi in atto per favorire il miglioramento;
- attenzione particolare agli aspetti del cambiamento «culturale» all'interno degli istituti.

1.1.2. «Scuole efficaci» e «sviluppo della scuola»

Ovviamente, in questa sede non è possibile trattare in dettaglio le caratteristiche dell'approccio definito *school effectiveness*.⁴ Possiamo tuttavia dire che, in generale, il movimento delle scuole efficaci ha formulato l'ipotesi che una parte delle differenze tra i risultati degli allievi può essere spiegata mediante fattori concernenti gli istituti e i docenti, e non solo mediante fattori quali l'intelligenza, l'origine sociale, ecc. (Creemers, 1996). Si tratta, tra le altre cose, di una risposta a tutta una serie di studi - dei quali il più noto è senza dubbio il rapporto Coleman (Coleman et al., 1966) - che assegnavano alla scuola solo un ruolo marginale nell'apprendimento da parte degli allievi.

La corrente della *school effectiveness* ha fatto ampiamente uso di strumenti quantitativi, postulando che la scuola non doveva essere trattata diversamente da altri settori della ricerca empirica. Il suo interesse principale era rivolto ai risultati scolastici (*outcomes*), mentre i processi all'interno della scuola, in un primo tempo non considerati (Teddlie & Reynolds, 2000), assumevano poi importanza nel corso degli

4. A tal fine, rinviamo a Reynolds e Stoll (1996) e a Teddlie e Reynolds (2000).

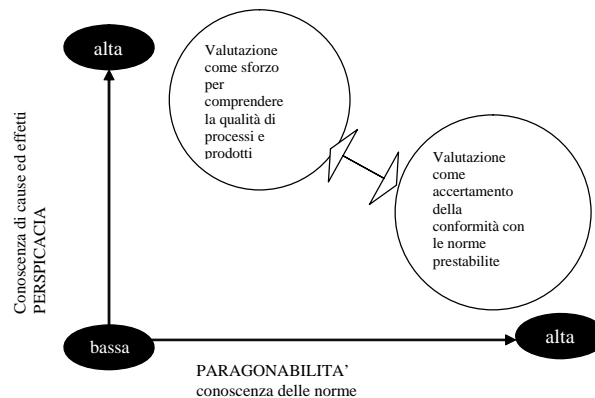
anni nell'ottica della definizione di modelli in grado di dar conto degli esiti rilevati. Inizialmente, la natura dei risultati stessi non suscitava problemi di natura epistemologica ai ricercatori che aderivano a questo paradigma: erano semplicemente definiti come risultati scolastici, o competenze di base degli allievi, ma in generale nella ricerca sull'efficacia «si utilizza unicamente una gamma limitata di *outcomes*, rispecchiando così la definizione 'ufficiale' della scuola, intesa quale istituzione accademica» (Reynolds & Stoll, 1996). Secondo Moser (2000) è proprio e unicamente attraverso la misurazione degli *outcomes* che la qualità stessa della scuola può essere valutata.

Tutto ciò ha contribuito a creare delle divisioni e delle incomprensioni tra i ricercatori facenti capo alle due tendenze, quella della *school effectiveness* e quella dello *school improvement*. Attualmente, le due tradizioni restano autonome, ma se da un lato vi sono forti tendenze all'integrazione, dall'altro anche tra i ricercatori che partecipano a progetti separati vi è un riconoscimento esplicito del valore dell'altra tradizione, nonché dei rispettivi limiti.

Se per esempio da un lato il paradigma dell'efficacia trascura talvolta la riflessione sulla natura dei risultati e sui processi, d'altro canto si rimprovera allo *school improvement* una scarsa attenzione per la misurazione dell'effetto delle innovazioni sulla riuscita scolastica degli allievi.⁵

Secondo Schratz, MacBeath e Meuret (1999), gli approcci ispirati all'efficacia e al miglioramento possono essere collocati in punti diversi su assi di «paragonabilità» e «miglioramento potenziale», come illustrato nello schema seguente (p. 6-76):

Figura 1.1. Garanzia della qualità fra miglioramento potenziale e comparabilità



Secondo gli autori, uno strumento basato soprattutto su delle norme (ad esempio la prova internazionale PISA) si collocherà a un livello «elevato» sull'asse della paragonabilità. In un caso del genere, le risposte date ad esempio alle domande di un questionario servono a situare la popolazione interessata in una certa cornice normativa definita da chi ha elaborato lo strumento. I risultati forniscono alle scuole infor-

5. Per una discussione approfondita dei limiti dei due approcci, cfr. Reynolds e Stoll (1996), pp. 102-108.

mazioni che possono servire per giustificare eventuali decisioni operative che esse devono poi prendere. Ciononostante, «siccome in generale rappresentano dei valori medi, i risultati non hanno delle ripercussioni immediate sullo sviluppo di una persona o di una situazione. Normalmente, devono essere seguiti da discussioni sulle misure da adottare per migliorare la situazione» (Schratz et al., 1999, p. 6-77). Di conseguenza, risulta evidente che il risultato può al massimo segnalare una carenza generalizzata, ma che, per poter intervenire in modo adeguato, è necessario procedere ad ulteriori approfondimenti.

Bisogna inoltre essere coscienti del fatto che, come affermano Cave, Hanney e Kogan (1997), gli indicatori dei risultati scolastici possono avere una validità limitata come indici della qualità della scuola: «[...] lo sviluppo dell'assicurazione della qualità, l'importanza continua delle visite di colleghi e l'accento posto sulle strutture di valutazione globali sollevano degli interrogativi sulla continuità del ruolo degli indicatori dei risultati. Attirano l'attenzione sull'importanza dei processi nel contesto dell'istruzione e sulla varietà degli influssi sull'apprendimento degli allievi. Tendono a difendere argomenti che invitano alla prudenza attribuendo alla qualità valori privi di fondamento nella realtà concreta o in teoria».

D'altro canto, con degli strumenti che offrono un grande potenziale di miglioramento (situati in alto sull'asse verticale, come ad esempio l'autovalutazione), si rischia di ottenere una scarsa paragonabilità ed è quindi difficile utilizzarli per fare delle generalizzazioni. In tal caso, «il cambiamento e lo sviluppo sono integrati in un contesto pratico con le persone specifiche associate ad essi. Il fatto di capire meglio permette allora di far emergere nuovi punti di vista, il che comporta un cambiamento degli atteggiamenti e del comportamento delle persone» (Schratz et al., 1999, p. 6-77).

Benché i ricercatori coinvolti in questo progetto si possano identificare facilmente in entrambi gli approcci e siano quindi particolarmente interessati al metodo integrato, le iniziative condotte nella Svizzera italiana nel contesto del progetto SOCRATES si collocano unicamente ed esplicitamente nella prospettiva dello *school improvement*.

Per chiarire meglio certe distinzioni concettuali tra i due approcci, le presentiamo in modo schematico nella tabella seguente. Questa schematizzazione non vuole essere una definizione rigorosa delle caratteristiche dei movimenti di *school improvement* e *school effectiveness*, ma uno strumento per identificare gli aspetti che distinguono maggiormente le due correnti.

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

Figura 1.2. Principali differenze tra lo *School improvement* e lo *School effectiveness*

| <i>School improvement</i> | <i>School effectiveness</i> |
|--|--|
| La scuola viene concepita tendenzialmente come un sistema aperto in grado di apprendere e dotato di intenzionalità propria / metafora: «organismo» | La scuola viene concepita tendenzialmente come un sistema chiuso potenzialmente controllabile e indirizzabile in base ad obiettivi prestabiliti / metafora: «macchina» |
| L'approccio nei confronti del cambiamento è sistematico e si estende sull'arco di vari anni (Hopkins, 1998, p. 1042) | L'approccio nei confronti del cambiamento si concentra su riforme e trasformazioni puntuali, limitate nel tempo (Reynolds & Stoll, 1996, p. 101) |
| Ogni istituto scolastico è visto come un sistema complesso e particolare, che ha delle relazioni importanti con l'ambiente di riferimento | Gli aspetti comuni tra gli istituti scolastici sono considerati prioritari e determinanti in una concezione che mira più all'uniformità che alla diversificazione |
| Gli obiettivi educativi vanno oltre le competenze tradizionali analizzate dai test sui risultati | In pratica, i test sulle competenze logico-matematiche e linguistiche sono considerati degli indicatori della qualità dell'offerta educativa soddisfacenti e sufficienti |
| Filosofia orientata verso approcci <i>bottom-up</i> , dove il concetto di <i>empowerment</i> assume una funzione importante | Filosofia orientata verso approcci <i>top-down</i> , caratterizzati da uno sforzo di standardizzazione |
| Integrazione dei contenuti della riforma educativa nel vissuto degli attori e loro fusione con la cultura dell'istituto | Integrazione dei contenuti della riforma educativa nelle norme e nei processi dell'istituto |
| Gli effetti del cambiamento sono valutati raramente (Reynolds & Stoll, 1996, p.101) | Accento posto sui risultati, orientamento verso i dati |
| Orientamento qualitativo | Orientamento quantitativo |
| Accento posto su «come» le scuole diventano efficaci | Accento posto sui fattori che caratterizzano le scuole efficaci |

1.1.3. Il controllo della valutazione

Come già indicato, l'autovalutazione della scuola assume grande importanza nell'ambito dello *school improvement* e rappresenta anche la base di questo progetto.

In ogni processo di valutazione una questione centrale riguarda il suo «controllo». In altre parole: chi valuta? Un organismo esterno, l'autorità, o gli istituti, che si autovalutano? Anche in questo caso vi sono due approcci distinti, che fanno appello a opzioni epistemologiche differenti, ma anche a interessi differenti.

Il metodo più antico, e probabilmente anche più diffuso, è quello della «valutazione esterna»: un organismo, statale o meno, si occupa di costruire o di adottare degli strumenti di valutazione, che sono poi applicati per valutare le scuole. I risultati sono analizzati dall'organismo stesso e in seguito comunicati, a seconda della situazione, alla scuola, all'autorità o all'opinione pubblica.

In generale, può essere considerata «esterna» ogni valutazione per cui la scelta degli ambiti e dei criteri d'analisi, la costruzione degli strumenti di valutazione e la loro gestione sono controllate da istanze o persone esterne all'istituto scolastico. Esistono dei sistemi «ibridi», che si presentano come «autovalutazioni»,⁶ ma spesso si limitano a delegare ai docenti solo la gestione degli strumenti, escludendoli tuttavia da-

6. Cfr. ad esempio Hendriks, Doolaard e Bosker (2000) e Moelands e Ouborg (1998).

gli altri elementi citati (scelta degli ambiti, ecc.). In questi casi, non si può parlare rigorosamente di autovalutazione, dato che questa si definisce proprio attraverso il controllo dell'intero processo da parte di chi «è valutato» (Nunziati, 1990).

Questo ultimo aspetto è un elemento fondamentale per la riuscita dell'autovalutazione d'istituto. Basandosi sulle teorie della motivazione e dell'apprendimento MacBeath (1999) sostiene infatti che qualsiasi sistema di valutazione deve innanzitutto avere un *sensu* per le scuole interessate. Ciò è possibile unicamente attraverso il dialogo, la modifica e la ricostruzione dei quadri concettuali, che devono in ogni caso rispettare i seguenti principi:

- «partire dall'esperienza e dalla comprensione dei docenti;
- avere uno scopo che abbia senso per i docenti;
- rispettare ed essere in relazione con il contesto di lavoro dei docenti;
- avere una struttura che aiuti a dare un senso all'esperienza» (p. 19).

In base a ciò, MacBeath osserva che le persone interessate nelle scuole accolgono favorevolmente le discussioni, i chiarimenti e le responsabilità (p. 23). È chiaro che «come in ogni processo di apprendimento, alla base dell'impegno vi sono l'intuito e la comprensione personali» (p. 29). Inoltre, «coloro che vivono giornalmente nelle classi e nelle scuole dovrebbero svolgere un ruolo preponderante nella valutazione delle loro esperienze, dei loro successi e delle loro priorità per il futuro» (p. 152).

Risulta quindi evidente come, per la riuscita dei progetti di autovalutazione, il «controllo» degli stessi debba essere esercitato dall'interno, cioè dalle scuole stesse.

Questo non implica necessariamente l'esclusione di valutazioni esterne. Come ricorda Sylvestre (1998), anche praticare solo l'autovalutazione presenta degli svantaggi, come il rischio di avere un carattere troppo soggettivo e compiacente, sciogliendo nell'autogiustificazione di certe pratiche, e di essere realizzata da persone non abbastanza competenti dal punto di vista metodologico. L'autovalutazione, secondo Hopkins e Lagerweij (1996), crea delle condizioni favorevoli al cambiamento pedagogico, ma non è una condizione sufficiente per migliorare l'apprendimento degli allievi (p. 77).

In generale, è oggi opinione assai diffusa che sia necessaria la presenza dei due approcci, che restano concettualmente distinti, ma devono essere considerati complementari dal punto di vista sistemico. Quindi, non solo metodi come l'autovalutazione, l'ispezione esterna e la valutazione di sistema possono convivere, ma anzi è proprio attraverso una proficua interazione tra questi (e altri) approcci che è possibile garantire una qualità sempre crescente dei sistemi educativi.

1.1.4. Ricerca-azione, dinamica di gruppo e sviluppo organizzativo come fondamenti dell'autovalutazione

Secondo Hopkins (2001, p. 25), le idee di Kurt Lewin sulla *ricerca-azione* hanno fortemente influenzato la corrente dello *school improvement*. Effettivamente, nella sua forma originale proposta da Lewin, la ricerca-azione presenta molte somiglianze con la procedura qui adottata, in particolare perché lo scopo principale è di far uscire la ricerca dai laboratori per applicarla alle condizioni concrete della realtà.

In questo contesto, la realtà diventa non solo oggetto di studio, ma anche oggetto di cambiamento in una visione dinamica dell'azione del ricercatore. Di conseguenza, la metodologia che proponiamo può essere definita, nel complesso, ricerca-azione.

Hugon e Seibel (1988) definiscono le ricerche-azione come segue: «Si tratta di ricerche in cui vi è un'azione deliberata di trasformazione della realtà; ricerche con un duplice obiettivo: trasformare la realtà e produrre delle conoscenze concernenti queste trasformazioni» (p. 13).

La ricerca-azione può essere l'espressione di quattro tendenze differenti (Chein, Cook & Harding, 1944):

- diagnostica: «che mira a produrre dei piani d'azione richiesti» (Barbier, 1996) - i ricercatori formulano una diagnosi e poi propongono delle misure;
- partecipativa: «che coinvolge i membri della comunità [...] nel processo di ricerca sin dall'inizio» (Barbier, 1996);
- empirica: «che consiste nell'accumulare i dati dell'esperienza» (Barbier, 1996) - questo tipo di ricerca permette di sviluppare dei principi più generali;
- sperimentale: «che esige uno studio controllato dell'efficacia relativa delle varie tecniche utilizzate in situazioni sociali più o meno identiche» (Barbier, 1996).

Benché sia difficile tracciare dei confini netti tra le quattro categorie proposte, possiamo dire che il nostro progetto si avvale prevalentemente della seconda, pur avendo anche delle relazioni con le altre tre. Secondo Trombetta (1988): «l'idea centrale di questo tipo di ricerca è che bisognerebbe integrare subito nel processo di ricerca gli individui coinvolti nel problema, determinando i possibili rimedi, proiettando e realizzando, in collaborazione con i ricercatori, le azioni necessarie per realizzarli» (p. 25).

Hopkins (2001, p. 26) segnala inoltre che Lewin non ha influenzato lo *school improvement* unicamente con la ricerca-azione, ma anche con i suoi lavori sulla dinamica di gruppo. Le ricerche di Lewin hanno dimostrato che «l'apprendimento risulta più produttivo nei gruppi in cui i membri possono interagire e riflettere sulle loro esperienze reciproche».

Una terza fonte d'ispirazione per lo *school improvement*, che deve anch'essa le sue origini a Lewin, è l'«*organisational development*» (OD) o «sviluppo organizzativo». ⁷ Lewin a metà degli anni quaranta aveva infatti posto l'accento sull'influenza delle organizzazioni sul comportamento dell'individuo. A partire dagli anni Cinquanta, l'OD, attraverso una serie di studi e sperimentazioni, ha sviluppato una filosofia e una metodologia particolare, ancora utilizzata (Hopkins, 2001, p. 27). Negli anni Sessanta, il ricercatore Matthew Miles (citato da Hopkins 2001, p. 27) ha pubblicato un articolo in cui proponeva l'utilizzazione di questi strumenti nelle scuole. Questo autore è stato uno dei primi a cogliere l'importanza del legame tra la qualità della scuola e gli aspetti organizzativi e i suoi lavori hanno gettato le basi di gran parte del lavoro svolto successivamente in questo campo. Tra le strategie di sviluppo, ha proposto degli strumenti come le indagini interne, la formazione dei gruppi, gli «scambi di ruolo», il *problem solving* e altri. Benché una parte di questi non sia più utilizzata in

7. Si veda la nota 1 del presente capitolo.

quanto tale, i loro principi restano alla base di strategie più «moderne», quali l'autoanalisi, la promozione delle reti, l'utilizzazione di un supporto esterno, ecc.

In particolare, secondo Hopkins (2001, p. 29), vi sono tre caratteristiche che accomunano l'OD e lo *school improvement*. Innanzitutto, l'importanza attribuita alla «salute organizzativa», che rappresenta la base dell'efficacia. In secondo luogo, il fatto che l'OD cerca di umanizzare l'ambiente di lavoro delle persone. Infine, il sostegno empirico, come ad esempio le indagini interne, che forniscono una diagnosi necessaria allo sviluppo.

1.1.5. Il progetto inglese per un'autovalutazione centrata sulle scuole

Un progetto che ha influenzato in maniera determinante la metodologia MASI è stato sviluppato in Inghilterra da John MacBeath (1999), ed è descritto nell'opera «*Schools must speak for themselves*». In essa viene posto l'accento sull'importanza dell'autovalutazione per il miglioramento continuo delle scuole. Secondo MacBeath, la qualità dello sviluppo della scuola passa attraverso un vero coinvolgimento degli attori in ogni tappa del processo.

In seguito a una ricerca realizzata nel 1995, l'autore ha sviluppato un quadro concettuale il cui obiettivo è di permettere sia ai direttori di valutare la propria scuola, sia ai docenti e agli allievi di valutare ciò che contribuisce a un apprendimento efficace. Questo quadro dovrebbe d'altronde essere abbastanza solido per essere credibile in una moltitudine di contesti, ma abbastanza flessibile per rispondere ai bisogni individuali delle scuole (MacBeath, 1999).

Nel 1995, in una decina di scuole d'Inghilterra e del Galles, MacBeath e la sua équipe hanno incontrato gli attori interessati (docenti, allievi, genitori, direttori, personale di sostegno, consulenti) invitandoli a identificare i criteri che rendono efficace una scuola.

Dopo aver analizzato gli indicatori⁸ in funzione della loro specificità e della loro priorità relativamente alle varie categorie di attori, i ricercatori del gruppo di MacBeath hanno costituito dei gruppi di indicatori legati a certi temi e successivamente uno schema generale che conciliasse le preoccupazioni dei vari attori interpellati.

L'equità, il sostegno all'apprendimento e il clima in classe sono delle preoccupazioni specifiche degli allievi, mentre il sostegno all'insegnamento, l'organizzazione e la comunicazione, nonché i legami tra la scuola e la casa sono temi che interessano maggiormente gli adulti (insegnanti, genitori, direttori). Altri quattro temi sono stati affrontati nella stessa misura dagli allievi e dagli adulti: il tempo e le risorse, il clima della scuola, le relazioni e il riconoscimento del successo.

Nella procedura utilizzata è stato introdotto un elemento importante: l'amico critico. Un amico critico è una persona esterna alla scuola con esperienza in materia di miglioramento scolastico e con delle competenze in ambito educativo. «Il concetto di 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 concetto verrà approfondito più avanti nel testo (cfr. cap. 2).

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

1.1.6. Il progetto pilota europeo di autovalutazione della scuola

Il primo «Progetto pilota europeo di autovalutazione della scuola» è lo strumento che maggiormente si avvicina, nella sua forma, alla metodologia MASI.

Negli anni '90, in seno all'Unione europea si era posta la questione della qualità dell'insegnamento ed era stato convenuto che non si poteva affrontarla unicamente in termini di *input* e *output*, ma che bisognava mettere l'accento sui processi e sui meccanismi di miglioramento diretto delle scuole. Per questa ragione l'Unione europea ha varato un programma sulla qualità della scuola attraverso l'autovalutazione.

Il Progetto pilota europeo ha coinvolto 101 scuole di 18 Paesi europei durante l'anno scolastico 1997-1998. Secondo i promotori del progetto, «optare per l'autovalutazione rappresenta una sfida sulla strada dello studio della qualità di una scuola, che può anche essere sottoposta a una valutazione esterna» (MacBeath et al., 1997, p. 2).

Le scuole partecipanti hanno ricevuto una «Guida pratica per l'autovalutazione», contenente delle indicazioni operative (ma non prescrittive) per realizzare un'autoanalisi.

In questo progetto, l'istituto doveva selezionare un gruppo coerente e rappresentativo di allievi, genitori e docenti. Prima in sottogruppi e poi mescolandosi tra di loro, i vari attori dovevano esaminare una «griglia di autovalutazione» allo scopo di identificare le priorità da tener presenti. Questa griglia, creata dagli autori del progetto e proposta alle scuole, è uno strumento creato per permettere agli istituti di esprimere dei giudizi su se stessi sulla base di dodici ambiti. Per ogni ambito, il livello della scuola è stimato su una scala di quattro punti (due negativi e due positivi), allo scopo di formulare una diagnosi dello stato della scuola.

Lo strumento è abbastanza semplice da utilizzare e permette di mettere subito in evidenza eventuali divergenze tra i vari gruppi di persone. Offre la possibilità di avviare il confronto dei punti di vista, l'ascolto degli altri, l'argomentazione, ecc. Rappresenta quindi un punto di partenza per identificare gli aspetti su cui conviene lavorare.

La prima valutazione veniva operata individualmente e poi discussa in sottogruppi (allievi tra loro, docenti tra loro, ecc.). Successivamente, i partecipanti erano raggruppati allo scopo di identificare le priorità, e cioè cinque ambiti da valutare: un ambito per ogni settore principale e un ambito a scelta.

I criteri di selezione potevano essere sia un punto di vista fortemente divergente tra gli attori, sia invece un consenso solido su punti forti o punti deboli della scuola. In generale, le scuole hanno scelto i problemi sentiti come acuti o urgenti.

Una volta scelti gli ambiti, le scuole dovevano procedere a delle valutazioni concrete, ossia non più affidarsi al loro giudizio, al loro intuito, ma procedere a una valutazione strumentata allo scopo di formulare una diagnosi più precisa dei problemi identificati nella prima fase mediante il profilo.

Per aiutare le scuole in questo compito, i coordinatori del progetto hanno proposto, tramite la guida per l'autovalutazione, tutta una serie di esempi di strumenti. Anche qui, non si trattava di imporre qualcosa, ma semplicemente di fornire un aiuto alle scuole. Nella pratica, le scuole hanno ampiamente approfittato di questi suggerimenti.

Gli strumenti più utilizzati sono stati i questionari, le interviste, i «*focus group*» (gruppi di concertazione), l'osservazione dei docenti da parte di altri docenti, l'osservazione dei docenti da parte degli allievi (sotto varie forme), la valutazione tramite fotografie o video, gli scambi di ruolo, ecc.⁹ L'interesse di questa procedura scaturisce tra l'altro dalla varietà degli strumenti utilizzati, al di là del semplice questionario che molto spesso resta l'unico strumento d'indagine impiegato.

Al termine del progetto, l'indagine svolta dai coordinatori internazionali ha evidenziato il modo in cui l'insieme del processo è stato accolto dalle scuole. Ovviamente vi sono state delle critiche, che non vertevano tuttavia sul merito, ma nel complesso le scuole sono state molto favorevoli alla procedura.

A nostro parere il successo di un progetto di questo tipo sta soprattutto nei seguenti fattori:

- nasce all'interno della scuola e impiega un ventaglio di strumenti vicini al mondo della scuola;
- fa delle proposte o dei suggerimenti (processi, strumenti), ma resta aperto;
- lascia ampio margine di libertà alle scuole, che possono modificare a piacimento le procedure e gli strumenti.

È la grande flessibilità e apertura che ci ha spinti a optare per questa procedura, con la differenza importante che il profilo di autovalutazione non sarà creato dai ricercatori (come è invece il caso del progetto europeo), ma dalle scuole stesse. Aggiungiamo che il progetto SOCRATES «*Bridges across boundaries*», a cui ha partecipato anche il Canton Ticino e nel quadro del quale viene pubblicato questo volume, è l'applicazione di questo progetto a nuove nazioni, in particolare dell'Est Europeo, con lo stesso schema del primo progetto europeo. Come già accennato, il Ticino vi ha partecipato in qualità di *silent partner*, con le variazioni metodologiche indicate nelle prossime pagine.

Terminiamo questa parte citando gli autori del progetto europeo, secondo cui il progetto:

«[...] ha [...] permesso di capire meglio certi aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento o della scuola nel complesso. Tra i termini utilizzati dalle scuole per descrivere la sua utilità, citiamo: «forti implicazioni», «discussioni di buona qualità», «chiarimento», «discussioni serie, basate su opinioni ed esperienze», «entusiasta», «approfondito», «discussioni produttive che hanno precisato l'orientamento» (Schratz et al., 1999, p. 6-77).

9. Per un approfondimento degli ambiti di valutazione prescelti, nonché degli strumenti utilizzati, si veda il capitolo 5.

1.2. MASI in pratica

1.2.1. Origini e sviluppo del progetto

La metodologia qui presentata è nata grazie alla concomitanza di diversi progetti a cui l'Ufficio studi e ricerche stava lavorando dall'inizio del 2000. In primo luogo, la Scuola media aveva ricominciato a riflettere alla possibilità di dotarsi di strumenti per la gestione della qualità delle scuole, istituendo un gruppo di lavoro, a cui partecipava il direttore dell'USR. In un primo tempo le riflessioni del gruppo diedero luogo ad una pubblicazione (Berger, Ghisla, Gusberty & Vanetta, 2001).

Contemporaneamente l'USR, insieme ad altri due istituti di ricerca educativa svizzeri,¹⁰ ricevette da parte dell'Ufficio federale della formazione e della tecnologia (UFFT) il mandato di sviluppare degli strumenti di valutazione che consentissero alle scuole di valutare o di osservare la qualità dell'insegnamento allo scopo di regolarlo, di migliorarlo e di verificare che fosse conforme ai programmi, prendendo in considerazione tutte le dimensioni del curriculum, sia quelle classiche che quelle specifiche. Tale mandato fu conferito nell'ambito della riforma del «piano quadro» dell'insegnamento della cultura generale (Berger, 2002). Grazie agli importanti finanziamenti ricevuti, che consentirono la costituzione di una solida équipe a livello nazionale, co-diretta da Norberto Bottani, e di beneficiare della supervisione diretta di John MacBeath, fu possibile elaborare nei dettagli una metodologia di autovalutazione d'istituto adatta alle esigenze dell'UFFT.

Questo ufficio federale, a causa di riorganizzazioni interne, decise poi di interrompere bruscamente numerosi progetti, tra cui il nostro. Fortunatamente il grosso del lavoro concettuale era stato fatto, ed inoltre le autorità cantonali della formazione professionale decisero di sostenere la continuazione del progetto in Ticino, per cui nel nostro Cantone il progetto poté continuare e continua tuttora.

Inoltre, grazie alla flessibilità della metodologia, fu possibile adattarla facilmente alle esigenze della Scuola media, come pure ad un'altra esperienza della scuola professionale. Ecco dunque quali sono i progetti realizzati che, con diverse denominazioni, fanno capo alla metodologia MASI:

- DAAP (*Dispositif d'auto-évaluation et auto-analyse de la mise en œuvre du Plan d'Etude de culture générale*), per l'autovalutazione nell'ambito della cultura generale nelle scuole professionali;
- DAASI (Dispositivo di analisi, autoanalisi e sviluppo dell'istituto), per l'autovalutazione d'istituto nella Scuola media;
- MANU (Monitoraggio dell'anno unitario), per l'autovalutazione nell'ambito delle esperienze dell'«anno di base» nelle scuole professionali;
- ACEPT (Autovalutazione del Centro Professionale di Trevano).

Tutti i progetti utilizzano la metodologia presentata (MASI), con delle differenze nell'applicazione, dovute alle caratteristiche delle singole realtà scolastiche.

Nei paragrafi seguenti, dopo aver indicato alcune condizioni importanti per un buon inizio e le caratteristiche principali della metodologia, illustreremo quest'ultima nei dettagli.

10. Il *Service de la Recherche en Education* (SRED) di Ginevra e il *Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung* (KBL) di Zurigo.

1.2.2. Alcuni presupposti per una buona partenza

L'autovalutazione non è qualcosa che, a parte alcuni casi rari, si sviluppa spontaneamente nelle scuole. Possiamo distinguere tre diverse situazioni:

- nella prima - la più rara, come detto - l'autovalutazione è il frutto di una autentica decisione collegiale, nata nel quadro di una cultura d'istituto orientata al miglioramento;
- in un secondo tipo di casistica - un po' più frequente, ma non troppo - è il direttore che propone di sviluppare l'autovalutazione sulla base delle sue convinzioni e prospettive;
- infine - il caso di gran lunga più comune - il processo viene avviato a partire da una richiesta proveniente dalle autorità scolastiche.

Il primo è un caso ideale, e, al limite, il problema potrebbe essere quello dell'autoreferenzialità dell'istituto; il ruolo dell'amico critico può essere particolarmente importante sotto questo profilo. Nel secondo caso, se il rapporto tra direttore e istituto è reciprocamente realmente improntato alla collaborazione ed aperto, si ripetono in sostanza le condizioni del primo; viceversa, se tra direttore e docenti sussistono dei conflitti o delle incomprensioni (eccessivo dirigismo, o al contrario mancanza di legittimità del direttore, ecc.) vi è il rischio concreto tanto di un'adesione formale che di un rifiuto netto da parte degli insegnanti. Infine, se il progetto viene sollecitato dall'esterno, occorre tener presente diversi rischi, non ultimo quello di una resistenza, in particolare da parte degli insegnanti, che lo possono percepire come un tentativo di controllare l'insegnamento dall'esterno. Nella misura in cui non vi sia quindi un rigetto preventivo, è estremamente importante procedere ad un'informazione completa ed esauriente rispetto al procedimento. Per fare ciò, occorre in primo luogo contattare il Consiglio di direzione¹¹ dell'istituto scolastico e verificare la sua disponibilità a mettere in atto l'esperienza. Non è superfluo sottolineare che, senza il coinvolgimento e la partecipazione attiva all'iniziativa da parte sua, le prospettive di successo dell'iniziativa sono, nella migliore delle ipotesi, inconsistenti. Il Consiglio di direzione deve quindi essere il primo (anche se non il solo) a informare gli attori presenti nella scuola sul progetto e sui suoi obiettivi di fondo. Tuttavia, una volta al corrente degli aspetti generali del progetto, è importante che gli attori implicati nel processo, o *stakeholder*, capiscano con precisione cosa si vuole ottenere con l'autovalutazione, dove si vuole arrivare con essa, in altre parole che ne capiscano il *sensu*. A nostro modo di vedere, questi sono tre argomenti «forti» in materia di autovalutazione:

- consente di attuare dei miglioramenti più rapidi rispetto alle misure che si possono prendere a seguito di ricerche classiche;
- favorisce la «cultura collaborativa»;
- è più adatta alla scuola che non i metodi «aziendalisti», come l'ISO 9000, il *Total Quality Management*, ecc.

A condurre il processo, in termini concreti, sono i seguenti soggetti:

- *Il gruppo operativo interno*: si tratta di un gruppo di docenti presenti nell'istituto scolastico, con almeno un rappresentante della Direzione (di-

11. Per «Consiglio di direzione» intendiamo il direttore, il vice-direttore e i docenti «consiglieri di direzione» eletti dal collegio dei docenti.

rettore o vice-direttore) ed altri elementi (consiglieri direzione, docenti). Generalmente è opportuno che tali persone (ad eccezione del direttore) possano disporre di uno sgravio orario, per poter garantire una gestione adeguata dell'autovalutazione.

- *Il consulente (o amico critico)*: il consulente è una persona che proviene dall'esterno dell'istituto scolastico, dotata di competenze pedagogiche, psicologiche, relazionali, organizzative e strategiche, che accompagna l'istituto scolastico nel processo di autovalutazione mettendo a disposizione la propria professionalità ed esercitando, quando necessario, la propria azione critica costruttiva. Si tratta di una figura cruciale per lo sviluppo e il radicamento dell'esperienza, le cui caratteristiche verranno descritte più avanti in modo dettagliato (cfr. cap. 2). Nell'ambito di MASI l'amico critico è generalmente un ricercatore dell'Ufficio studi e ricerche. Ad esso è stato affiancato in alcuni casi un docente che ha già vissuto l'autovalutazione all'interno del proprio istituto, e che ha voluto mettere la propria esperienza a disposizione di un'altra scuola.
- *Tutti gli altri attori dell'istituto*: nell'istituto scolastico troviamo un certo numero di attori, dei quali parleremo in modo diffuso più avanti. Nei fatti, le categorie che operano maggiormente nella conduzione del processo sono gli insegnanti, gli allievi e il consiglio di direzione.

1.2.3. Caratteristiche generali della metodologia

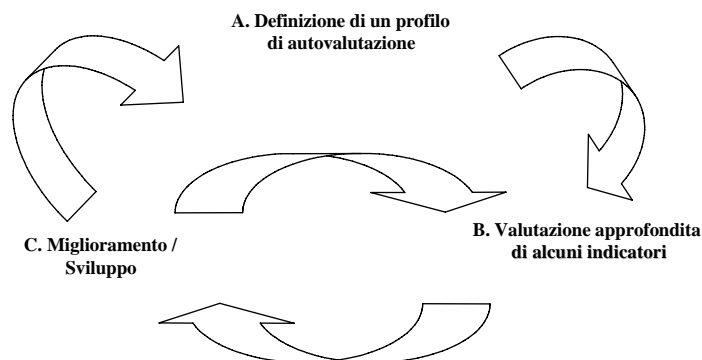
Al momento di procedere alla progettazione e allo sviluppo della metodologia, sono state fissate delle esigenze fondamentali che l'approccio doveva rispettare. Sulla base di esse, si è deciso che MASI avrebbe dovuto avere le seguenti caratteristiche:

- *credibilità*: fiducia da parte degli istituti nella validità delle procedure di autovalutazione che vengono loro proposte;
- *flessibilità*: adattabilità delle procedure di autovalutazione alle caratteristiche degli istituti;
- *facilità di utilizzazione*: non devono essere richieste delle competenze specialistiche per la messa in atto;
- *accessibilità*: comprensione ed accesso ai risultati dell'autovalutazione da parte di tutte le componenti della scuola;
- *significatività*: le dimensioni analizzate devono aver senso per i diversi attori dell'istituto;
- *consistenza*: la procedura deve poter essere applicata in maniera coerente in istituti diversi;
- *formazione*: la procedura deve permettere a chi l'utilizza di riflettere sulle proprie pratiche e di migliorarle.

Passiamo ora a considerare più da vicino la metodologia, delineando uno schema generale che aiuti a comprendere l'intero processo. Il primo passo è quello di definire una «griglia» di autovalutazione, decidendo in altri termini quali sono i fattori

che definiscono la qualità di una buona scuola, da sottoporre in un secondo momento a valutazione. Si tratta, in termini concreti, di una «griglia» che serve da base per una prima autovalutazione di tutti gli elementi ritenuti vitali, e che consente di definire un «profilo d'istituto» (A).

Figura 1.3. Il ciclo del miglioramento



Sulla base dei risultati emersi da questa prima attività, l'istituto decide cosa desidera approfondire, ossia su quali ambiti compirà delle valutazioni più dettagliate. A questa prima tappa fa seguito una seconda che consiste invece nella scelta e, se del caso, nella costruzione di strumenti di valutazione, nel loro uso e nell'analisi dei risultati (B).

Dopo aver preso atto di tali risultati l'istituto decide quali misure di miglioramento adottare, avviando così un processo di miglioramento, che può consistere nella pura e semplice realizzazione degli interventi decisi, oppure può prevedere accanto ad essa l'avvio di un ulteriore ciclo di sviluppo; è inoltre possibile ripetere la valutazione approfondita del settore su cui sono stati concentrati gli sforzi di sviluppo. Infine, è importante, nella misura del possibile, definire delle forme di verifica dei risultati delle azioni intraprese, per evitare il rischio di lavorare su miglioramenti «di facciata» o comunque poco efficaci.

Approssimativamente, le prime due fasi (A e B) richiedono circa due anni di lavoro, mentre l'ultima fase (C) dovrebbe avere, nella sua forma ideale, un andamento ciclico, nell'ottica del miglioramento continuo, ma richiede in ogni caso almeno un altro anno di lavoro, a cui dovrebbe seguire un bilancio dell'impresa e l'eventuale continuazione secondo il ciclo descritto. Si tratta di tempi che a prima vista possono apparire piuttosto consistenti, ma che in realtà sono necessari, se si vuole condurre l'esperienza in modo adeguato, garantendo la partecipazione delle varie categorie di attori e svolgendo le relative negoziazioni per giungere ad un intendimento comune.

Va ricordato che l'evoluzione durevole (*sustainable*) di un'organizzazione non può essere certamente più rapida di quella degli individui che la compongono, per cui è difficile immaginare tempi molto raccorciati. La strada dei cambiamenti forzati è certamente più veloce, ma ha ampiamente dimostrato nel corso degli anni di

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

non condurre a nessun risultato soddisfacente. In poche parole, si tratta di costruire gradualmente una visione condivisa che si radichi poi come elemento portante nella cultura del singolo istituto scolastico. La struttura ciclica vuole indicare come l'autovalutazione non sia una tecnica che in tempi definiti porta alla definizione di un prodotto «finito», ma piuttosto un processo continuo di miglioramento, che ha forse un inizio, ma non dovrebbe mai avere una fine. Torneremo su questo tema al termine del capitolo.

1.2.4. Definizione di un profilo di autovalutazione

Per la definizione di un profilo d'istituto, vanno seguite le seguenti fasi.

a) *Costruzione della griglia di autovalutazione*

Scelta degli *stakeholder*

Nella realtà dell'istituto scolastico troviamo varie categorie di attori (o di *stakeholder*, il termine corrispondente in inglese): alcuni, che potrebbero essere definiti «interni» (gli allievi, gli insegnanti, il direttore e il consiglio di direzione, il personale non docente); altri, invece, che sono gli «esterni» (genitori, datori di lavoro, le autorità locali, ecc.), ma pure sempre collegati in maniera attiva alla vita dell'istituto. Ognuno di essi vive e percepisce la realtà scolastica a partire da un punto di vista diverso dagli altri, e assume una funzione importante nello svolgersi dei processi che caratterizzano l'istituto scolastico.

Proprio sulla base di queste considerazioni, un loro effettivo coinvolgimento risulta quindi essere un necessario punto di forza su cui si deve basare il procedimento di autovalutazione. Nei progetti di cui si parla in queste pagine 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, i datori di lavoro, gli ex allievi. In linea di principio, è auspicabile coinvolgere un massimo di attori nel processo di autovalutazione, per dare più forza e consistenza ai risultati, e per favorire la costruzione del dialogo e della collaborazione tra le parti. Naturalmente non sempre è possibile coinvolgere tutti, per cui di caso in caso va valutata l'eventualità di omettere la partecipazione di determinati gruppi, sulla base di valide ragioni (difficoltà organizzative, ruolo marginale, ecc.). In nessun caso, tuttavia, è ammissibile escludere gli insegnanti e gli allievi, sapendo che in ogni caso una buona autovalutazione coinvolge un massimo di attori. Ecco di seguito una lista di possibili stakeholder:

- studenti;
- docenti;
- genitori;
- personale non insegnante dell'istituto;
- autorità politiche locali (se hanno un ruolo nella conduzione dell'istituto o nelle decisioni che lo riguardano);
- enti che collaborano con l'istituto (ad esempio enti che si occupano dell'assistenza ad allievi con particolari problemi);
- ex studenti dell'istituto.

 Formazione di piccoli gruppi omogenei di *stakeholder*

Generalmente MASI prevede che le persone vengano riunite in gruppetti omogenei di cinque (*focus group*). «Omogenei» significa che ogni gruppo deve essere composto da persone appartenenti alla stessa categoria (docenti con docenti, allievi con allievi, ecc.).

Gli insegnanti dovrebbero, nella misura del possibile, essere coinvolti tutti, in quanto rappresentano il gruppo che, a media e lunga scadenza, rimane nella sede, e costituisce quindi un elemento fondamentale della cultura dell'istituto scolastico.

E' invece difficile coinvolgere tutti gli allievi, a causa del loro numero. Nelle sedi ticinesi sono stati di solito scelti dei «campioni» corrispondenti al massimo a un terzo del totale. Per quanto riguarda invece gli altri gruppi, vi è una grande differenza tra gli attori che operano all'interno della scuola (personale dirigente, tecnico-amministrativo), per i quali occorre definire principalmente la modalità di rappresentazione (ossia il numero di delegati), e quelli che invece sono situati all'esterno dell'istituto scolastico (genitori, datori di lavoro, autorità politiche, esperti), per i quali occorre individuare anche dei momenti indicati.

La domanda fondamentale: cosa caratterizza una buona scuola?

I gruppi di *stakeholder* vengono quindi convocati separatamente: avremo così dei gruppetti formati ciascuno da cinque alunni, altri da cinque insegnanti, e così via, ciascuno di essi animato dall'amico critico oppure da un membro del gruppo operativo. L'obiettivo di questo primo incontro, della durata di circa un'ora, è quello di ottenere una prima espressione di quegli aspetti che ogni partecipante ritiene caratterizzino una buona scuola (ad ogni gruppo viene posta la stessa domanda: «*cosa caratterizza una buona scuola?*»). Durante 5-10 minuti, ognuno scrive su un foglio cinque fattori che, a suo giudizio, sono particolarmente rilevanti, ed in seguito li comunica agli altri partecipanti. In questo contesto, l'animatore deve svolgere in modo attento la funzione di moderatore: a questo proposito è utile fissare delle regole di discussione comuni. Lo scopo di questa attività non è tanto di arrivare già a delle posizioni condivise, quanto quello di esprimere il maggior numero possibile di idee: in sostanza si tratta di un *brainstorming*, nel quale l'animatore dovrà infine raccogliere quanto espresso mediante appropriate tecniche (*flip-chart*, appunti, raccolta fogli, ecc.). Alla fine di questa fase, l'istituto avrà a disposizione una nutrita serie di dati: ecco un breve esempio degli enunciati che sono risultati in alcune scuole:

- a. buon affiatamento tra i docenti
- b. atteggiamento positivo degli allievi
- c. insegnanti che rispieghino senza arrabbiarsi
- d. saper coinvolgere gli allievi
- e. stuzzicare curiosità dell'allievo
- f. la dirigenza deve indirizzare chi non segue la linea
- g. la dirigenza deve sostenere i docenti
- h. orari degli autobus più razionali (attese troppo lunghe)
- i. trasporti che funzionano

- j. più ore di informatica
- k. prevedere anche attività non scolastiche.

Creare delle categorie

Una volta raccolte le opinioni degli attori, il gruppo operativo dell'istituto, insieme all'amico critico, deve procedere alla *categorizzazione* dei dati: in pratica, si tratta di esaminare gli enunciati che sono stati formulati dai gruppi di *stakeholder*, e, attraverso un processo induttivo, raggrupparli in grandi categorie - gli indicatori. Prendiamo ad esempio i due primi enunciati a. e b. citati nel paragrafo precedente: a partire da essi e da altre affermazioni affini, è stato creato l'indicatore «*relazioni interne*» (relazioni tra insegnanti, tra insegnanti e allievi ecc.), a sua volta inserito nella grande categoria del «*clima scolastico*». Gli enunciati c. e d., invece, sono confluiti nell'indicatore «*competenze didattiche*», a sua volta inserito nella categoria «*qualità dell'insegnamento*». Questa attività impegna il gruppo operativo e l'amico critico per circa 2-3 mesi, e conduce ad un primo insieme di indicatori funzionali alla costruzione della griglia.

Validazione delle categorie con grandi gruppi omogenei di *stakeholder*

Le categorie e gli indicatori che sono il frutto del lavoro svolto dal gruppo operativo e dall'amico critico devono essere sottoposti agli attori, i quali devono decidere se accettarli e farli propri: a questo proposito occorre verificare la fondatezza delle categorie, presentando i risultati alle stesse persone che si sono espresse nei *focus group*, convocando un *secondo incontro*, con gruppi omogenei che possono però essere composti da più soggetti, fino a 20 partecipanti. L'attenzione è sul processo della categorizzazione, e non ancora sul confronto con le opinioni degli altri (che arriverà più tardi). È importante spiegare come si è proceduto, mostrando degli esempi di enunciati e gli indicatori emersi da essi. Questo incontro, durante il quale, nella grande maggioranza dei casi, non sono finora emerse grandi divergenze, funge da verifica (validazione) dell'operato del gruppo operativo e dell'amico critico.

Rivedere e affinare le categorie

Le modifiche proposte dagli *stakeholder* devono essere prese in considerazione, pervenendo quindi ad una lista di indicatori rappresentativa del parere di ogni categoria di attori.

Validare le categorie con gruppi grandi misti

A questo momento, ogni categoria di attori conosce gli indicatori che essa ha sviluppato, ma non quelli espressi dalle altre: è quindi giunto il momento che tutti prendano conoscenza di quanto elaborato dai vari gruppi di *stakeholder*. Anche se una buona parte dei fattori individuati sono comuni a tutti, un certo numero è caratteristico solo di alcuni gruppi, i quali dovranno prepararsi a difendere il loro punto di vista che, non necessariamente, non coincide con quello degli altri. In termini concreti,

occorre riunire un certo numero di gruppi misti, dalle dimensioni grosso modo equivalenti a quelli che hanno preso parte al secondo incontro (circa 20 persone), nei quali confluiscono rappresentanti di tutti gli *stakeholder*. Gli indicatori vengono presentati, si rende noto da quali gruppi essi sono stati espressi, e si procede ad una discussione i cui criteri di fondo dovrebbero essere messi in evidenza fin dall'inizio (orientamento alla comunicazione e al miglioramento, partecipazione di tutti e pari dignità, decisioni negoziate e concordate, ecc.). In questa fase l'amico critico deve esprimere la propria abilità, evitando ad esempio che gruppi che detengono un maggior potere all'interno dell'istituzione scolastica facciano prevalere la loro concezione, a spese di quella di altre categorie di attori.

L'obiettivo di questo incontro è di giungere ad un consenso sulla lista di indicatori che costituiranno la «griglia» di valutazione dell'istituto.

Definizioni e impaginazione

Ultima tappa di questa prima fase è la definizione degli indicatori. Se infatti per il gruppo operativo espressioni come «Regole e comportamento» o «Direzione» possono essere molto chiari, non altrettanto si può dire delle persone che si troveranno tra le mani la «griglia» nelle prossime tappe, per cui è necessario che ogni indicatore sia spiegato in modo chiaro. Infine, con gli indicatori a disposizione occorre realizzare in termini materiali la griglia, impaginando il tutto in modo chiaro ed efficace. Da notare che, a differenza del modello europeo, che accanto ad ogni indicatore proponeva una colonna per valutare la «situazione attuale» e una colonna per «l'evoluzione», noi abbiamo optato per una colonna di valutazione della «qualità» (cioè la situazione attuale) e una colonna per «l'importanza» (cfr. figura 1.4.). Per «qualità» intendiamo come gli attori giudicano la situazione nella realtà effettiva della vita dell'istituto. Ad esempio, il rapporto con la direzione può essere valutato «scarso», o «-». L'«importanza» chiede invece di indicare quanto si giudica che tale dimensione sia rilevante. La «direzione» (o *leadership*) potrebbe essere ad esempio giudicata «molto importante», o «++». Il confronto tra i due risultati è interessante per decidere quale dimensione sia opportuno sottoporre a valutazione.

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

Figura 1.4. Esempio di griglia di valutazione

| | Importanza | | | | Qualità | | | |
|---|------------|---|---|---|---------|---|---|----|
| | -- | - | + | ++ | -- | - | + | ++ |
| Clima d'istituto | | | | | | | | |
| Relazioni e comunicazioni interne | | | | | | | | |
| Relazioni esterne | | | | | | | | |
| Regole e comportamento | | | | | | | | |
| Benessere personale | | | | | | | | |
| Contesto | | | | | | | | |
| Condizioni quadro | | | | | | | | |
| Politica scolastica | | | | | | | | |
| Trasporti | | | | | | | | |
| Gestione e organizzazione | | | | | | | | |
| Direzione | | | | | | | | |
| Partecipazione e coinvolgimento | | | | | | | | |
| Orario | | | | | | | | |
| Attività complementari | | | | | | | | |
| Qualità | | | | | | | | |
| Competenze pedagogico-didattiche | | | | | | | | |
| Competenze relazionali | | | | | | | | |
| Collegialità e collaborazione | | | | | | | | |
| Lavoro | | | | | | | | |
| Capacità d'adeguamento | | | | | | | | |
| Obiettivi e finalità | | | | | | | | |
| Educativi | | | | | | | | |
| Culturali e di orientamento | | | | | | | | |
| Infrastrutture | | | | | | | | |
| Tecniche | | | | | | | | |
| Spazi | | | | | | | | |
| Ambiente | | | | | | | | |
| -- = per niente importante - = poco importante + = abbastanza importante ++ = molto importante | | | | -- = molto scarsa - = scarsa + = abbastanza buona ++ = molto buona | | | | |

b) La definizione di un profilo d'istituto

A questo punto l'istituto dispone dunque di una griglia di valutazione completa e adattata alla propria realtà. Si tratta quindi di procedere alla valutazione vera e propria. A partire da questa fase, la metodologia si avvicina molto a quella del Progetto europeo, con la fondamentale differenza che la «griglia» non è di provenienza esterna, ma è stata costruita dagli *stakeholder*.

Vediamo dunque quali sono le tappe da seguire a partire da questo momento.

 Formazione di piccoli gruppi omogenei di *stakeholder*

I gruppi vanno formati secondo i criteri già indicati nello stadio precedente (5 persone, gruppi omogenei di *stakeholder*).

Valutare individualmente

Utilizzando le indicazioni fornite nello stadio precedente per l'organizzazione delle attività dei gruppi, si procede nel modo seguente:

- i gruppi di *stakeholder* omogenei si riuniscono;
- ogni persona riceve una copia della «griglia» di valutazione;
- vengono dati da cinque a dieci minuti per leggere e riempire la «griglia» *individualmente* (senza discussioni tra i presenti);
- in presenza di alunni molto giovani l'animatore può fornire l'aiuto necessario alla comprensione degli indicatori.

Posizione comune del gruppo

Il moderatore invita il gruppo a definire una valutazione collettiva, da scrivere su una «griglia» vuota: la valutazione di ogni indicatore fatta da ognuno dovrà essere espressa, e la tematica dovrà essere dibattuta finché non si giunga ad un consenso. Si tratta di un momento cruciale dell'intero processo, ed è importante svolgerlo con molta attenzione, evitando di prendere facili scorciatoie. Secondo gli autori del progetto europeo,

«è importante che i partecipanti non cedano troppo facilmente, accettando la decisione del gruppo, né che si impuntino ostinatamente sulla loro posizione. L'utilità del processo consiste nella qualità del dialogo, nell'ascolto, nella presentazione degli elementi di valutazione, nel tener conto di tali elementi e delle argomentazioni motivate ai fini di una presa di decisione. Si può anche consultare un esterno [*l'amico critico, n.d.a.*] perché formuli un parere critico e perché controlli il processo» (MacBeath et al., 1997).

Al termine, ognuno dei gruppi (che, lo ricordiamo, hanno ancora un carattere omogeneo - insegnanti con insegnanti, allievi con allievi, ecc.) designa un proprio delegato, che prende parte alle attività di un gruppo per così dire «di categoria». Avremo così un certo numero di tali entità - ciascuna rappresentativa di una categoria di *stakeholder* - ed ognuna di esse produrrà un profilo che è la sintesi di quanto risultato dall'attività dei gruppi «di base». Nel caso non si raggiunga un accordo, è importante riportare i giudizi divergenti in materia. Inoltre, in questa fase è importante che vengano espresse tanto la qualità di un certo indicatore che la sua importanza. Questo, ad esempio, per evitare di concentrare le proprie energie su aspetti carenti ma poco importanti. Al termine, ogni gruppo realizzerà un primo «profilo dell'istituto», che sarà la risultante del processo di dialogo e riflessione dei diversi *stakeholder*.

Sintesi delle valutazioni a livello d'istituto

Infine, i delegati di ogni gruppo partecipano a quello che potrebbe essere definito come un «comitato rappresentativo generale», dal carattere misto, comprendente un numero ridotto di delegati (indicativamente, da uno a tre) per ogni categoria di *stakeholder*. Le modalità operative di questo gruppo sono simili a quelle dei precedenti; con l'importante differenza che in questa sede non si confronteranno le diverse visioni di singoli individui, ma di interi gruppi di attori per poter così infine giungere alla costruzione di un unico profilo dell'istituto, da cui emergono gli aspetti allo stesso tempo più importanti e carenti su cui sviluppare degli interventi.

1.2.5. La scelta di approfondire la valutazione di alcuni indicatori

a) Cosa approfondire?

La fase precedente fornisce all'istituto un profilo valutativo generale, una sorta di fotografia della scuola, riferita agli ambiti scelti. Alla luce di esso, si deve ora decidere di approfondire gli aspetti critici emersi: si tratta di una decisione che, in linea con quanto finora espresso, va presa con lo stesso spirito delle tappe precedenti, cioè attraverso il dialogo riflessivo e l'ascolto delle argomentazioni degli altri attori. Non è possibile stabilire a priori i criteri per la scelta, ma generalmente è abbastanza naturale scegliere di approfondire quegli aspetti che sono risultati particolarmente problematici nel profilo. Un secondo criterio di scelta, complementare al primo, è la divergenza di opinione tra diversi attori sullo stesso tema. Se ad esempio gli alunni dichiarassero di sentirsi trattati ingiustamente, mentre al contrario gli insegnanti non percepissero alcuna disparità di trattamento, tale divergenza sarebbe un'ottima ragione per approfondire la questione.

In generale, è auspicabile che tale scelta venga operata al termine della fase precedente («sintesi delle valutazioni a livello d'istituto»), per ragioni di tempo, ma è pure possibile adottare altre modalità se ritenuto opportuno.

b) Valutazione: strumenti e modalità

E' una fase centrale, durante la quale l'istituto si dota degli strumenti di valutazione necessari ad un'autoconoscenza approfondita. Il ruolo dell'amico critico diventa qui particolarmente cruciale, perché grazie alla propria esperienza e alle proprie competenze (non solo tecniche, ma anche relazionali o organizzative) potrà aiutare la scuola a scegliere con cognizione di causa gli strumenti più adatti alla situazione. La scelta dovrà tener conto di diversi fattori, in primo luogo tecnici (adeguatezza dello strumento, risorse e impegno che richiede, complessità, ecc.), ma anche situazionali (quante persone coinvolgere, predisposizioni e attitudini degli attori, clima d'istituto, ecc.). La gamma di strumenti a disposizione è molto vasta, ed è il ruolo dell'amico critico quello di aiutare l'istituto nella scelta. Alcuni degli strumenti utilizzati dagli autori di questo rapporto sono individuabili in alcuni testi citati nella bibliografia.¹²

12. Si veda anche il capitolo 5 del presente volume.

c) Presentazione dei risultati della valutazione

Indipendentemente dai metodi di valutazione scelti, vi deve essere una fase in cui i risultati vengono comunicati: la forma può variare, ma è fondamentale che sia sempre preventivamente concordata con le parti in causa, affinché non sorgano equivoci o non si faccia un uso improprio dei dati. In ogni caso, è fondamentale che gli attori che hanno preso parte all'esperienza vengano a conoscenza dei risultati, mentre per la divulgazione all'esterno il giudizio deve essere lasciato all'istituto.

1.2.6. Interventi di miglioramento

a) I primi interventi

L'autovalutazione non è fine a sé stessa, ma è orientata al miglioramento della qualità della scuola. Di conseguenza, ad essa deve necessariamente seguire una fase in cui l'istituto, sulla base dei risultati della fase precedente, decide quali misure adottare per migliorare la qualità. Naturalmente, va da sé che determinate questioni di facile soluzione possano venire già risolte in corso d'opera, mentre per aspetti più «consistenti» occorre evidentemente un intervento ben strutturato e pianificato. In ogni caso, al termine della terza fase si dispone di elementi completi e approfonditi sui quali riflettere, e a partire da cui avviare un reale miglioramento. Generalmente, è opportuno farsi aiutare dall'amico critico per gestire questa delicata fase. Egli potrà ad esempio organizzare una giornata di studio, nella quale prendere in esame sistematicamente i risultati, delineare un primo piano d'azione, e attribuire le responsabilità. Si tratta di una fase cruciale, in quanto è da essa principalmente che dipende il fatto che il miglioramento avvenga o meno: infatti, siamo al punto in cui la diagnosi è stata fatta, e occorre mettere in atto una strategia di intervento affinché il «paziente» possa migliorare. Naturalmente, tale miglioramento dipende dalla sua volontà di cambiare effettivamente determinate modalità che sono evidentemente consolidate, e qui risulta ancora una volta fondamentale l'azione dell'amico critico, il quale deve disporre di competenze e capacità che vanno ben oltre il fatto di padroneggiare delle tecniche statistiche o di conoscere determinate teorie psicologiche o pedagogiche, come si vedrà nel capitolo dedicato a questa figura di grande importanza. Il rischio ricorrente è quello che gli istituti scolastici decidano di mettere in gioco solo degli aspetti marginali e che il miglioramento vada a toccare solo questioni per così dire «ornamentali», non incidendo invece sui processi-chiave della scuola. Tuttavia, anche in casi del genere, l'amico critico deve gradualmente costruire una strategia che conduca l'istituto a lavorare al più presto su aspetti fondamentali. Fallire questa tappa significa fallire l'intero progetto, in quanto sarebbe decisamente poco sensato investire tali energie per arrivare, ad esempio, a dipingere i corridoi o a dotare gli alunni di armadietti, senza nemmeno sfiorare aspetti legati alla qualità dell'insegnamento, alle relazioni umane, al senso di giustizia, eccetera.

Nel volume (cfr. cap. 5) verranno illustrati alcuni esempi di interventi, ma in questa sede possiamo dire in ogni caso che essi, per essere efficaci, devono mettere in gioco in prima persona e in maniera attiva gli attori interessati. Così ad esempio una scuola, avendo individuato un certo senso di ingiustizia percepito dagli alunni in merito alle valutazioni, ha creato dei gruppi di riflessione che hanno prodotto una «carta

della valutazione» mirante a correggere alcuni aspetti problematici legati alle prove. Un altro proficuo filone d'intervento è quello della formazione e della supervisione. Quando ad esempio si toccano elementi legati alla qualità dell'insegnamento (didattica, valutazione,...), oppure alle relazioni umane (tra adulti, tra docenti e alunni,...) il miglioramento passa spesso dalla formazione, la quale poi nelle sue forme più evolute si confonde opportunamente con la supervisione attenta del lavoro quotidiano degli insegnanti. Emergono poi con una certa frequenza problematiche legate alla *leadership*, cioè alla conduzione dell'istituto da parte sia della Direzione o del Collegio di direzione. Anche in questi casi la pista della formazione/supervisione può rivelarsi molto proficua, anzi pressoché irrinunciabile, almeno nella misura in cui si aspiri ad un cambiamento autentico e durevole.

b) Nuovi cicli

La singola autovalutazione ha un tempo definito, inizia in un momento determinato ed ha una conclusione con un certo risultato. Il procedimento di miglioramento continuo, invece, per definizione rappresenta un processo che dovrebbe permettere all'istituto scolastico di evolvere costantemente nel tempo, affrontando in un primo momento gli aspetti più critici e realizzando degli interventi, ma proseguendo in un cammino idealmente orientato verso il raggiungimento dell'eccellenza nella propria prestazione. La partecipazione ad esperienze di autovalutazione ha come scopo certamente quello di migliorare la qualità in termini contingenti, ma si pone anche un altro fondamentale obiettivo che è quello di fare diventare la scuola *un'organizzazione che apprende*, contribuendo alla costruzione di una *cultura del cambiamento* che sia realmente radicata al proprio interno (cfr. cap. 4). Di conseguenza, è importante che nuovi cicli di autovalutazione prendano avvio nel corso degli anni, e che essi vengano sempre più iniziati dall'istituto. Ad esempio, una scuola può procedere in un primo tempo ad affrontare alcuni aspetti emersi dall'analisi svolta, per poi intervenire in un secondo momento su altri fattori; oppure, decidere di approfondire ulteriormente alcuni aspetti emersi; oppure, dopo aver fatto certi interventi, valutare nuovamente la tematica per mettere in luce se si siano o meno ottenuti progressi ed effetti. Come si vede, vi sono diverse possibilità a disposizione. In ogni caso, almeno nei primi anni è importante che l'azione dell'amico critico possa svilupparsi con una certa costanza e persistenza: quando l'istituto scolastico comincia poi a sviluppare una vera cultura generalizzata orientata al miglioramento continuo, la sua presenza potrà essere ovviamente ridotta. Certamente, è evidente che lo sviluppo di nuovi cicli dipende dal successo (o meno) della prima fase: nella misura in cui questa è stata vissuta in termini positivi, sarà sempre possibile costruire nuove esperienze analoghe, mentre in caso contrario, la via verso il miglioramento continuo risulterà sbarrata e ben difficilmente potrà essere percorsa di nuovo. Compete quindi all'amico critico e ai gruppi operativi nelle sedi prestare attenzione a questo fatto, per evitare che anche i procedimenti illustrati in questa sede, malgrado la validità del loro orientamento, vadano a raggiungere i molti progetti che non hanno mantenuto le promesse iniziali, oggi ormai rimossi dalla coscienza collettiva.

1.3. Prospettive

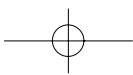
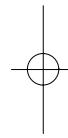
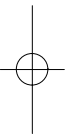
Nei prossimi capitoli verranno discussi alcuni limiti e problemi emersi svolgendo i progetti di autovalutazione. Uno dei *Leitmotiv*, che emerge in quasi tutti gli istituti, è la «lunghezza» del processo, per il quale come detto vanno calcolati almeno tre anni scolastici. Nel tentativo di prendere nella dovuta considerazione tale osservazione, abbiamo provato a inserire una modifica nello schema del primo anno. Come si ricorderà, in tale fase sono previsti tre incontri tra amici critici e attori, descritti nei paragrafi «Formazione di piccoli gruppi omogenei», «Validare le categorie con grandi gruppi omogenei di *stakeholder*» e «Validare le categorie con gruppi grandi misti». Il tentativo è quello di eliminare il secondo incontro, quello con i grandi gruppi omogenei, e di passare direttamente ai gruppi misti. Il vantaggio sarebbe quello di guadagnare potenzialmente alcuni mesi di tempo (necessari all'organizzazione degli incontri), ottenendo un risultato analogo, in quanto gli attori avrebbero in ogni caso sia la possibilità di discutere le categorie create dal gruppo operativo e dagli amici critici, che di confrontarsi tra di loro. Per il momento le esperienze ottenute non sono eccessivamente incoraggianti. Si potrebbe ipotizzare che il progetto abbia dei ritmi quasi «fisiologici», ovviamente legati all'anno scolastico, e che il fatto di eliminare una tappa porti il «sistema» ad adattarsi allungando gli altri momenti. E' comunque troppo presto per trarre conclusioni su questa variazione, che continueremo a mettere in pratica almeno finché non sarà applicata in istituti con caratteristiche diversificate.

Vogliamo però sottolineare ancora una volta come in realtà la questione della lunghezza del progetto sia un modo inadeguato di porre il problema. L'autovalutazione è essenzialmente uno strumento che aspira allo sviluppo di «scuole che apprendono», attraverso il dialogo continuo, la discussione tra colleghi e attori diversi di questioni fondamentali per la scuola, delle quali difficilmente si discute nella quotidianità. Quindi, il vero obiettivo del progetto non va situato nella produzione di un rapporto di valutazione, e nemmeno nei singoli miglioramenti realizzati grazie all'autovalutazione. In realtà l'obiettivo dell'autovalutazione si manifesta e si realizza in ogni momento in cui, grazie ai vari metodi proposti, si compiono passi significativi verso una cultura della collaborazione, presupposto indispensabile ad una scuola di qualità.

Bibliografia

- AAES H. (1998). *Socrates Pilot Project In School Self-Evaluation National Report: Denmark*. Denmark Ministry of Education.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche-Action*. Paris: Anthropos.
- Barzanò, G., Mosca, S., & Scheerens, J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Berger, E. (2002). Entro nel mondo del lavoro. La formazione professionale in Svizzera. *Rassegna dell'istruzione* (5 / 6), 80-94.
- Berger, E., Ghisla, G., Gusberty, L., & Vanetta, F. (2001). *Una scuola che si osserva modelli ed esperienze di analisi e di sviluppo dell'istituto scolastico*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Berger, E., & Ostinelli, G. (2006). *Autovalutazione d'istituto. Istruzioni per l'uso*. Roma: Carocci Faber.
- Cave, M., Hanney, S., M., H., & Kogan, M. (1997). *The Use of Performance Indicators in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Chein, I., Cook, S. W., & Harding, G. (1944). The Field of Action Research. *American Psychologist* (2).
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobsen, C. J., McPortland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: US Government Printing Office.
- Creemers, B. (1996). The School Effectiveness Knowledge Base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Eds.), *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement* (pp. 243). London and New York: Routledge.
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In A. Hargreaves, A. Lierman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Hendriks, M. A., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2000). *School self-evaluation in the Netherlands: development and try-out of the ZEBO-instrumentation for primary education*. Twente, Netherlands.
- Hopkins, D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement. Introduction. In A. Hargreaves, A. Lierman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1035-1055). Twente, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1996). The School Improvement Knowledge Base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Eds.), *Making Good*

- Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement* (pp. 59-93). London and New York: Routledge.
- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, recherches actions: le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-evaluation*. London and New York: Routledge.
- MacBeath, J. (2004). *The Self-evaluation File. Good Ideas and Practical Tools for Teachers, Pupils and School Leaders*. Glasgow: Learning Files Scotland Ltd.
- MacBeath, J., Meuret, D., & Schratz, M. (1997). *Guida pratica all'autovalutazione*. Bruxelles: Commissione europea.
- Miles, M. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. In A. Hargreaves, A. Lierman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 37-69). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Moelands, H. A., & Ouborg, M. J. (1998). School Self-Evaluation in Primary Education in the Netherlands, *European Conference on Educational Research (ECER98)*. Ljubljana, Slovenia.
- Moser, U. (2000). Nécessités et chances de systèmes de qualité orientés vers les outputs, *Perspectives éthiques et sociales pour une nouvelle génération d'enseignants*. Locarno.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques* (280), 47-64.
- Reynolds, D., & Stoll, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Eds.), *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement* (pp. 243). London and New York: Routledge.
- Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J., & Meuret, D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola* (F. Brotto, Trans.). Trento: Erikson.
- 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.
- Sylvestre, M. (1998). L'évaluation des établissements d'enseignement: un tour d'horizon. In G. Pelletier (Ed.), *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse* (pp. 49-81). Montréal: AFIDES.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Tirittico, M. (2002). La valutazione del servizio. Indicazioni per il monitoraggio. In D. Trovato, *Valutazione di sistema e autovalutazione d'istituto*. S. Prospero: Centro Programmazione Editoriale
- Trombetta, C. (Ed.). (1988). *Ricerca-azione e psicologia dell'educazione. Una sperimentazione per l'orientamento educativo*. Roma: Armando.
- Varchetta, G. (1990). Sviluppo organizzativo e sviluppo culturale nella gestione delle risorse umane. In D. Boldizzoni (Ed.), *Nuovi paradigmi per la direzione del personale*. Milano: ISEDI.



2. L'amico critico

Giorgio Ostinelli

Un'opinione che spesso ricorre tra gli addetti ai lavori in ambito pedagogico e scolastico quando si parla di autovalutazione è che questa sarebbe una procedura autoreferenziale, chiusa in sé stessa, che affronta solo tematiche «a basso rischio», di scarsa rilevanza pedagogica. E, in effetti, si tratta di un rischio concreto, in quanto il soggetto, sia esso individuo o istituzione, affronta la questione della valutazione partendo comunque da una prospettiva soggettiva, tanto in termini di visione, che di competenze a disposizione. Inoltre, in un mondo nel quale valutazione è sinonimo di giudizio selettivo, l'orientamento all'evitamento del rischio, che permette di ridurre preventivamente potenziali danni, sottoponendo ad esame solo aspetti poco compromettenti e/o nei quali già si sa di avere buone prestazioni, è ampiamente praticato, anche dai meglio intenzionati. Di conseguenza, se l'autovalutazione presenta un lato positivo, ossia il fatto che in essa il soggetto svolge un ruolo attivo, dall'altro essa ne può presentare anche uno negativo, nella misura in cui non si presti attenzione ai rischi di deriva autoreferenziale ai quali è esposto il procedimento. Si tratta di qualcosa che viene sottolineato tra l'altro dallo stesso John MacBeath:

«esiste un pericolo inerente al fatto di generare i criteri di valutazione delle scuole a partire dalle opinioni delle persone e dai commenti spontanei. I criteri generati in questo modo possono essere idiosincratici, dissonanti con quanto è stato scoperto dai ricercatori in merito alle scuole efficaci, o distanti dalle principali correnti della politica e della pratica. Esiste un pericolo che tali indicatori siano conservatori, che riflettano ciò che le persone hanno sperimentato piuttosto che quello che potrebbero sperimentare» (MacBeath, 2000, p. 29).¹

È proprio per evitare questo genere di pericoli che la metodologia prevede sempre la presenza, come accennato nelle pagine introduttive di questo volume, di un consulente esterno, chiamato *critical friend*, o amico critico. Come appare dalla denominazione, il consulente deve giocare un ruolo bivalente: da un lato, avere un at-

1. Le citazioni dai testi in inglese presenti in tutto il capitolo sono state tradotte dall'autore.

teggimento aperto, comunicativo ed empatico nei confronti dell'istituto scolastico e degli *stakeholder* (ossia, come visto in precedenza, di quegli attori che sono in qualche misura portatori di interesse verso l'operato dell'istituto scolastico) che operano al suo interno; dall'altro, svolgere una funzione di coscienza critica rispetto alle scelte e agli indirizzi del processo di autovalutazione. Lo svolgimento di tale compito, come affermano i creatori del progetto europeo, «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» (MacBeath, Meuret & Schratz, 1999, p. 29).

Il *critical friend* dovrebbe essere

« [...] una persona fidata che pone domande pungolanti, presenta prospettive alternative rispetto ai dati da esaminare, e propone delle critiche all'operato di un certo soggetto in modo amichevole. [...] Un *critical friend* si dà il tempo di capire a fondo il contesto professionale e gli esiti verso i quali la persona o il gruppo stanno lavorando. Egli è un patrocinatore del successo di tale operato» (Costa & Kallick, 1995, p. 154).

MacBeath (1999, p. 110) riporta alcune delle caratteristiche personali e professionali che dovrebbe avere questa figura;² esse ci aiutano a meglio capire la definizione di cui sopra:

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

Un elemento fondamentale per la costruzione del rapporto con la scuola è il fatto che l'istituto metta a disposizione un certo numero di collaboratori (insegnanti, membri del consiglio di direzione) che si occupino della parte organizzativa del progetto di autovalutazione (convocazione dei gruppi, pianificazione delle attività, ecc.), e tra i quali almeno uno diventi l'elemento di riferimento per l'amico critico. È utile che la scuola scelga opportunamente tali collaboratori, in particolare per quanto riguarda la loro motivazione verso il miglioramento continuo e l'autovalutazione, la loro efficienza operativa e la loro credibilità presso gli altri insegnanti. Una scelta dettata da

2. La lista non è completa. Per una descrizione viva e approfondita del ruolo dell'amico critico si vedano comunque i capitoli 5 e 12 in Schratz, Jakobsen, MacBeath e Meuret (2003).

sole ragioni di contingenza (come ad esempio il fatto che un certo docente abbia delle ore di sgravo da occupare) non è evidentemente indicata, e rischia di creare non pochi problemi, in particolare se tale insegnante non dovesse avere le caratteristiche indicate nelle righe precedenti. La costruzione di un rapporto valido con l'istituto scolastico comprende in prima istanza una comunicazione e una condivisione degli obiettivi e della metodologia nel suo insieme con le istanze direttive, ma comprende anche lo sviluppo di una relazione professionale e personale con le persone designate per collaborare con il progetto: tutto ciò richiede particolare attenzione da parte dell'amico critico. Riassumendo il tutto, possiamo definire i seguenti aspetti-chiave:

- le istanze direttive condividono e incoraggiano l'autovalutazione come elemento importante nell'ambito di un processo di miglioramento continuo dell'offerta formativa dell'istituto scolastico;
- un gruppo di lavoro si occupa degli aspetti organizzativi del processo all'interno della scuola e collabora attivamente con il *critical friend*;
- quest'ultimo è un attore esterno alla scuola ma coinvolto attivamente nel processo, che agisce come «catalizzatore» dello stesso;
- gli stakeholders dell'istituto scolastico prendono parte al processo e devono nel tempo divenire i principali protagonisti del miglioramento continuo.

Tornando al *critical friend*, è estremamente importante che tale funzione sia svolta da una persona esterna all'istituzione, in quanto solo una persona tendenzialmente «neutra» può fornire i necessari requisiti di indipendenza e disinteresse necessari per esercitare un'azione che sia allo stesso tempo «amichevole» e critica. In un primo tempo, gli autori del progetto europeo erano piuttosto ottimisti a proposito dei soggetti che avrebbero potuto rivestire tale ruolo: il fatto di godere della fiducia degli *stakeholder* e di disporre di una certa sensibilità ed esperienza in materia di autovalutazione veniva infatti ritenuta una condizione sufficiente al proposito. Secondo questo punto di vista, chiunque sarebbe potuto andare bene, dal pompiere di quartiere a un genitore, a un avvocato, al poliziotto del paese (Schratz et al., 1999). Tuttavia, alcune considerazioni di fondo e la pratica nel frattempo svolta hanno condotto a riconsiderare le competenze che tale figura deve avere. Se da un lato è innegabile che il *critical friend* debba godere della fiducia degli *stakeholder*, dall'altro noi riteniamo che questa sia una condizione certo necessaria ma comunque non sufficiente a garantire il buon funzionamento della metodologia. Infatti, per garantire il rigore dell'approccio praticato, egli dovrebbe essere, oltre che una figura conosciuta e ri-conosciuta dagli *stakeholder* nel corso del tempo, anche un operatore con un certo corredo di competenze. Riprendendo l'elenco esposto in precedenza, queste potrebbero essere così definite:

- *cercare di capire prima di essere capito*: ossia, avere e sviluppare una visione chiara, concreta e profonda rispetto alla realtà in cui si trova ad operare, mettendo quindi così in atto degli interventi già strutturati a partire da essa. In particolare, cercare ad esempio di capire gli insegnanti di una certa scuola e il contesto in cui operano in modo attivo, senza pretendere che siano essi a dover in primo luogo comprendere quanto proposto dal *critical friend*;
- *rivolgere uno sguardo positivo alla scuola e alla sua comunità*: avere un

- approccio animato da intenti positivi verso la scuola e il contesto in cui essa si trova, sottolineando la componente di «amicizia»...;
- ... *ma aiutare a riflettere criticamente sulle proprie pratiche*: vale a dire esercitare in modo equilibrato, adeguato e pertinente la critica costruttiva relativa a quanto praticato dalla e nella scuola;
 - *incoraggiare e sostenere*: avere un atteggiamento che spinga l'istituto scolastico ad orientarsi verso iniziative promettenti, motivare i vari attori presenti, e sostenere nel tempo tali scelte, in particolare quando l'entusiasmo iniziale viene a calare;
 - *aiutare ad identificare i propri bisogni e le proprie preoccupazioni*: uno degli aspetti fondamentali dell'azione del *critical friend* è quello di fare in modo che i vari attori presenti nel contesto scolastico individuino le proprie necessità mediante la riflessione e possano esprimere la loro opinione (facendo quindi sentire la loro voce), con particolare attenzione a quelle componenti «deboli», quali ad esempio gli studenti;
 - *incoraggiare la condivisione di idee*: è evidente che fra le varie categorie di *stakeholder* (quando non addirittura al loro interno) esistono dei punti di vista diversi rispetto a molte tematiche che riguardano il contesto scolastico; uno dei compiti importanti dell'amico critico è quello della negoziazione, elemento importante ed utile ad un'accettazione e una condivisione delle idee;
 - *essere disponibile a rimettere in discussione anche i propri schemi*: come in genere avviene nelle situazioni in evoluzione, anche in questo caso è opportuno che i vari attori giungano a riconsiderare determinati schemi da essi utilizzati abitualmente, i quali possono a volte essere responsabili di esiti non funzionali. Chiaramente, questo discorso vale, a maggior ragione, anche per l'amico critico;
 - *spingere a raccogliere dati, evidenze empiriche, prove delle proprie opinioni*: l'amico critico deve cercare di condurre gli attori ad avere un atteggiamento in cui le opinioni vengano confortate da fatti ad esse congruenti, e non si limitino alla pura e semplice enunciazione, o addirittura, alla loro tacita accettazione;
 - *non avere paura dei conflitti e gestirli in maniera costruttiva*: è evidente che l'azione del *critical friend* comprende anche dei momenti caratterizzati dalla tensione, fra e con le componenti dell'istituto scolastico; tuttavia, quello che è importante è che tali momenti vengano gestiti in modo maturo e consapevole, certamente con fermezza, ma anche con disponibilità, tatto e diplomazia, quando necessario, convertendo la tensione in energia positiva utile al miglioramento;
 - *indirizzare le persone verso fonti di informazioni valide e affidabili*: è importante che gli *stakeholder* facciano ricorso (ed imparino a farlo, se questa non è una loro abitudine) ad informazioni e risultati provenienti da studi e ricerche riconosciuti e validi;
 - *evitare che la scuola scivoli nell'autoindulgenza*: ossia, evitare ad esempio che si affrontino solo tematiche «facili», nelle quali il risultato è in pratica garantito, evitando così di dover esprimere posizioni critiche o

autocritiche; oppure non attribuendo la debita importanza a carenze riscontrate, ecc.

Il procedimento di autovalutazione è, come già detto nel primo capitolo, sostanzialmente una procedura di ricerca-azione, la quale, per avere un carattere realmente scientifico, deve possedere delle caratteristiche che ne garantiscano il livello epistemologico. Tali caratteristiche devono essere presenti tanto a livello di analisi che di interventi condotti, e essere rappresentate proprio dall'azione del *critical friend*. Si tratta di qualcosa che va nella direzione indicata da Chris Argyris e Donald Schön in queste righe:

«Secondo il nostro punto di vista, nelle scienze sociali si è confrontati con una scelta fondamentale che dipende da un dilemma fra rigore e rilevanza. Se si propende per il rigore caratteristico della scienza normale, una tendenza che attualmente è dominante nei dipartimenti delle scienze sociali delle università americane, si corre il rischio di divenire irrilevanti di fronte alle richieste di conoscenze applicabili che provengono da chi opera sul campo. Se ci si inclina verso la rilevanza della ricerca-azione condotta, si corre il rischio di essere al di sotto degli ordinari standard disciplinari relativi al rigore.

Dalla prospettiva di chi conduce la ricerca-azione, la sfida è quella di definire e soddisfare standard di rigore appropriati senza sacrificare la rilevanza» (Argyris & Schön, 1991, p. 85).

Di conseguenza, per esercitare adeguatamente la propria funzione, e quindi consentire alle scuole di svolgere delle attività di ricerca-azione allo stesso tempo rigorose e rilevanti, l'amico critico deve avere delle caratteristiche piuttosto notevoli tanto a livello individuale, che di competenze professionali. Dopo cinque anni di pratica siamo giunti ad alcune conclusioni sulle competenze di fondo che dovrebbe avere un bravo *critical friend*:

- *formazione di base di tipo pedagogico e psicologico*: infatti, per poter aiutare l'istituto scolastico a mettere in atto interventi di ricerca-azione dai connotati scientifici è necessaria una formazione di base nell'ambito delle scienze umane, con particolare riferimento alla psicologia (aspetti legati alla motivazione e all'apprendimento) e alle scienze dell'educazione;
- *approfondite conoscenze delle moderne teorie dell'organizzazione*: la scuola è certo un'istituzione dal carattere particolare, ma è comunque un'organizzazione. È quindi importante che il *critical friend* abbia a disposizione quegli elementi teorici che gli permettano di comprendere a fondo l'organizzazione scuola e le sue particolarità;
- *capacità di «sentire» i contesti scolastici, vale a dire uso appropriato dell'intuizione nelle situazioni*: a volte, nelle situazioni che si presentano all'amico critico, occorre saper prendere delle decisioni rapidamente, oppure sviluppare delle idee originali. Di conseguenza, è importante che il *critical friend* segua, coltivi e analizzi criticamente le proprie intuizioni,

in un processo costante di miglioramento mediante un'autovalutazione delle proprie capacità in materia;

- *capacità di agire strategicamente o tatticamente a dipendenza delle situazioni*: è evidente che il *critical friend* si pone l'obiettivo di fondo di condurre l'istituto scolastico a sviluppare e consolidare un valido approccio al miglioramento continuo della propria offerta formativa. Tuttavia, per raggiungere tale obiettivo, che è di per sé strategico, occorre che egli sappia avere, quando opportuno, delle capacità tattiche, in quanto, a dispetto delle apparenze, la via verso il successo non è sempre quella più corta e diretta;
- *competenze pratiche ed esperienza nella gestione di gruppi di lavoro*: l'amico critico non deve essere una persona immersa nella teoria fine a sé stessa, ma deve essere in grado di mettere in relazione in modo efficace teoria e pratica, e tale attitudine deve apparire in particolare nella gestione dei gruppi di lavoro;
- *competenze pratiche ed esperienza nella gestione del rapporto interpersonale, tanto con adulti che con giovani*: il discorso fatto a livello di gruppo si ripresenta anche per la gestione dei rapporti a livello interpersonale. Il *critical friend* deve saper creare e coltivare dei buoni rapporti a livello personale con gli *stakeholder* con cui collabora;
- *capacità di sviluppare la propria credibilità e autorevolezza in contesti complessi*: tutti gli aspetti fino a qui indicati dovrebbero concorrere a fare in modo che l'amico critico sia gradualmente riconosciuto dagli attori come una persona autorevole e credibile, che sa il fatto suo, ma che si propone sempre come interlocutore disponibile, alla ricerca di soluzioni delle quali possa beneficiare l'istituto scolastico nel suo insieme;
- *conoscenze e competenze aggiornate a livello di metodologia della ricerca (tecniche statistiche, metodologie qualitative, ricerca-azione, ecc.)*: oltre a disporre di approfondite capacità a livello relazionale, è importante che il *critical friend* si mantenga sempre aggiornato in materia di ricerca in ambito educativo a livello metodologico, poiché da un lato deve sempre essere in grado di esercitare la sua funzione a livello di garanzia epistemologica rispetto alle iniziative di ricerca-azione condotte a livello locale, e dall'altro deve saper «tradurre» all'istituto i risultati della ricerca in ambito scolastico condotta a livello accademico;
- *capacità di mantenersi continuamente aggiornato rispetto alle tematiche elencate*: è evidente che l'aggiornamento non deve essere limitato agli aspetti metodologici, ma deve comprendere anche quelli contenutistici, in quanto una delle funzioni essenziali del *critical friend* dovrebbe essere quella di permettere agli istituti scolastici di accedere ai risultati della ricerca condotta in ambito scolastico ed educativo.

In base ai requisiti espressi, il *critical friend*, che in questa accezione assume un vero e proprio ruolo di consulente educativo, può provenire dalle categorie professionali elencate qui di seguito:

- ricercatore in ambito educativo con conoscenza approfondita del terreno;

- formatore d'insegnanti;
- ispettore scolastico o docente di sostegno pedagogico;
- insegnante con un'esperienza e una formazione specifica nell'ambito dell'autovalutazione.

Un criterio fondamentale, evidentemente, è il fatto che chi svolge tale ruolo non disponga solo di titoli di studio, ma anche di un curriculum professionale dal quale risultino in modo indiscutibile delle evidenze provenienti da più fonti (soggetti competenti, utenti, risultati certificabili) relative al reale (e non solo formale) possesso, perlomeno ad un livello-base, delle competenze elencate in precedenza. Tuttavia, nel corso della nostra pratica ci siamo resi conto che una formazione in corso d'opera per questo tipo di operatore sarebbe quanto mai necessaria, in quanto anche tra esponenti delle categorie professionali qui citate ben difficilmente troveremmo dei soggetti in possesso di tutti i requisiti indicati. Come appare evidente da quanto finora esposto, malgrado l'originario ottimismo, il ruolo di *critical friend*, oltre ad essere cruciale è anche complesso, e per questo richiederebbe un'appropriata formazione.

Idealmente, sarebbe opportuno scegliere come *critical friend* una persona che abbia già avuto contatti positivi con l'istituto scolastico (precedente pratica d'insegnamento, conoscenza dell'ambiente, ecc.). Chiaramente, potendo disporre di una persona con queste caratteristiche, la prima fase risulta essere meno difficile, non richiedendo la costituzione da zero di un patrimonio di credibilità e autorevolezza, nella misura in cui le esperienze precedenti siano state di segno positivo. In caso contrario, è importante che il *critical friend* imposti la propria azione in modo graduale, cercando di conoscere nei dettagli per quanto possibile l'istituto scolastico e gli attori che operano al suo interno: di particolare importanza è la comprensione o l'intuizione degli aspetti meno espliciti della vita di istituto, che a volte giocano un ruolo importante. A questo proposito, la cosa migliore sarebbe di prevedere una presenza nella scuola dell'amico critico (ad esempio mediante supplenze, iniziative tematiche, quali cicli di lezioni, ecc.), favorendo così il suo inserimento. È evidente che in questa prima fase le capacità di comunicazione e di relazione giocano un ruolo essenziale, assieme ad un uso accorto dell'intuizione, della tattica e della strategia. L'obiettivo finale è quello di arrivare ad un primo grado di riconoscimento e di accettazione da parte degli attori operanti nella scuola, in particolare gli insegnanti e la direzione. Non sempre questa è una tappa a cui si presta (e si è prestata) molta attenzione; tuttavia, essa è cruciale. Infatti, a parte i casi (realmente avvenuti) in cui vi è stato il puro e semplice rifiuto a priori dell'esperienza proposta, il rischio che si corre è quello di essere accettati solo formalmente e di non riuscire quindi mai a diventare degli autentici *critical friend*, oppure quello di essere riconosciuti solo da alcuni soggetti (direzione, gruppo di lavoro) ma non da altri *stakeholder* (insegnanti, allievi): si tratta, come si può ben intuire, di un'esperienza che può essere frustrante. In effetti, sarebbe importante in futuro meglio definire le modalità di avvicinamento delle scuole ai procedimenti di autovalutazione: non è infatti la cosa ideale paracadutare il *critical friend* all'interno di situazioni conflittuali a volte nascoste e poco chiare senza mettergli a disposizione delle «mappe» che gli consentano una lettura in termini espliciti della situazione. Comunque, nella misura in cui il *critical friend* viene realmente accettato dall'istituto scolastico, la fase «crescente» del processo di costruzione di un patrimonio di credibilità (che dovrà essere mantenuto

ed accresciuto nel tempo) dovrebbe accompagnare tutta la prima parte dell'autovalutazione, ossia quella dedicata all'analisi dell'istituto scolastico, in modo che, al momento in cui saranno individuati gli aspetti da migliorare e saranno proposte delle azioni operative il *critical friend* possa adempiere in modo adeguato alla *garanzia epistemologica* del procedimento mediante la sua azione, consigliando e seguendo l'istituto scolastico in modo autorevole e positivamente considerato.

Solitamente la letteratura prevede che il ruolo di amico critico sia svolto da un unico soggetto, esterno alla scuola. Tuttavia, in un caso - che è peraltro fino ad oggi rimasto un unicum - abbiamo sperimentato un sistema diverso, dettato dalle circostanze, che si è rivelato certamente interessante, anche se piuttosto complesso e non sempre di facile gestione - il che contribuisce a spiegare i probabili motivi dell'unicità dell'esperienza. Due Scuole Medie volevano iniziare in contemporanea l'autovalutazione, e a tal fine l'Ufficio insegnamento medio aveva già sgravato da molte ore d'insegnamento due gruppi di tre docenti per sede. Per sfruttare al meglio le risorse messe a disposizione, decidemmo quindi di chiedere al gruppo di docenti della prima sede di fare da «amici critici» alla seconda sede, e viceversa. Il ricercatore in questo caso avrebbe invece fatto loro da consulente (da «meta-amico critico», se vogliamo), attraverso degli incontri regolari con l'intero gruppo.

Si è trattato secondo noi di una variazione metodologica valida e funzionale, anche se molto impegnativa, la quale può essere consigliata, a patto che determinate condizioni di fondo vengano rispettate. In particolare, la presenza del consulente deve essere costante e frequente, comprendendo molte riunioni con i gruppi di insegnanti che agiscono nella sede. Egli, oltre alle capacità già enumerate - che è necessario possieda in modo *esteso* - deve avere una notevole autorevolezza, in particolare per quanto riguarda la questione della «garanzia epistemologica», in quanto gli insegnanti sono certamente competenti per quanto riguarda il loro ambito disciplinare, ma lo sono solitamente molto meno in materia di questioni legate ad esempio alla metodologia della ricerca nell'ambito delle scienze umane. Se applicata prestando la debita attenzione agli aspetti qui segnalati, questa variante può permettere di approfittare di alcuni vantaggi, in particolare dell'intervento critico di colleghi provenienti da altre sedi, e il processo può essere utilizzato per stabilire dei legami tra istituti. Inoltre, è importante che nel gruppo degli amici critici vi siano degli insegnanti con competenze in ambito pedagogico e psicologico, quali potrebbero essere ad esempio i docenti di sostegno pedagogico.

Quella finora illustrata è una visione «ideale» dell'operato del *critical friend*, ossia, sostanzialmente un punto d'arrivo. La realtà attuale, invece, fatta eccezione per alcuni casi particolari già orientati sensibilmente in questa direzione, vede spesso il ricercatore «paracadutato» nell'istituto scolastico; inoltre, egli, a causa dei vincoli legati alla propria attività professionale, ha molte volte contatti solo sporadici con la scuola che deve seguire. In casi del genere, fermo restando che solo un'evoluzione dell'operato dell'amico critico nella direzione indicata in queste pagine può condurre a dei risultati tangibili orientati verso il miglioramento continuo, è estremamente importante che i componenti del gruppo operativo o il docente di contatto all'interno dell'istituto scolastico dispongano delle caratteristiche indicate in precedenza (motivazione, operatività e credibilità) in modo consistente, perché in caso contrario i rischi di fallimento dell'attività diventano veramente pronunciati.

Concludendo, l'amico critico è una figura indispensabile all'autovalutazione d'istituto, un vero catalizzatore di tale processo, a cui conferisce, mediante il proprio operato, il necessario rigore. Egli, pur mantenendo un atteggiamento positivo e aperto nei confronti della scuola, esercita quando necessario la propria funzione critica in modo costruttivo, aiutando l'istituto scolastico a far fronte in modo adeguato ai problemi con i quali esso si trova confrontato sulla strada del miglioramento continuo della qualità della propria azione formativa.

Bibliografia

- Argyris, C., & Schön, D. (1991). Participatory Action Research and Action Science Compared. In W. Whyte *Participatory Action Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Costa, A., & Callick, B. (1995). *Assessment in the Learning Organization*. Alexandria: ASCD.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-evaluation*. London-New York: Routledge Falmer.
- MacBeath, J., Meuret, D., & Schratz, M. (1999). *Rapport final sur le "Projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'école" de la Commission européenne*. Bruxelles: Commission européenne. Disponibile in: <http://europa.eu.int/comm/education/poledu/indb-en.html> [1 marzo 2005].
- Schratz, M., Jakobsen L.B., MacBeath J. & Meuret D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola* (F. Brotto, Trans.). Trento: Erickson.

3. **Autovalutazione e *leadership* del dirigente scolastico**

Angela Cattaneo

Il progetto di autovalutazione di un istituto scolastico non può realizzarsi senza l'appoggio della direzione. Questa affermazione potrebbe essere considerata come un'evidenza che non chiede di essere verificata. Basta tuttavia avere il consenso del direttore per poter intraprendere un esercizio così importante come l'autovalutazione e, se ciò fosse vero, di quale consenso si abbisogna? Di un «semplice» sì, di una presenza continua o saltuaria, di un sostegno attivo oppure di un'ombra?

A queste poche domande se ne aggiunge un'altra altrettanto semplice: il direttore corrisponde alla *leadership* di una scuola? Certamente no, la *leadership* non riguarda una sola persona, bensì un gruppo.

Ma come definire la *leadership*? Si potrebbe definirla come *la capacità di comandare*, eppure si sa quanto questa definizione sia riduttiva. Oggi il tema della *leadership* educativa è sempre più di attualità nel mondo della ricerca educativa, poiché ad un direttore non basta più guidare un istituto scolastico basandosi sul buon senso o sulla sua esperienza personale. Le tematiche, i bisogni e le esigenze attuali implicano una suddivisione delle responsabilità e delle scelte decisionali. Se, come detto, la *leadership* non si concentra su un solo individuo è pur vero che il dirigente scolastico ha un ruolo centrale nelle scelte decisionali che coinvolgono tutto l'istituto.

Per questo motivo, ci è sembrato importante affrontare il tema della *leadership* nell'ambito dell'autovalutazione degli istituti scolastici.

Per certi aspetti il direttore di una scuola è la persona più importante ed influente poiché dà il tono della scuola, influenzando così il clima di apprendimento sia degli insegnanti che degli allievi.

Il capo di un istituto è come un direttore di orchestra che può rendere un brano musicale palpitante, accattivante o, al contrario, perfettamente noioso ed insipido. Certo non basta essere un buon professionista, altri fattori influiscono, come ad esempio la qualità professionale dei musicisti, l'acustica e la grandezza della sala, il pubblico o lo stesso brano musicale. Non dimentichiamo però che un buon direttore d'orchestra non solo dirige, ma insegna, educa i musicisti. Molti vi parleranno del piacere di essere diretti dal tale o talaltro direttore perché indipendentemente dalle sue esigenze o dalla sua severità, imparano qualche cosa di nuovo. Da notare però che non sempre il brano musicale offre questa libertà di espressione e che si deve restare al-

l'interno di un quadro ben definito e tutto sommato rigido, anche se ciò non impedisce delle variazioni sul tema.

Tutto questo vale anche per i direttori di scuola, che oltre ad essere dei buoni dirigenti, mettono in pratica con decisioni o gesti quotidiani la loro visione della scuola.

Per poter descrivere al meglio alcuni aspetti che possono essere d'aiuto ad un dirigente scolastico per favorire una buona evoluzione dell'autovalutazione, proponiamo la lettura di un'esperienza vissuta in uno degli istituti scolastici tra gli undici che hanno partecipato o partecipano tuttora a questo tipo di esperienza. Si tratta di un istituto di formazione professionale.

Gli eventi sono descritti con gli occhi, la mente ed il cuore dell'amica critica¹ che fin dall'inizio ha partecipato a questa avventura.

3.1. Cinque anni di autovalutazione in un centro professionale

L'intervento dell'amica critica in questo centro scolastico si è suddiviso in due parti distinte. La prima va da settembre 2001 a giugno 2003, e la seconda dal 2003 ad oggi. È importante sottolineare che durante i primi due anni il lavoro si è svolto con la presenza di due amici critici mentre dal 2003 in poi questo compito è stato svolto dall'autrice del capitolo.

Durante il nostro primo intervento ci siamo presentati alla direzione con un progetto di monitoraggio dell'anno unitario.² Il punto di partenza era stata una richiesta da parte della Divisione della formazione professionale (DFP) di elaborare un dispositivo che permettesse il monitoraggio dell'anno unitario e questo su domanda dell'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT).

Il centro professionale in cui si è svolta l'esperienza è un grande edificio un po' malridotto costruito negli anni settanta e che accoglie tre diverse scuole professionali (SPAI, SAM, SSST) per un totale di circa 1500 allievi e 200 docenti. Il tutto gestito da un direttore e da tre vice direttori.

Ma torniamo all'inizio della nostra avventura. Quando ci siamo presentati la prima volta dal direttore, ci trovavamo confrontati ad una situazione un po' particolare; infatti il nostro discorso corrispondeva ad una «ingiunzione paradossale». Il messaggio era semplice (anche se mai esplicitato) e si potrebbe tradurre così: «Egregio direttore, lei è obbligato a fare un'autovalutazione per il monitoraggio dell'anno unitario». Insomma la scuola non aveva deciso di fare un'autovalutazione, ma essa gli

-
1. Per un approfondimento del tema dell'amico critico, si veda il capitolo 2 del presente volume.
 2. A questo proposito è necessario fornire qualche spiegazione. Il Ticino è stato il primo cantone ad introdurre *l'anno unitario o di base*. La caratteristica dell'anno unitario consiste nel fatto che i giovani apprendisti con un regolare contratto di apprendistato seguono il primo anno di formazione unicamente a scuola e sono raggruppati per aree professionali. In questa sede l'anno unitario è stato introdotto per le aree di chimica, elettrotecnica e disegno; da notare che ogni area raggruppa più professioni, ad esempio l'area di disegno comprende sei professioni legate al disegno, ma con specificità ed esigenze diverse. Durante l'anno unitario i giovani di una stessa area seguono praticamente gli stessi corsi indipendentemente dalle loro scelte professionali.

veniva imposta da un organismo superiore (la DFP). Devo dire che il direttore non sembrava molto entusiasta della «proposta», ma credo avesse capito che una sua opposizione non avrebbe portato a nulla e in quel momento sapeva anche di non avere una proposta alternativa e neppure il tempo per cercarla. Ha quindi accettato abbastanza di buon grado la situazione. Il suo compito era di organizzare i gruppi di incontro con gli allievi e i docenti, mentre per i maestri di tirocinio i contatti venivano fatti direttamente da noi.

Altro punto importante: come amici critici, eravamo alla nostra prima esperienza con questo tipo di autovalutazione; per noi, come per i nostri interlocutori, tutto era nuovo e pieno di interrogativi. Devo dire che all'inizio avevamo qualche apprensione sui commenti e gli interventi che avremmo ricevuto durante i *focus group* degli apprendisti, ma presto ci siamo resi conto che in realtà i giovani portavano elementi e riflessioni importanti. Lo stesso vale per i docenti. Anche se il loro atteggiamento all'inizio delle riunioni (almeno in questa sede) era quello di puntualizzare, protestare, criticare per non dire rimettere in discussione la validità dell'autovalutazione, poi presentavano regolarmente degli elementi costruttivi, riflessivi, pertinenti e particolarmente interessanti. La più grande difficoltà l'abbiamo invece incontrata con i maestri di tirocinio. Abbiamo impiegato quasi sei mesi per trovare una data comune e sui 68 maestri di tirocinio contattati solo otto hanno accettato l'incontro.

Prima della fine dell'anno scolastico avevamo costruito la griglia di valutazione che è stata sottoposta a tutti gli apprendisti del primo e del secondo anno come pure ai docenti, mentre i maestri di tirocinio hanno preferito non esprimersi.

Per tutto questo periodo, il direttore del centro è stato la nostra persona di riferimento all'interno dell'istituto: è con lui che abbiamo regolarmente discusso degli aspetti organizzativi ed è sempre lui che si è occupato di organizzare le riunioni con gli allievi e con i docenti.

Durante l'estate abbiamo scritto due rapporti: uno per l'UFFT e uno per la scuola. Il primo, corto e sintetico, dava i risultati in modo generale e descriveva a grandi linee il grado di soddisfazione dell'esperienza «anno unitario». Il secondo era un rapporto più classico dal punto di vista della ricerca, con analisi comparative tra gli attori (apprendisti del primo e del secondo anno e docenti) e tra le tre aree. Questi risultati sono stati presentati ad inizio settembre al direttore ed in seguito su sua richiesta ad una riunione dei docenti dell'anno unitario.

Nel corso dell'anno scolastico 2002-03 abbiamo proseguito con la seconda parte dell'autovalutazione. Per ogni area professionale erano presenti da 4 a 5 allievi ed il capo area che rappresentava i docenti. I momenti di lavoro sono stati diluiti su tutto l'arco dell'anno scolastico. Ci sono state diverse ragioni che hanno portato a questa scelta, ma probabilmente la principale sta proprio nella specificità della scuola professionale. Infatti, i giovani del primo anno unitario coinvolti nel progetto venivano ogni giorno a scuola, mentre i loro compagni del secondo anno venivano due giorni e mezzo ogni due settimane. Da notare comunque che le tre aree hanno deciso di lavorare su un tema comune che era scaturito durante la prima discussione. Infatti avevano deciso che gli indicatori «griglia oraria», «relazione scuola-mondo del lavoro» e «realtà professionale» conducevano tutti alla domanda «quali proposte si possono portare affinché la qualità dell'insegnamento pratico sia garante della preparazione professionale dell'apprendista e della comprensione della realtà professionale?». Partendo da questa

domanda si è deciso di fare una piccola inchiesta, per la quale è stato creato un questionario comune, anche se poi ogni area professionale ha deciso di lavorare per proprio conto visto che le esigenze ed i bisogni professionali differivano. Alla fine dell'anno ogni gruppo ha portato una sua proposta, mentre noi (amici critici) ci siamo «limitati» a scrivere un rapporto che abbiamo trasmesso alla direzione.

Durante questa seconda fase il direttore della scuola si è sempre regolarmente occupato della parte organizzativa: permettere ai giovani e ai docenti di lasciare le classi per le riunioni, ricordare ai vari docenti che lui come direttore era particolarmente interessato a questa procedura. Sempre durante quest'anno scolastico il direttore del centro ha deciso che la griglia di valutazione fosse di nuovo sottoposta ai giovani del primo e del secondo anno ed ai docenti delle aree coinvolte perché voleva sapere se la visione dell'anno unitario fosse sempre la stessa oppure fosse cambiata.

Il nostro mandato si sarebbe concluso con la presentazione dei risultati al collegio dei docenti del mese di settembre, se non ci fosse stata una nuova richiesta da parte del direttore di estendere l'autovalutazione attraverso la griglia a tutto il centro professionale.

Questa proposta ha risvegliato qualche reticenza da parte dell'amica critica che avrebbe dovuto assumere da sola il lavoro di autovalutazione, anche perché durante i due anni trascorsi si erano riscontrate parecchie difficoltà e la scaletta di lavoro aveva subito diversi cambiamenti.

Qualche punto per dare un'idea:

- la difficoltà a far capire a tutti gli interlocutori (allievi, docenti, maestri di tirocinio e direttore) che la griglia di valutazione non ha niente a che fare con un questionario d'inchiesta;
- far capire che i risultati non si sarebbero visti nello spazio di qualche mese, ma che facevano parte di un processo di miglioramento che richiede tempo;
- far capire che l'autovalutazione poteva diventare uno strumento utile per le richieste di ISO-9000, ma che era uno strumento ben distinto non appartenente al sistema ISO;
- l'impressione di dover rispiegare tutto di nuovo ad ogni incontro.

Malgrado le difficoltà incontrate durante l'esperienza l'amica critica ha accettato la richiesta del direttore proprio perché veniva da lui e ciò voleva dire che aveva colto un reale interesse a questo modo di valutare la scuola. Ha comunque posto una serie di condizioni tra cui quella di avere, oltre al direttore, una persona di riferimento all'interno del centro scolastico poiché si ritrovava sola come amica critica. Così durante l'anno scolastico 2003-04 essa ha ricominciato la procedura per creare una griglia di valutazione per tutto l'istituto con l'aiuto di un docente referente.

L'aspetto positivo di questo «esercizio» stava nel fatto che ormai cominciava a conoscere lo stile di vita e di reazione degli attori del centro professionale. Ha quindi insistito parecchio sull'aspetto organizzativo, ma ha anche cambiato alcune impostazioni di lavoro per la costruzione della griglia.³

Se dal punto di vista delle modalità questa volta la creazione della gri-

3. Ad esempio è stato deciso che per i primi focus groups saremmo intervenuti diretta-

glia è stata più semplice, l'amica critica si è trovata di fronte ad un nuovo problema: l'interesse ed il coinvolgimento reale del suo referente all'interno del centro. All'inizio si è detta che non conoscendo la situazione aveva bisogno di un po' di tempo per capire il senso dell'autovalutazione, ma in seguito ha realizzato che pur essendo interessato, non si sentiva implicato in questo lavoro. A maggio la situazione si è aggravata al punto di rischiare di non avere la nuova griglia di valutazione. Ciò ha portato ad una serie di discussioni «serrate» con il direttore perché si cambiasse l'atteggiamento nei confronti dell'autovalutazione. A seguito delle discussioni avute, all'inizio dell'anno scolastico 2004-05 è stato designato un collaboratore/docente supplementare. Quindi per la realizzazione della seconda parte dell'autovalutazione si proseguiva con due docenti che beneficiavano di uno sgravio orario.

In sintesi, l'esperienza degli ultimi due anni ha insegnato all'amica critica:

- l'importanza di avere il sostegno di un direttore che non solo capisce il senso concettuale del progetto, ma che crede veramente che esso sia uno strumento valido e si espone per farlo capire ai suoi collaboratori;
- l'importanza centrale del ruolo di amica critica;
- l'importanza di avere un atteggiamento positivo anche di fronte a delle situazioni molto problematiche;
- quanto a volte sia difficile gestire delle situazioni del tipo «ti trovi davanti al fatto compiuto» senza mai perdere di vista l'obiettivo stesso della valutazione;

L'entusiasmo generato da questa nuova situazione è svanito durante il trascorrere dei mesi. Senza entrare nei dettagli, si può dire che questo è stato un anno molto difficile. La causa principale è stata la mancata organizzazione e la poca implicazione delle persone coinvolte all'interno del centro. Negli anni precedenti l'organizzazione era stata seguita dal direttore stesso, che essendo però troppo impegnato, l'aveva in seguito delegata ai due collaboratori interni. Quest'ultimi avevano espresso un vivo interesse per questa attività, ma non ne avevano probabilmente realizzato l'impegno. Per di più il direttore aveva chiesto che la griglia fosse trasferita su un supporto informatico e la sua realizzazione ha richiesto parecchio tempo. Il risultato è stato quello di una serie di errori tecnici (es. presentazione di una griglia di valutazione sbagliata, impossibilità degli allievi ad accedere alla griglia computerizzata, ...) e di ritardi organizzativi. Insomma per poter avere la valutazione da parte degli allievi e dei docenti del centro scolastico ci sono voluti otto mesi e solo nel mese di maggio si sono avuti i risultati. Un anno di ritardo sullo scadenario del progetto di autovalutazione, che però allo stesso tempo ha permesso di chiarire alcuni aspetti fondamentali. Dopo questo «*annus horribilis*», durante il quale il direttore era stato costantemente informato degli avvenimenti e aveva preso anche delle decisioni importanti, come ad esempio quella di bloccare per qualche mese il processo di valutazione informatica a seguito

mente nelle classi per evitare i problemi legati ai diversi giorni di presenza dei giovani con settimane A e B. Durante i nostri incontri abbiamo diviso le classi (che non hanno più di 20 allievi) in due gruppi e per 40-60 minuti si è preso il tempo di rispondere e discutere su cos'è una buona SPAI o una buona SAM. I maestri di tirocinio sono stati coinvolti durante i corsi di formazione per i maestri di tirocinio.

dei ripetuti errori, la posizione dell'amica critica era quella di lasciare il tutto in mano ai due collaboratori. L'accumulo di frustrazioni la stava inducendo all'abbandono del progetto e solo dopo una lunga discussione con il direttore si è deciso di continuare per un ultimo anno. Anche lui si sentiva frustrato davanti a questa situazione, ma si diceva convinto della validità di questo strumento di valutazione.

Durante l'anno scolastico 2005-06 uno dei due collaboratori è partito dal centro scolastico e con l'altro si è iniziato la seconda parte dell'autovalutazione, concentrandoci in modo esclusivo sulla Scuola di Arti e Mestieri (SAM). L'organizzazione è stata buona e dopo qualche mese avevamo ottenuto numerose proposte da parte degli studenti per migliorare la scuola, che abbiamo riunito in un documento scritto su richiesta del direttore. Questo è stato un momento topico. Il direttore non si aspettava di leggere dei commenti e delle critiche così schietti e diretti ed il contenuto l'aveva così colpito da dire «d'aver fatto una notte in bianco». Ha quindi deciso di dare a tutti i capi area il documento e ha indotto una riunione con loro per discutere dei contenuti. La ragione è stata delle più sorprendenti: i responsabili non solo hanno apprezzato i contenuti, ma soprattutto hanno realizzato che l'autovalutazione era una procedura diversa dal sistema ISO-9000 e che l'obiettivo era quello di migliorare la loro scuola attraverso una riflessione comune a tutti (inclusi gli allievi) e non di valutarla con una «nota» buona o cattiva. È stato l'inizio di una vera trasformazione. Improvvisamente i capi area (che, ricordo, sono dei docenti che lavorano nella scuola) hanno capito l'importanza del ruolo dell'amica critica ed hanno chiesto che la scuola crei in futuro questa figura che, con i suoi atteggiamenti e con un ruolo neutro o comunque non di parte, garantisca agli allievi una libertà di pensiero e d'espressione che mai loro come docenti sarebbero riusciti ad ottenere. Attualmente, il direttore ha richiesto una riunione straordinaria con tutti i docenti che avrà come obiettivo di ridefinire «il profilo della scuola, di ricreare il senso di appartenenza alla scuola» e di rendere più forti i «rapporti tra direzione, docenti e allievi». Anche se si è solo agli inizi crediamo che allo stato attuale, l'autovalutazione in questo centro scolastico abbia un futuro e si allargherà negli anni a venire a tutte le aree professionali.

3.2. Alcuni elementi riflessivi

Questo racconto offre parecchi spunti di riflessione. Si potrebbe cominciare con l'**atteggiamento del direttore**. All'inizio, il direttore ha assunto una posizione piuttosto neutra: non era né favorevole né contrario a questo progetto di autovalutazione. Non dimentichiamo che si trattava di un'imposizione da parte dell'organismo centrale (DFP). Né oppositore o dissenziente occulto ma neppure «fervente» credente o missionario. In questo senso ci si potrebbe riferire alla curva di Rehnmann e Härnwall e ripresa da Schratz e Steiner Löffler (2001, p. 171) sugli atteggiamenti che le persone assumono quando si trovano in un'organizzazione che propone dei cambiamenti. Spesso questa curva viene usata per descrivere le reazioni dei docenti di fronte al cambiamento, ma essa è valida anche per i dirigenti scolastici o qualsiasi *équipe* di lavoro. Il direttore del centro ha assunto una posizione positivamente neutra, sostenendo l'autovalutazione a **parole e fatti** (ricordiamo che è stato lui ad organizzare tutti gli incontri con gli allievi ed i docenti), ma senza entusiasmi particolari o dogmi

di sorta. Si potrebbe dire che il direttore è stato un osservatore attento a tutti i processi dell'autovalutazione, cercando di capire quali potessero essere gli elementi utili che offrissero delle trasformazioni per il suo centro professionale, senza però aspettarsi dei cambiamenti radicali. Dopo due anni, alla fine del monitoraggio dell'anno unitario, egli ha potuto disporre degli elementi per decidere sul valore qualitativo di questa esperienza secondo la sua visione della scuola. È stato lui a chiederci di allargare l'esperienza a tutto il centro scolastico e quindi, da sostenitore neutro, si è trasformato in un fautore convinto. Probabilmente grazie a questo atteggiamento ed anche «grazie» ai due anni di lavoro, ha compreso quanto per lui fosse interessante utilizzare il nostro sistema di autovalutazione. Ho usato volontariamente le virgolette poiché i tempi relativamente lunghi della nostra procedura di autovalutazione, che all'inizio potevano sembrare un fattore limitativo (se non negativo), sono stati fondamentali per la comprensione stessa di questo approccio, come confermato dal direttore durante una nostra discussione nella quale diceva che «il processo di costruzione della griglia di valutazione può sembrare molto lungo, ma credo sia particolarmente utile perché gli indicatori che ne scaturiscono sono l'inizio di una vera autovalutazione, appartengono alla scuola e non vengono imposti da esperti esterni. Essi sono soprattutto il primo elemento concreto di discussioni e scambi d'opinioni tra allievi, docenti e direttore che mai prima si erano avverati.»

A differenza di altri direttori, potremmo dire che **il direttore** di questa scuola **si è in qualche modo appropriato dell'autovalutazione**, riconoscendo quelli che per lui erano i punti forti di questo approccio valutativo, e di conseguenza poteva presentarlo ai docenti con molta più convinzione. Non si trattava dell'ennesima imposizione esterna, bensì di un metodo che rispondeva ai suoi obiettivi nell'ottica del miglioramento. Il fatto di conoscere in prima persona tutte le tappe dà una forza ed una valenza maggiori perché non si trasmette un metodo, ma soprattutto la visione personale di ciò che è importante per il proprio istituto. Durante una discussione su questo tema specifico, il direttore mi spiegava quanto per lui sia necessario creare «maggiori consensi e maggior dialogo all'interno della scuola, e questo a tutti i livelli, perché il problema di oggi è la comunicazione che manca totalmente: manca al nostro interno, manca all'esterno, ed un dialogo più mirato e più aperto potrebbe evitare molti problemi e malintesi.»

Questa situazione ci rimanda al concetto di *follower*. Il *follower* è il portatore di idee alle quali aderisce e per le quali si impegna a fondo, a differenza di un subordinato che può rispondere anche in modo efficace alle esigenze gestionali, ma che raramente si impegna a fondo (Sergiovanni, 2002).

La nostra esperienza ci ha dimostrato quanto sia importante che i direttori degli istituti aderiscano al progetto di autovalutazione.

Da cinque anni la nostra *équipe* è intervenuta in undici istituti scolastici e dalla nostra esperienza appare chiaro che laddove il direttore o parte della direzione erano poco convinti o addirittura «silenziosamente contrari» all'autovalutazione, il processo di cambiamento ha riscontrato ritardi a volte importanti, arresti parziali o addirittura definitivi. Laddove abbiamo incontrato direttori che assumevano un ruolo di «subordinato» e non di *follower* le difficoltà incontrate sono state molteplici e non si è

creata una politica di continuità dell'autovalutazione. È anche vero che non basta la convinzione personale di un direttore perché l'autovalutazione abbia uno sviluppo positivo. Il ruolo di *follower* non è ad appalto esclusivo dei dirigenti scolastici, anzi, in una scuola ideale tutti gli attori (staff direzionale, docenti, allievi, famiglie ecc.) dovrebbero essere dei portatori di valori comuni.

Qualcuno farà notare che l'atteggiamento del direttore non è poi molto diverso da quello assunto inizialmente dall'amministrazione centrale, nella misura in cui ciò che gli era stato imposto due anni prima lui lo «ha imposto» a sua volta a tutta la scuola. Spetta al dirigente scolastico decidere se intraprendere un'autovalutazione? Durante un colloquio avuto con il nostro direttore la sua risposta è stata affermativa. Questo atteggiamento ha la sua importanza perché introduce la nozione del **contesto strutturale**: nel caso specifico, una scuola di quasi duemila allievi e duecento insegnanti. Anche se il direttore conosce tutti gli insegnanti è difficile instaurare un rapporto personalizzato, in particolare con chi insegna per poche ore alla settimana. Al contrario un direttore che è a capo di una scuola relativamente piccola composta da 300 allievi ed una quarantina di docenti non può fare a meno di richiedere il consenso formale di quest'ultimi (ad esempio durante il plenum dei docenti) per intraprendere un'autovalutazione. La grandezza ed il tipo di scuola (scuole medie, scuole professionali a tempo pieno o parziale) sono dei fattori importanti perché definiscono i tipi di approccio ed i vari cambiamenti di procedura dell'autovalutazione. Il dirigente scolastico deve tener conto della sua realtà strutturale.

La **nozione di tempo** nell'ambito di un processo di autovalutazione è un altro aspetto fondamentale; tutti vogliono vedere dei cambiamenti (si potrebbe dire «toccare con mano») perché ciò è quanto ci si aspetta dall'autovalutazione. Con tutti, si intende davvero tutti - non solo gli allievi - ma anche i docenti, il personale non insegnante, la direzione ed il direttore stesso. La visione del tempo però cambia in funzione dei vari attori e dei ruoli che essi assumono. Il tempo come lo percepisce un allievo che resterà al massimo quattro anni in una scuola non è quello di un docente che prevede di restare più a lungo, ma che vive in funzione dell'anno scolastico con i suoi ritmi e scadenze, e ancora meno quello di un direttore che considera il tempo scolastico molto più come un tempo di tipo amministrativo. È probabile che un direttore si dica che ci vorranno anni prima di osservare dei cambiamenti; questo varrà probabilmente anche per gli insegnanti (anche se forse con dei ritmi diversi), mentre per gli allievi il cambiamento dovrebbe essere quasi immediato o comunque essere percepito durante gli anni che passeranno nell'istituto scolastico.

L'autovalutazione propone un cambiamento qualitativo dell'istituto scolastico, ed ognuno ha delle aspettative personali; il miglioramento della «mia» scuola implica dei cambiamenti che corrispondono a visioni personali magari condivise da molti, ma non da tutti. Questo implica che **i bisogni e la nozione di cambiamento** spesso variano **in funzione del ruolo**. È essenziale che un direttore ne sia cosciente, sia nei confronti delle proprie aspettative che di quelle degli altri. Come già detto in precedenza il processo di autovalutazione richiede tempi relativamente lunghi e coinvolge parecchie persone. Il più delle volte per gli allievi i miglioramenti sono fatti di piccole cose (spostare un albo o gli armadietti da un piano all'altro, ricevere le informazioni in

tempi limitati, ecc.), per le quali si possono dare risposte relativamente veloci. A volte però è difficile spiegare che non è possibile cambiare tutto subito, in particolare quando gli studenti rilevano problematiche più ampie o di fondo, come l'applicazione da parte di tutti delle regole vigenti nella scuola o il sistema di valutazione degli apprendimenti. In questo caso è indispensabile che la direzione organizzi degli incontri con gli allievi per spiegare loro che, benché le loro osservazioni siano importanti, essi non avranno il tempo di vedere dei cambiamenti concreti.

Un altro punto che emerge dal racconto è l'**importanza della delega**. Un direttore scolastico deve saper delegare alcuni compiti ad altre persone all'interno dell'istituto. In precedenza si è parlato del ruolo fondamentale di *follower* e dell'importanza della sua estensione a tutta la scuola: è la creazione di una «*followship*» scolastica che implichi il più gran numero di attori ed in particolare i docenti.

La presenza di un referente che lavora nell'istituto, che ne conosce le regole esplicite ed implicite, le abitudini ed il clima generale, è di grande importanza sia per chi viene dall'esterno (nel nostro caso l'amica critica) che per il direttore della scuola. Se possibile si dovrebbe chiedere ad un insegnante sperimentato di assumere questo ruolo. Una persona conosciuta da un buon numero di colleghi, che sia apprezzata da buona parte del corpo docenti sia per le sue competenze professionali che personali; qualcuno di cui ci si possa «fidare» perché non di parte e che si assume questo incarico non solo per vago interesse, ma con vero impegno. Perché l'autovalutazione di un istituto scolastico è impegnativa ed anche se apparentemente semplice, richiede tempo ed energie.

All'inizio del capitolo abbiamo paragonato il direttore di un istituto scolastico a un direttore d'orchestra che deve assumere vari compiti per dirigere al meglio i musicisti affinché formino una vera orchestra ed offrano nel modo migliore il brano musicale che stanno eseguendo. Primo fra tutti è il ruolo di organizzatore, ovvero la capacità di organizzare, dirigere il proprio istituto, che è indispensabile ma non sufficiente. Esistono altri aspetti dei quali si parla poco, ma che sono capitali per un direttore scolastico anche nell'ambito dell'autovalutazione. Essere il direttore di una scuola non è un semplice titolo amministrativo con una serie di compiti e di doveri. Di fatto non basta avere il titolo, ma la persona deve assumersi **il ruolo** che implica questo incarico. Come dice Sergiovanni (2002) «la *leadership* è una faccenda personale. Comprende tre dimensioni importanti: il cuore, la mente e le mani.» (p. 398). Il cuore comprende tutte quelle cose nelle quali una persona crede, che apprezza e che sogna e che vuole realizzare. La mente ha a che fare con le teorie legate alla pratica che ogni individuo ha sviluppato nel tempo. Mentre per le mani si intende la messa in pratica delle idee, i provvedimenti che vengono presi, le decisioni che si assumono. Certo non è sempre facile assumere queste dimensioni, ma è importante non dimenticarle. A volte capita che il direttore di una scuola si ritrovi quasi ad essere «prigioniero» dello staff dirigenziale o dei docenti stessi: vorrebbe agire (la mente ed il cuore lo spingono a farlo) ma non ha ancora abbastanza «forza nelle sue mani», in altri termini non riesce ancora ad assumere completamente il suo ruolo dirigenziale. Ciò non significa che il dirigente debba assumere un'attitudine totalitaria, anzi.

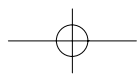
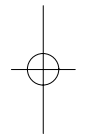
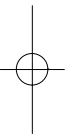
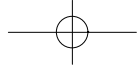
Si è detto che un buon direttore d'orchestra insegna, istruisce i suoi mu-

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

sicisti ma anche lui si trova in una situazione di continuo apprendimento. Spesso è grazie ai musicisti più critici, quelli che non sono d'accordo e che contestano portando gli argomenti delle loro visioni che anche un direttore impara. Per fare ciò deve essere capace di **sapersi rimettere in discussione**. Questo punto è fondamentale e credo che sia stato il «*file rouge*» del direttore del centro professionale durante gli ultimi tre anni e che ancora oggi continua ad essere preso come elemento di fondo. **Saper ascoltare per trasformare**, cambiare quegli elementi che potrebbero essere un freno al miglioramento del proprio istituto scolastico.

Bibliografia

- Sergiovanni, T. J. (2002). *Dirigere la scuola, comunità che apprende*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (2001). *La scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*. (Gelmi, R., Trans.). Brescia: Editrice La Scuola. (Testo originale pubblicato nel 1998).
- Schratz, M., Jakobsen, L.B., MacBeath, J., & Meuret, D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*. (Brotto, F., Trans.). Trento: Edizioni Erikson. (Testo originale pubblicato nel 2000).



4. La scuola come organizzazione che apprende

Giovanna Lafranchi

Questo capitolo affronta un tema centrale per l'autovalutazione: il ruolo della cultura d'istituto nell'ambito delle teorie organizzative. Attraverso il concetto di *burocrazia professionale* di Henry Mintzberg (1985) proponiamo un'analisi teorica della scuola come organizzazione e dello stesso autore riportiamo il concetto di *ad hoc* *crazia* per parlare di organizzazione che apprende. Ciò aiuterà a mettere a fuoco una serie di aspetti che possono facilitare o ostacolare l'apprendimento organizzativo in un contesto scolastico e di stabilire in che misura il progetto di autovalutazione è condizionato dalla cultura di istituto - secondo la definizione che ne diamo - ma anche quanto quest'ultima possa esserne da esso influenzata. Nell'ultima parte del testo metteremo a confronto l'organizzazione Scuola media con quella della Scuola professionale artigianale industriale (SPAI), evidenziando specificità e similitudini, al fine poi di rilevare l'impatto che l'autovalutazione ha avuto su di esse secondo la nostra esperienza di amici critici. L'accento verrà messo soprattutto sulla SPAI, poiché è in questo ordine di scuola che ho lavorato come amica critica.

Lo scritto si conclude con alcune proposte operative di adattamento della metodologia sulla base della realtà che abbiamo incontrato.

4.1. Il concetto di organizzazione scolastica

Al fine di tentare un'interpretazione della SPAI e della Scuola media come organizzazioni, proponiamo il concetto di *burocrazia professionale* di Henry Mintzberg (1985), mettendo in evidenza alcune riflessioni da lui espresse.

Se da un lato un modello teorico è una semplificazione della realtà, da un altro consente di proporre una chiave d'interpretazione della stessa. È una possibile lettura del reale e di conseguenza è uno strumento indispensabile per l'analisi, in quanto aiuta a dare un senso a quello che si coglie nel momento dell'osservazione, e ad affinare sempre più l'elaborazione dei dati della situazione.

Secondo l'autore un'organizzazione in generale « ... può essere definita semplicemente come il complesso delle modalità secondo le quali viene effettuata la divisione del lavoro in compiti distinti e quindi viene realizzato il coordinamento fra

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

tali compiti» (Mintzberg, 1985, p. 37); in altre parole vi sono delle attività lavorative all'interno della struttura ed esse sono distribuite in maniera coordinata tra i membri che vi operano.

Mintzberg (1985) sostiene che in organizzazioni quali «le università, gli ospedali, i sistemi scolastici, le capacità sono standardizzate, in quanto tutti questi istituti si fondano, per il loro funzionamento, sulle capacità e sulle conoscenze dei professionisti del nucleo operativo¹ e tutti producono beni o servizi standard» (p. 291).

Vediamo ora chi sono i soggetti del nucleo operativo nell'organizzazione scuola, come avviene la standardizzazione delle capacità, di che tipo di lavoro si tratta e come esso è distribuito e coordinato.

Il nucleo operativo è composto dai docenti, i quali dopo un lungo e specialistico iter formativo acquisiscono delle capacità e delle conoscenze «standard» che consentiranno loro di insegnare e che sono all'origine del coordinamento all'interno della burocrazia professionale su ciò che deve essere fatto. Inoltre nell'applicazione di questi saperi vi è «una discrezionalità considerevole» (Mintzberg, 1985, p. 293) da parte degli operatori. Infatti in questa tipologia organizzativa l'attività operativa è stabile - in quanto le capacità e le conoscenze sono ben definite, in altri termini standardizzate -, ma è anche complessa - in quanto le persone che compongono il nucleo operativo apprendono delle procedure difficili nel corso del loro lungo percorso formativo - e pertanto deve essere controllata dagli operatori che la svolgono (Mintzberg, 1985, p. 291). Ne consegue che gli insegnanti sono autonomi nella scelta della modalità di trasmissione del programma e dei metodi di valutazione (ma non per quanto riguarda i contenuti), essi detengono il sapere di quello che insegnano, ovvero hanno un notevole controllo sul loro operato (Mintzberg, 1985, p. 292). L'autorità che essi detengono è di natura professionale, è il potere della competenza (Mintzberg, 1985, p. 295). La burocrazia professionale tende allora a essere un'organizzazione di tipo *bottom-up* (Mintzberg, 1985, p. 308). Ciò significa che «nella gerarchia professionale il potere si fonda sulla competenza: una persona esercita influenza in forza delle proprie conoscenze e capacità e quindi, in altri termini, larga parte del potere si colloca alla base della gerarchia, nelle mani dei professionisti del nucleo operativo» (Mintzberg, 1985, p. 303). È vero che gli specialisti di cui parliamo non possono scegliere i contenuti dell'insegnamento, poiché questi sono fissati da un'autorità superiore, ma è anche vero che essi sono considerati degli esperti della materia che insegnano e pertanto possono esercitare una certa pressione sul dirigente scolastico, al fine di difendere la loro posizione.

Singolarmente i direttori di scuola «detengono un potere maggiore rispetto ai singoli professionisti, anche se un tale potere può essere facilmente sopraffatto dal potere collettivo dei professionisti» (Mintzberg, 1985, p. 306). Il dirigente scolastico mantiene il potere fintanto che lo staff operativo ritiene di essere efficacemente difeso nei suoi interessi, in caso contrario il potere collettivo dei professionisti potrebbe avere la meglio su quello del responsabile di istituto.

Non da ultimo questi professionisti esercitano in maniera piuttosto indipendente fra di loro, inversamente sono però in stretto contatto con i destinatari del loro

1. Mintzberg (1985) definisce il nucleo operativo come l'insieme delle persone che «svolgono l'attività fondamentale direttamente legata all'ottenimento dei prodotti e dei servizi» (p. 50).

lavoro, cioè gli allievi.

Philippe Dessus (2002), dell'Istituto universitario di formazione dei docenti (IUFM) di Grenoble scrive che secondo Tardif e Lessard,² la maggior parte delle ricerche sul lavoro dei docenti arrivano alla conclusione che questi ultimi sono abbastanza isolati. Inoltre se si collabora lo si fa piuttosto tra insegnanti di una stessa materia o dello stesso anno di formazione.

Sempre Dessus nello stesso testo riporta tre tipi di collaborazione che sono stati individuati dai due autori citati: il più comune consiste nella preparazione delle lezioni (si scambiano ad esempio dei documenti o delle schede di preparazione); tra insegnanti con esperienza e insegnanti all'inizio della carriera si può invece assistere ad una sorta di «tutoria informale» (p. 1) che consiste nel dispensare consigli da parte dei primi verso i secondi; infine può anche esserci collaborazione per ripartirsi dei compiti di insegnamento (ciò è però maggiormente frequente nel settore primario). Le collaborazioni tra materie e livelli di insegnamento diversi affrontano soprattutto problemi di organizzazione della sede, quali ad esempio gli orari, la disciplina, il regolamento interno, ecc.

Nel libro di Barzanò, Mosca e Scheerens (2000) viene dedicato un capitolo all'analisi dell'organizzazione scuola fatta da Mintzberg secondo i parametri della burocrazia professionale e si rileva che vi è una contraddizione nei docenti tra la lealtà nei confronti dell'organizzazione e la lealtà sia nei confronti del mestiere che si esegue, che degli alunni, in quanto vi è appunto una forte autonomia del nucleo operativo (p. 6). In aggiunta a ciò, sempre nello stesso testo, si legge che vi è una «scarsa apertura e disponibilità nei confronti del cambiamento, diffidenza verso la razionalizzazione del lavoro e il monitoraggio delle prestazioni professionali» (Barzanò et al., 2000, p. 6).

Nella scuola in generale sembrerebbe che le conoscenze acquisite dai professionisti durante la formazione siano poi difficilmente messe in discussione dagli stessi, pertanto ad esempio la richiesta di seguire un aggiornamento costante non è sempre ben accettata, come pure la proposta di essere osservati nel proprio lavoro da terzi, e a maggior ragione se da esterni alla scuola.

«Nella forma pura di burocrazia professionale, la tecnologia dell'azienda, e cioè la sua base di conoscenze, è sofisticata mentre il sistema tecnico, e cioè l'insieme degli strumenti utilizzati per applicare tale base di conoscenze, non lo è. [Le aziende di servizi alle persone] utilizzano questa configurazione nella misura in cui si concentrano non sulla ricerca innovativa di soluzioni a problemi nuovi, ma sull'applicazione di programmi standard a problemi ben definiti» (Mintzberg, 1985, p. 310). Nel sistema scuola, ad esempio, gli alunni che presentano dei problemi di disciplina, secondo la logica dell'*applicazione di programmi standard a problemi ben definiti*, sono considerati dei casi di disadattamento scolastico, ciò significa che essi vengono riconosciuti come non conformi alle regole vigenti all'interno dell'istituto e di conseguenza potenzialmente dannosi per il buon funzionamento dello stesso. Per ritrovare l'ordine, si sarà allora portati a procedere con misure di tipo coercitivo, che potrebbero portare anche all'allontanamento dalla scuola dei soggetti interessati. Inversamente, se si seguirà il criterio della *ricerca innovativa di soluzioni a problemi nuovi*, si cercherà di ipotizzare le origini del disadattamento - che possono variare nel corso del tempo - e di

2. Dal libro «Le travail enseignant au quotidien», pubblicato nel 1999.

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

rispondervi cercando nuove modalità di intervento. Il senso della scuola per questi giovani, la motivazione allo studio, gli adulti come figure di riferimento, sono alcune tematiche fra altre che ci sembrano molto importanti per un discorso sulle finalità e sulle modalità di trasmissione delle conoscenze di un ente formativo.

Secondo Mintzberg (1985) «i problemi di innovazione nella burocrazia professionale derivano dal «pensiero convergente», dal ragionamento deduttivo dei professionisti che affrontano le situazioni specifiche in termini di concetti generali. Ciò significa che nella burocrazia professionale i problemi nuovi sono costretti nelle classificazioni o categorie vecchie» (p. 319). Affrontare i problemi in maniera innovativa richiederebbe invece «il ragionamento *induttivo* e cioè l'inferenza da esperienze specifiche di nuovi programmi o concetti generali; si tratta quindi di un pensiero *divergente* che rompe con i vecchi standard o le vecchie routine [...]. Ragionamento induttivo e pensiero divergente sfidano apertamente le caratteristiche della burocrazia professionale e le prestazioni per le quali è stata progettata» (Mintzberg, 1985, p. 319).

Ciò che gli specialisti della configurazione burocratica-professionale hanno tendenza a non affrontare, sono i «problemi di coordinamento, di discrezionalità e di innovazione» (Mintzberg, 1985, p. 315).

La scuola è un'organizzazione a bassa integrazione (Mintzberg, 1985, p.315), nella misura in cui i legami tra gli stessi docenti e tra le azioni sono deboli.³ Il nucleo operativo è un insieme di individui «che si riuniscono per utilizzare risorse e servizi di supporto comuni e che per tutti gli altri aspetti desiderano poter lavorare da soli» (Mintzberg, 1985, p. 315); ciò comporta un insegnamento non necessariamente interdisciplinare.

La discrezionalità ha delle ricadute negative, nel momento in cui ad esempio, vi sono degli insegnanti refrattari a qualsiasi rimessa in discussione del loro modo di lavorare. «La discrezionalità permette ad alcuni professionisti di ignorare non solo i bisogni dei clienti ma anche quelli dell'azienda. Nelle burocrazie professionali, i professionisti non si considerano generalmente membri di un gruppo; per molti, al contrario, l'azienda è una circostanza secondaria, un posto conveniente dove applicare e utilizzare le proprie capacità. La loro lealtà va quindi alla professione e non al «luogo» dove viene praticata» (Mintzberg, 1985, p. 318).

Lo sviluppo di programmi innovativi necessita della collaborazione dei membri dell'organizzazione, in quanto implica la messa a confronto critica della professionalità di ognuno, al fine di cambiare insieme le abitudini dei singoli.

La collaborazione non riconosciuta come essenziale dall'organizzazione, lo scarso coordinamento tra le attività scolastiche, la possibilità di essere molto indipendenti nell'esplicare il proprio lavoro e la scarsa propensione all'innovazione, fanno sì che le persone esterne alla burocrazia professionale «attribuiscono i problemi [della scuola] alla mancanza di controlli esterni sul professionista e sulla professione» (Mintzberg, 1985, p. 320). Può allora verificarsi un coordinamento dall'esterno attraverso ad esempio «la supervisione diretta, la standardizzazione dei processi di lavoro o la standardizzazione degli output» (Mintzberg, 1985, p. 320). Si pensi ad esempio all'attuale progetto elvetico «HARMOS», che mira ad «armonizzare» tra di loro i di-

3. Nel libro di Barzanò et al. (2000) si dice che si deve a Weick l'immagine di scuola come organizzazione a legami deboli (p.7).

versi sistemi scolastici cantonali attraverso la definizione di «standard minimi» di apprendimento. Oppure all'introduzione del sistema di gestione ISO nelle scuole professionali che risponde probabilmente alla logica appena menzionata, in quanto in questo modello vengono definite delle norme di qualità ed elaborate delle relative procedure standardizzate per certificarle, senza esprimersi in merito ai contenuti.

Tuttavia, nella burocrazia professionale gli output sono difficilmente standardizzabili, in quanto non è facile quantificarli e misurarli, e quindi formalizzare l'insegnamento. Di conseguenza il tentativo di adottare dei sistemi di pianificazione e controllo è vissuto in maniera controversa dall'organizzazione (Mintzberg, 1985, p. 295).

Sebbene l'analisi della scuola dal punto di vista organizzativo secondo i parametri della burocrazia professionale di Mintzberg ci porta a riflettere sul senso e sul grado di appartenenza all'organizzazione della categoria professionale in questione e sul tipo di coinvolgimento che essa potrebbe avere quando dall'esterno si vuole promuovere l'autovalutazione di istituto, crediamo che il miglioramento della scuola sia possibile e auspicabile. Esso «[...] si manifesta gradualmente attraverso il lento processo di cambiamento dei professionisti stessi, modificando coloro che entrano nella professione, ciò che apprendono durante il periodo di formazione (norme come pure capacità e conoscenze) e successivamente la loro disponibilità e volontà di aggiornare le proprie capacità» (Mintzberg, 1985, pp. 323-324).

Lo stesso autore, nel testo citato, parla anche di un altro assetto organizzativo definito «adhocratico». In questo tipo di organizzazione, a differenza della burocrazia professionale, vi sono le premesse per l'innovazione poiché, pur trattandosi di una struttura complessa, essa è più dinamica e organica. Dal punto di vista concettuale soffermarsi sull'adhocrazia ci può aiutare a individuare i possibili punti di forza di un'organizzazione che vuole lavorare per un miglioramento qualitativo delle sue prestazioni.

L'organizzazione burocratica professionale tende a diventare un'adhocrazia nel momento in cui alla standardizzazione cerca di sostituire l'innovazione (Mintzberg, 1985, p. 405).

Essa, in merito al nucleo operativo, «non può fondarsi sulle capacità standardizzate di questi esperti [i docenti] per raggiungere il coordinamento poiché ciò porterebbe alla standardizzazione invece che all'innovazione ma, piuttosto, deve utilizzare le conoscenze e le capacità esistenti semplicemente come basi sulle quali elaborarne di nuove» (Mintzberg, 1985, p. 380). E il coordinamento si attuerà attraverso l'adattamento reciproco (Mintzberg, 1985, p. 381). Nel sistema adhocratico, il potere viene esercitato ad hoc, cioè in funzione delle situazioni che di volta in volta si decide di affrontare, partendo dal presupposto che una situazione non è necessariamente uguale a un'altra e che per tale ragione è opportuno rispondere in maniera aperta dopo un'attenta lettura del contesto.

In questa configurazione dal carattere dinamico si combinano «soluzioni di lavoro organiche (invece che burocratiche) con il potere fondato sulla competenza (invece che sull'autorità formale): insieme queste condizioni generano aggressività e conflitto» (Mintzberg, 1985, p. 393). In una tale situazione la relazione che il dirigente deve intrattenere con i suoi subordinati è di particolare valore, esso deve essere un

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

esperto in relazioni umane, capace «di utilizzare la persuasione, la negoziazione, le alleanze, la fama, l'amicizia e così via per fondere gli esperti, che sono molto individualisti, in gruppi multidisciplinari funzionanti in modo armonico» (Mintzberg, 1985, pp. 393-394). Così facendo tenderà di canalizzare l'aggressività e il conflitto, elementi necessari, verso scopi costruttivi (Mintzberg, 1985, p. 409). L'adlocrazia deve dedicare molto tempo alla comunicazione interpersonale, «poiché è in questo modo che le diverse conoscenze si combinano per sviluppare nuove idee. Questo modo di procedere richiede però tempo, molto tempo» (Mintzberg, 1985, p. 409). Per passare alla soluzione adlocrativa occorrono cambiamenti non solo a livello di istituto scolastico ma anche di istanze centrali. Se chi decide è convinto del suo ruolo centrale nel promuovere, nel facilitare, nel supportare il miglioramento della scuola, allora sarà forse più facile far partecipare tutti gli istituti al progetto di innovazione, e non saranno solo le sedi maggiormente aperte al cambiamento ad attivarsi. In queste righe la nostra analisi si focalizza sugli istituti.

Attraverso il concetto di organizzazione in un contesto scolastico abbiamo evidenziato alcuni elementi che a nostro parere possono facilitare o ostacolare l'apprendimento organizzativo. Nel sottocapitolo seguente approfondiamo l'idea di scuola come organizzazione che apprende.

4.2. La scuola come organizzazione che apprende

Il progetto MASI di autovalutazione proposto nel Cantone Ticino si riferisce concettualmente al *Progetto pilota europeo di autovalutazione delle scuole* (Schratz, Jakobsen, MacBeath & Meuret, 2003). Esso tenta di conciliare due filoni di ricerca, quello sulle «*effective schools*», che pone l'accento sui risultati scolastici, e quello maggiormente interessato allo sviluppo e al miglioramento della scuola, chiamato «*school improvement*», che pone l'attenzione ai processi. In altre parole si cerca un «equilibrio tra l'esigenza di valutare il raggiungimento di buoni risultati (*outcome*), che è un diritto di ogni allievo, e quella di adottare strumenti utili per un continuo e concreto miglioramento della scuola» (Berger, 2001, p. 16). Inoltre il progetto europeo si iscrive in un nuovo paradigma dello sviluppo della scuola, che ha preso avvio dagli anni '80, di tipo «*bottom-up*», poiché «gli orientamenti e i risultati attesi devono essere discussi alla base, e la valutazione istituzionale assume un carattere eminentemente qualitativo» (Berger, 2001, p. 11).⁴

Schratz et al. (2003) affermano che l'autovalutazione di istituto «[...] non può mai essere qualcosa di assolutamente nuovo. Essa infatti, non «nasce», ma «interagisce» e «accompagna»: deve essere percepita come un elemento essenziale che integra ogni processo di insegnamento valido, di apprendimento significativo, di *leadership* efficace e di gestione oculata, basata sull'esame di dati e prove» (p. 149). Essa «[...] non ha un inizio, ma non ha nemmeno un termine, perché la sua natura intrinseca è volta allo sviluppo e al miglioramento costante. In quest'ottica, l'istituto scolastico deve continuamente cercare di potenziarla, rendendola più sistematica, più radicata nell'osservazione e riflessione e più conseguente alle analisi effettuate (Schratz et al.,

4. Si veda il capitolo 1 del presente volume per una descrizione dettagliata delle fasi teoriche e delle procedure adottate da progetto MASI.

2003, pp. 149-150).

Migliorare la qualità di una scuola significa entrare in «un processo di crescita e di arricchimento» (Schratz et al., 2003, p. 278), non solo dei soggetti che agiscono nella sede scolastica, ma anche della scuola stessa, intesa come organizzazione, che entrerà in un processo di apprendimento.

Per poter lavorare in questa direzione è essenziale che vi sia una condivisione di senso tra gli attori, e ciò avrà delle ricadute sul grado di appartenenza all'organizzazione e sull'identità professionale di ciascuno. All'interno della scuola vi è una diversità di opinioni circa le sue finalità, pertanto anche il senso comune va costruito. Verosimilmente in un primo momento si svilupperanno delle «isole di consenso nel mare della diversità di opinioni. [Ciò] costituisce un passo importante verso la scuola che apprende» (Schratz & Steiner-Löffler, 2001, p. 119).

«L'autovalutazione è una premessa all'azione di cambiamento» (Schratz et al., 2003, p. 279) in quanto fa leva sulla partecipazione di tutte le componenti della scuola. Tuttavia certi autori sostengono che il cambiamento pedagogico, che può attivare l'autovalutazione, non basta per migliorare l'apprendimento degli allievi (Hopkins & Lagerweij, 1996, citato da Berger, 2001, p. 15). Al cambiamento delle procedure di insegnamento deve seguire parimenti un cambiamento di mentalità tra gli attori scolastici, detto altrimenti deve svilupparsi un modo diverso di guardare alla propria professione e di viverla.

Fino ad ora abbiamo parlato di autovalutazione, nel sottocapitolo che segue ci chiniamo su un aspetto centrale nella vita di un istituto scolastico, ovvero la sua cultura e del rapporto di questa con l'autovalutazione.

4.2.1. Il concetto di cultura di istituto

La cultura si riferisce alle norme, alle convinzioni, che governano le idee e i comportamenti; essa si posiziona nell'ordine del senso, del significato dato alle attività, ai discorsi, agli atteggiamenti. La cultura di istituto risponde alle domande *cosa è importante per noi, quali sono i nostri valori, le nostre norme, quale è il nostro ruolo*. È la matrice sulla quale si innescano il lavoro e le relazioni all'interno della singola struttura scolastica. Essa «[...] include i valori, i simboli, le convinzioni e i significati condivisi dei genitori, degli studenti, degli insegnanti e di altri, concepiti come gruppo o comunità. La cultura detta ciò che vale per questo gruppo e come i membri dovrebbero pensare, sentire, comportarsi» (Sergiovanni, 2002, p. 120). Più la cultura di istituto è condivisa, più la scuola ha una sua identità forte e maggiormente è in grado di esprimere e di realizzare i suoi obiettivi.

Pensiamo che quando si vogliono portare nella scuola degli strumenti operativi volti al suo miglioramento, bisogna confrontarsi con la cultura di istituto, prima di iniziare con il progetto, ma inevitabilmente anche durante il suo svolgimento. Quando ad esempio la direzione di una scuola afferma che un progetto per essere tale deve avere un inizio e una fine, ci rendiamo conto che l'idea alla base della metodologia di autovalutazione proposta si scontra con una concezione diversa. Si crea un campo di tensione in quanto vi è una «contraddizione tra l'obiettivo inteso come meta [orientamento della scuola] e il percorso considerato come obiettivo [orientamento dell'autovalutazione]» (Schratz & Steiner-Löffler, 2001, p. 31).

Sergiovanni e Starratt (2003) scrivono che «migliorare le scuole, spesso significa cambiarle» (p. 361) e ciò si verifica a livello di struttura e di norme. Se cambiano queste ultime si assiste a una modifica del modo in cui «gli insegnanti guardano alle cose, le loro convinzioni, ciò che vogliono, ciò che sanno e come lavorano» (p. 361).

Secondo Schratz et al. (2003) la finalità dell'autovalutazione è quella di «[...] promuovere una discussione impegnata e significativa tra tutti i gruppi o le persone cointeressate al servizio reso dall'istituto scolastico, gettando in questo modo le basi per una cultura dell'analisi, della riflessione e della valutazione come processo ricorsivo» (p. 154).

Se è vero che la cultura di sede influenza il processo di autovalutazione, è anche vero che essa ne può essere influenzata, e quando ciò accade allora l'organizzazione ha appreso qualcosa. In questo senso l'autovalutazione si pone come fatto culturale.

Non solo la cultura, ma anche il clima concorre al miglioramento della realtà scolastica.

Il clima è maggiormente relativo alla vita interindividuale all'interno degli istituti scolastici: esso « può essere considerato come le caratteristiche durevoli che descrivono il corredo psicologico di una determinata scuola, la distinguono da altre e influenzano il comportamento degli insegnanti e degli studenti, come anche la percezione che essi hanno della scuola» (Sergiovanni & Starratt, 2003, p. 364). Per misurare se un clima organizzativo è aperto, cioè sostiene l'apprendimento, o è chiuso, cioè lo ostacola, alcuni psicologi sociali hanno selezionato sette dimensioni (Sergiovanni & Starratt, 2003, pp. 363-364):

- la conformità: misura il grado in cui i membri dell'organizzazione pensano di doversi conformare a delle regole;
- la responsabilità: livello di responsabilità individuale per conseguire parte degli obiettivi dell'organizzazione che i membri sentono di poter assumere;
- lo standard: livello di percezione da parte dei membri circa il grado di importanza che l'organizzazione dà al raggiungimento di obiettivi elevati;
- le ricompense: livello di riconoscimento e ricompensa percepito dai membri per il lavoro svolto;
- la chiarezza dell'organizzazione: quanto i membri sentono che l'organizzazione ha scopi definiti con chiarezza ed è strutturata;
- il calore e il sostegno: quanto i membri hanno l'impressione che la cordialità e la fiducia siano importanti nell'organizzazione;
- la *leadership*: grado in cui i membri accettano e ricompensano la *leadership* fondata sulla competenza.

Sempre Sergiovanni e Starratt (2003) affermano che «la collegialità collega i concetti di clima della scuola e di cultura della scuola. La collegialità non parla solo al grado di fiducia, di apertura e di sentimenti positivi che esistono tra i membri del corpo docenti, ma anche al tipo di sistema normativo che unisce gli insegnanti come unità collettiva» (pp. 386-387).

Inoltre «[...] quando la collegialità è alta, emerge nella scuola una forte cultura professionale tenuta insieme da norme di lavoro condivise» (Sergiovanni & Starratt, 2003, p. 387). Possiamo allora ipotizzare che la collegialità sta alla base della collaborazione.

Quest'ultima può verificarsi se la collegialità è presente, se cioè gli insegnanti si percepiscono non come attori indipendenti gli uni dagli altri, ma piuttosto come una collettività. Ciò è molto importante poiché la collaborazione che ne può seguire è fondamentale in un processo di autovalutazione. Il progetto di autovalutazione si costruisce grazie al contributo attivo di tutti gli attori scolastici. La collaborazione permette lo scambio, l'arricchimento reciproco, il confronto delle idee, nonché la progettazione e l'attuazione di attività volte al miglioramento della scuola; ogni membro dell'organizzazione dovrebbe sentirsi parte di un insieme unitario. Al fine di poter accettare un obiettivo comune, riteniamo altrettanto importante che ogni individuo possa vedere il senso di quello che sta facendo per sé e per gli altri, che viva l'esperienza di poter contribuire ai risultati, di essere riconosciuto nel suo lavoro, ma anche di rendersi conto - in un'ottica sistemica - che il risultato della collaborazione è più della somma del contributo di ognuno.

Anche Schratz e Steiner-Löffler (2001) affrontano il concetto di collaborazione, utilizzando però il termine «cooperazione». Essi menzionano tre condizioni «affinché «la scuola che apprende» possa migliorare la qualità della sua cooperazione» (p. 90):

- il riconoscere la negoziazione orizzontale e verticale come necessaria per la soluzione dei problemi;
- che la comunicazione avvenga nell'ambito di strutture e metodi;
- accettare che per la realizzazione dei punti indicati ci vuole tempo, anche molto tempo.

Quindi per collaborare ci vuole collegialità e l'atto di lavorare insieme permette alla collaborazione stessa di crescere in qualità se vengono riconosciuti i tre principi sopra elencati. Ovvero che cooperare significa anche negoziare, e che ciò ha luogo non solo con i colleghi ma anche con chi gerarchicamente ha una posizione più elevata; che la comunicazione non è un'attività improvvisata e che maturare la capacità di negoziare e comunicare richiede pazienza, disciplina e tempo.

4.2.2. Quale cultura abbiamo trovato

Dall'esperienza avuta con le scuole incontrate è emersa la difficoltà a far passare e rendere operativo questo messaggio: entrare in un processo di autovalutazione di istituto significa entrare in una logica di incontro e di scambio-discussione tra le varie componenti della scuola, in cui l'importante è far partecipare le persone nella presa di decisioni; quindi lo scopo non è quello di affrontare durante un solo anno tutti gli indicatori del profilo d'istituto, ma approfondire uno o più aspetti in modo continuo nel tempo. Ciò permette di entrare in una cultura d'istituto volta al riesame costante dell'attività svolta.

Per quanto riguarda l'esperienza in alcune SPAI, non solo i docenti hanno faticato a entrare in questo tipo di processi, ma anche i giovani sembrano avere avuto

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

delle difficoltà. I momenti di confronto di opinioni, di vissuti tramite degli incontri di discussione, dove lo strumento operativo è la parola, sono a volte stati considerati come poco utili ai fini di un miglioramento dell'istituto scolastico in quanto, ipotizziamo, non fornivano riscontri concreti immediati; in merito ai docenti ci chiediamo quanto pesi il fatto che la maggioranza insegna delle materie tecniche, caratterizzate da una ricerca di risultati concreti. Prendiamo un esempio. In una determinata fase del progetto, l'amica critica aveva convocato un incontro plenario, con lo scopo di far prendere conoscenza agli apprendisti, ai loro docenti e al direttore della scuola delle risposte collettive date ad un sondaggio al quale avevano risposto, per poi intavolare una discussione e decidere come continuare il processo. Alcuni apprendisti hanno reagito affermando di avere già «fatto la propria parte». In pratica essi non riuscivano a vedere il senso dell'incontro, e lo hanno vissuto come una mera perdita di tempo. Erano dell'opinione che non spettava a loro fare delle proposte concrete di miglioramento, ma semmai ai docenti. Nei confronti di questi ultimi, l'amica critica ha dovuto ribadire il significato della griglia. Questa è da utilizzare come base di partenza per la scelta di uno o più indicatori da valutare, e valutare significa evidenziare cosa si vorrebbe cambiare e in seguito fare delle proposte concrete di cambiamento, implementarle e valutarle.

L'esperienza accennata fa parte di un processo di autovalutazione, e non di una ricerca sistematica sull'apprendimento organizzativo, per cui gli elementi in nostro possesso (di cui abbiamo riportato un esempio) non ci consentono in alcun modo di esprimere una «diagnosi» circa il livello di «apprendimento» degli istituti in cui operiamo. Tuttavia è innegabile che l'esempio riportato sopra possa far ipotizzare una situazione in cui la cultura delle «*organizzazioni che apprendono*» non sia ancora pienamente assimilata. Infatti, esse «sono organizzazioni che utilizzano processi di esame del contesto; sviluppano obiettivi condivisi; instaurano l'insegnamento collaborativo e lo studio del contesto; incoraggiano le iniziative e il prendere dei rischi, regolarmente rivedono tutti gli aspetti inerenti e che influenzano il lavoro della scuola; riconoscono e rinforzano il buon lavoro; e forniscono opportunità per continuare lo sviluppo professionale» (MacBeath, Oduro & Waterhouse, 2004, pp. 5-6).

4.2.3. L'organizzazione che impara ad apprendere

La metodologia del progetto di autovalutazione porta al miglioramento della scuola sul lungo periodo, grazie a una serie di interventi concreti scaturiti da un lavoro concertato di valutazione di una situazione ben definita. La sfida per chi partecipa al processo è di riconoscere questi cambiamenti, seppur piccoli in visibilità, come significativi, nonché rendersi conto che l'atto di partecipare è già di per sé un obiettivo.

Gareth Morgan, negli anni '80 del secolo scorso si è chinato sullo studio della vita organizzativa e nelle sue riflessioni parla di organizzazioni che apprendono ad apprendere. Morgan (1989) afferma che «mentre alcune organizzazioni sono state capaci di istituzionalizzare processi che riconsiderano criticamente la normativa, le strategie e le procedure operative in relazione ad eventuali cambiamenti ambientali - ad esempio incoraggiando discussioni ed innovazioni continue -, molte organizzazioni non riescono in questo stesso tentativo. Falliscono sopra tutto le organizzazioni di tipo burocratico, dal momento che i principi organizzativi su cui si basano spesso *ostacolano* il processo di apprendimento» (p. 110). Egli continua dicendo che «l'intero pro-

cesso di imparare ad apprendere dipende dalla possibilità di rimanere aperti nei confronti dei cambiamenti ambientali e dalla capacità di valutare criticamente le norme operative» (p. 112).

Autovalutazione e miglioramento quindi, ma non solo; siamo dell'opinione che in essa vi si possono trovare le premesse per costruire una cultura del cambiamento, con una metodologia di lavoro caratterizzata dall'interdipendenza dei soggetti coinvolti e dalla costante attenzione a non giustificare un disaccordo con la frase «ma noi abbiamo sempre fatto così».

4.3. Organizzazione della scuola media e della scuola SPAI: specificità e similitudini

4.3.1. Organizzazione scuola media

La scuola media è l'ultimo segmento della scuola obbligatoria, dura quattro anni ed è frequentata da ragazzi dagli 11 ai 15 anni. Fino ad ora, nei primi due anni gli alunni hanno seguito lo stesso programma disciplinare, mentre in terza e quarta, erano suddivisi, solo per le materie di matematica, francese e tedesco, in corsi attitudinali (a programma con esigenze estese) e in corsi base (per coloro i quali hanno un ritmo di apprendimento più lento); il corso pratico è invece riservato a quegli allievi che sono esonerati da una, eventualmente due o raramente tre materie che abbiamo citato. Con l'introduzione della Riforma 3, viene proposto, sempre dalla terza, un insegnamento differenziato strutturalmente in matematica e tedesco, mentre l'inglese sostituisce il francese, che diventa una materia facoltativa.

In ogni sede scolastica vi è un direttore, un vicedirettore, un corpo docenti, un consiglio di direzione, un consiglio di istituto, i consigli di classe, la commissione scolastica intercomunale, il collegio dei genitori, l'assemblea degli allievi e quella dei genitori, il servizio di sostegno pedagogico e il servizio di orientamento scolastico e professionale, la biblioteca. Ogni classe ha un docente responsabile chiamato *docente di classe*. Il personale non insegnante è composto da una o più segretarie, il bidello e le donne delle pulizie.

I docenti possono insegnare più di una materia, il che facilita la possibilità di avere un tempo pieno, ma anche, verosimilmente, di conoscere meglio i propri allievi. Si cerca di limitare la presenza di un docente in più classi e su più anni, al fine di evitare un sovraccarico di programmi e una dispersione del lavoro. A volte però, per potere mantenere in sede alcuni insegnanti si devono affidare ore su più anni, su più classi e su più materie.

Per quanto riguarda l'insegnare in una sola sede o meno, vi sono delle scuole medie che mantengono da anni un certo numero di docenti fissi, altre invece in cui la mobilità è maggiormente presente. Se il rapporto d'impiego è basso, facilmente si cerca lavoro anche in altri istituti.

Gli esperti per l'insegnamento delle materie hanno un ruolo molto importante sia per quanto concerne la stesura dei programmi di insegnamento che per l'accompagnamento dei docenti (individualmente o in gruppi di materia).

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

Non vi è un programma di sede, però si sta introducendo il Piano di formazione approvato dal Consiglio di Stato il 7 dicembre 2004. Si tratta di uno strumento di riferimento per tutte le materie (piani di formazione disciplinari) e nel quale sono contenuti i principali punti normativi relativi al sapere (conoscenze), saper fare (capacità) e sapere essere (atteggiamenti).

4.3.2. Organizzazione scuola professionale artigianale industriale (SPAI)

La scuola professionale artigianale industriale (SPAI) fa parte dell'offerta formativa post-obbligatoria. Dopo la scuola media, vi è la possibilità di apprendere un mestiere svolgendo la parte pratica in azienda e la parte teorica in una scuola professionale. Se si tratta di un'attività lavorativa di tipo artigianale o industriale, si frequenta una SPAI. La parte scolastica del tirocinio è composta da lezioni di cultura generale e da corsi di conoscenze prettamente tecniche specifiche a ogni professione, a cui si sommano delle esercitazioni pratiche. Le lezioni di cultura generale intendono «proporre e analizzare dei contenuti mettendo in moto degli strumenti metodologici, linguistici e relazionali che dovrebbero portare l'apprendista a saper cogliere i cambiamenti nel mondo del lavoro e nella società e a rispondervi in modo adeguato» (Lafanchi, 2003, p. 7).

L'apprendista lavora per la maggior parte del tempo in ditta, mentre a scuola è presente normalmente solo un giorno a settimana. Per alcune professioni (ad esempio quelle del disegno tecnico, del laboratorio, della stampa, dell'informatica, dell'elettronica multimediale) il primo anno di tirocinio è svolto interamente a scuola.

Al tirocinio può essere affiancato il corso di maturità professionale, che comporta circa una mezza giornata di scuola in aggiunta. Tale corso è un approfondimento teorico di materie quali ad esempio la matematica, la fisica, una lingua straniera. L'insegnamento per l'ottenimento della maturità durante l'apprendistato può essere di tipo integrato o additivo. Nel primo caso vi sono delle classi specifiche di maturità; nel secondo caso il giovane è inserito in una classe separata, solo per le lezioni di maturità, ciò significa che l'apprendista seguirà ad esempio il corso di matematica professionale e il programma di matematica maturità.

In Ticino vi sono 5 sedi SPAI e ognuna è specializzata in un certo tipo di professioni, alcune più astratte, altre più manuali. Vi sono delle differenze tra un istituto SPAI e l'altro, esse sono dovute anche alla differente composizione delle professioni.

Ad eccezione dei docenti di cultura generale, gli insegnanti delle materie tecniche hanno o lavorano parallelamente in una ditta. Nelle professioni con pochi apprendisti, aumenta la probabilità che i docenti lavorino a tempo parziale in diverse sedi.

Una singola sede ha un direttore, un vicedirettore, un corpo docenti, un docente mediatore (che ha il compito di fare da tramite tra la scuola e l'azienda in caso di difficoltà dell'apprendista), dei responsabili per area professionale (chiamati capi area) ai quali è dato l'incarico di coordinare le attività, un coordinatore per la materia di cultura generale e uno per la maturità professionale.

Per l'insegnamento della cultura generale, in riferimento al piano quadro nazionale, è stato elaborato un programma per ogni istituto. Per la creazione di questo, i docenti hanno lavorato in collaborazione. Per quanto riguarda i corsi della maturità professionale, ad esempio presso una SPAI, è stato preparato un piano di istituto per la maturità professionale, sulla base del piano quadro della maturità professionale. Tra i docenti di maturità professionale vi è un coordinamento sui contenuti da trasmettere; su questi piani formativi si vedono gli avanzamenti puntuali mese per mese di tutte le materie, e ciò consente di creare delle sinergie e discussione tra i vari docenti, quindi confronto.

4.3.3. La struttura organizzativa e l'impatto dell'autovalutazione

Partendo da alcuni parametri che Mintzberg ha messo in luce per il concetto di tipologia organizzativa burocratica-professionale, sono scaturiti come nostra riflessione tre elementi accennati nelle pagine precedenti e che riprendiamo in questo capitolo: i legami tra i professionisti, l'appartenenza all'organizzazione, la complessità.

Siccome Mintzberg ricorda che i professionisti di questa configurazione sono relativamente indipendenti, ci domandiamo quanto siano forti i legami tra di essi. Se inoltre il loro lavoro è caratterizzato da una forte discrezionalità, ci interroghiamo in che misura essi si sentono appartenere ad un insieme. Non da ultimo in una burocrazia professionale, come già è stato detto, l'attività è complessa in quanto vi è un apprendimento di procedure difficili da parte dei soggetti del nucleo operativo, e noi vorremmo mettere l'accento sul fatto che in una scuola individuiamo anche altri elementi di complessità.

Nello schema che segue mettiamo a confronto la Scuola media con la SPAI in funzione dei tre aspetti menzionati.

Lo scopo è di permettere un paragone immediato tra i due enti formativi, rilevandone delle ipotesi di similitudini e specificità a livello generale, ciò che diciamo non ha quindi valore assertivo ma, appunto, ipotetico. Questa operazione dovrebbe poi fungere da piattaforma di discussione e analisi sulle possibili difficoltà o risorse nel caso di un intervento autovalutativo come quello da noi adottato. Riteniamo che le tre chiavi di entrata proposte siano importanti per una lettura, a monte del progetto, della situazione organizzativa di un istituto. A dipendenza del risultato della lettura possono variare le strategie di intervento.

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

Figura 4.1. Confronto tra scuola media e scuola SPAI

| | Scuola media | Scuola SPAI |
|--|---|---|
| Legami professionali tra gli insegnanti | Deboli in generale; ma più forti tra i docenti di una stessa materia; in generale più forti rispetto alla SPAI se si considerano i numerosi docenti che lavorano con un'alta percentuale nella scuola media | Deboli in generale; ma più forti all'interno delle aree, tra i docenti di cultura generale e tra i docenti di maturità professionale |
| Appartenenza all'organizzazione | Debole; ma più forte rispetto alla SPAI, se si considera la percentuale lavorativa dei docenti di scuola media | Debole, soprattutto per docenti di materie tecniche che lavorano anche in ditta e per il rapporto di impiego che non sempre è a tempo pieno; più forte per docenti di cultura generale e nei casi di coordinamento nelle aree professionali e corsi di maturità |
| Complessità | Alta per le differenti materie insegnate e le diverse caratteristiche degli allievi e dei docenti | Alta e più forte rispetto alla Scuola media se si considerano le numerose professioni che vi sono insegnate |

La teoria di Mintzberg ci porta a ipotizzare che in generale a scuola i legami professionali tra gli insegnanti siano deboli, ma più forti nella Scuola media rispetto alla SPAI, nella misura in cui nel primo ordine di insegnamento i docenti sono maggiormente presenti a scuola, non svolgono normalmente un'altra attività remunerata e concorrono alla formazione di base prima del proscioglimento dall'obbligo scolastico; l'ottenimento della licenza di scuola media è quindi un obiettivo comune all'interno degli istituti. Inversamente in una scuola professionale duale, i docenti di materie tecniche hanno sovente un altro lavoro al di fuori della scuola, ciò comporta una minor presenza a scuola. Vi possono però essere anche altri motivi, di tipo ad esempio strutturale o congiunturale, all'origine di una percentuale lavorativa a tempo parziale che si riscontra in questo ordine di scuola. Inoltre in questa organizzazione scolastica vi sono professioni diverse che vengono insegnate. Siccome però le professioni sono raggruppate per area, siamo portati a pensare che al loro interno i legami tra i professionisti siano più forti, ciò potrebbe valere anche tra i docenti di cultura generale e tra i docenti di maturità professionale; mentre in una Scuola media ciò potrebbe verificarsi tra insegnanti di una stessa disciplina.

Quanto appena espresso ha delle ricadute anche sul grado di appartenenza all'organizzazione; questa sarà probabilmente più debole se all'insegnamento si affianca un'altra attività lavorativa, o se il rapporto d'impiego è uguale o minore di un metà tempo, e se vi sono formazioni diverse all'interno della struttura scolastica. Un altro elemento che vi concorre è il fatto che la docenza si esercita in maniera piuttosto indipendente dai colleghi. Il coordinamento del lavoro avviene grazie alla standardizzazione dei saperi, la quale porta a una stabilizzazione dell'attività di insegnamento,

che comporta discrezionalità tra i docenti per quanto riguarda ciò che viene svolto in classe, con una conseguente appartenenza più al proprio mestiere che alla struttura nella quale questo viene svolto. Sul fronte allievi apprendisti un minor senso di appartenenza potrebbe trovare la sua ragione nella sporadica presenza a scuola; essi verosimilmente si sentono maggiormente appartenere alla professione che stanno imparando e alla ditta nella quale lavorano.

Un istituto scolastico è un ambiente complesso, per il fatto che ad esempio l'atto di insegnare richiede un apprendimento di procedure difficili e di saperi sull'arco di diversi anni, inoltre il nucleo operativo è composto da individui adulti eterogenei e i beneficiari dell'insegnamento sono giovani allievi pure eterogenei (possono ad esempio essere di origine socio-culturale diversa). Va pure ricordato che vi sono diverse materie, e che in una scuola professionale vengono anche insegnate professioni diverse.

Se quindi in generale nella SPAI, rispetto alla scuola media, la percentuale di occupazione di diversi docenti è più bassa ed essi hanno magari anche un'altra attività remunerata, inoltre vi sono insegnate professioni diverse e gli apprendisti sono poco presenti a scuola, supponiamo che l'autovalutazione nella SPAI sia qualcosa di diverso che nella scuola media, dove invece gli insegnanti non hanno necessariamente un altro lavoro, gli allievi sono tutta la settimana in sede e vi è un obiettivo comune di portare questi ultimi all'ottenimento della licenza di scuola media.

Il definire *cosa è una buona scuola* consente di lavorare sul piano dell'appartenenza e dell'identità di istituto. Quando poi ci troviamo nella seconda e terza tappa dell'autovalutazione (la scelta di uno o più indicatori da valutare, rispettivamente la valutazione stessa e le proposte di miglioramento), diventa difficile, soprattutto in una scuola professionale, operare trasversalmente, cioè con più professioni insieme (che siano o meno di uno stesso settore). Difficile per le differenze che emergono durante il processo di autovalutazione e per le forze in campo che di conseguenza bisogna mobilitare. Inoltre anche professioni di una stessa area possono avere esigenze diverse. Si assiste a una costellazione di micro realtà e ciò porta ad interrogarci sul senso di appartenenza dei soggetti (apprendisti, docenti, ecc.) all'organizzazione e all'identità di quest'ultima.

In una tale complessità, saremo confrontati con interventi e «soluzioni» concrete che si dilatano nel tempo, e ciò potrebbe scontrarsi con il bisogno e la ricerca di concretezza che soprattutto gli apprendisti chiedono.

Il fatto che nella SPAI ci sia un coordinamento all'interno delle aree professionali e per l'insegnamento della cultura generale, nonché per i corsi di maturità, ci porta a ipotizzare che ciò permetta di rafforzare il senso di appartenenza dei docenti all'organizzazione scolastica nella quale lavorano e non solo alla professione che insegnano.

Si potrebbe pure ipotizzare che l'organizzazione dell'insegnamento per aree professionali nella scuola d'apprendistato generi delle sottostrutture parzialmente autonome all'interno di ogni configurazione di sede. Una scelta di questo tipo è strategica, in quanto consente alla direzione di delegare parte del lavoro di programmazione delle attività e di controllo di queste, mantenendo una posizione di supervisione su tutto l'assetto strutturale e contenutistico attraverso i responsabili di area. Inoltre e non secondariamente, la natura frammentaria delle SPAI, dovuta alle numerose professioni

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

che vi sono insegnate, viene in parte contenuta con il raggruppamento per settori professionali.

Tuttavia questi campi d'azione hanno a nostro avviso una posizione paradossale. In questo tipo di scuola, dall'esperienza avuta con il progetto di autovalutazione, la suddivisione rende difficile un lavoro a livello di istituto. Se in un primo momento sembrerebbe più facile intervenire per area, in quanto vi è un apparente basso livello di complessità, in un secondo momento si ha l'impressione che ognuna di queste abbia delle dimensioni contenute che le consentono di autogestirsi e che le proposte dall'esterno abbiano difficoltà ad essere accolte. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che i docenti di queste strutture ritengono che gli eventuali problemi possono essere controllati e facilmente gestiti all'interno della sottostruttura medesima. Pertanto organizzazioni troppo piccole possono essere rigide e poco aperte a mettere in discussione il loro modo di funzionare e di affrontare i problemi che inevitabilmente si presentano, dei quali non si è necessariamente coscienti. Inoltre se le piccole organizzazioni si considerano autonome nella capacità di cambiare, saranno refrattarie a interventi esterni, poiché verranno vissuti come delle ingerenze.

Un'altra difficoltà avuta a estendere a livello di sede il progetto di autovalutazione è, a nostro parere, da ricondurre alla modalità con la quale esso ha preso avvio in tre sedi SPAI su quattro. Da parte dell'Ufficio federale della formazione e della tecnologia (UFFT) vi era stata la richiesta di monitorare gli anni di base, ovvero quelle professioni che prevedono il primo anno di formazione interamente a scuola. L'Ufficio studi e ricerche aveva ricevuto il mandato per questa supervisione e aveva presentato il progetto di autovalutazione. Le scuole coinvolte avevano accettato la proposta, soprattutto perché erano comunque obbligate a consegnare un resoconto all'UFFT sull'esperienza degli anni di base e poter avere qualcuno di esterno che svolgesse questo compito era organizzativamente ed economicamente vantaggioso. Tale obbligo ha verosimilmente portato le scuole a considerare le proposte dell'USR come una valutazione esterna. Un nostro errore è stato di arrivare nelle sedi centrando l'autovalutazione, in un primo momento, unicamente sull'anno unitario. Ciò ha comportato un decentramento dell'attenzione, da parte delle componenti della scuola, dall'autovalutazione al monitoraggio degli anni di base. Di conseguenza il nostro ufficio ha dovuto costantemente ribadire la natura del progetto di autovalutazione, ovvero quanto fosse importante il coinvolgimento attivo di tutti, e il suo carattere di uno strumento operativo per entrare in un processo di sviluppo e miglioramento non solo degli anni di base, ma anche della scuola nella sua totalità, a condizione che l'autovalutazione fosse estesa a tutte le professioni e a tutti gli anni di formazione.

I programmi di istituto potrebbero compensare la natura frammentaria delle SPAI, ma al momento essi non sono implementati in tutte le sedi, salvo che per i corsi di maturità professionale. La creazione di questi programmi ha spinto i docenti di maturità a confrontare di continuo le singole materie e a collaborare nell'insegnamento al fine di avere una maggiore coerenza e sequenzialità nei contenuti da trasmettere.

L'introduzione ad esempio del sistema di gestione ISO in tutte le scuole

professionali aveva come scopo di creare una maggiore uniformità e razionalità nelle procedure da seguire per tutta una serie di attività all'interno di 6 *mega processi*: orientamento e conduzione, formazione di base, formazione continua, progetti e altre prestazioni, sostegno, miglioramento continuo. Le scuole hanno riorganizzato la documentazione che permette di individuare le pianificazioni semestrali dei singoli insegnamenti, gli obiettivi da raggiungere, i momenti di valutazione. Da questo punto di vista ISO ha permesso, in alcune sedi, di uniformare delle procedure, inoltre tutti (direzione, docenti e allievi) sono maggiormente al corrente del programma che si sta svolgendo, e nel caso di assenza di un collega, la continuazione del corso da parte di un supplente è più immediata, anche il materiale viene più sistematicamente messo in comune. I docenti di alcune aree professionali si incontrano con maggiore frequenza; ciò facilita gli scambi nella stesura del programma e la discussione in caso di problemi.

Sul piano organizzativo ISO può portare una maggiore trasparenza e quindi creare delle premesse per degli scambi più fruttuosi tra i membri dell'organizzazione scuola. Esso però non entra nel merito degli aspetti pedagogici. Le norme ISO aiutano quindi l'istituto scolastico da un punto di vista organizzativo e amministrativo, il che è un fatto positivo; tuttavia, per migliorare in modo effettivo la qualità dell'offerta formativa occorre intervenire su di un piano pedagogico e didattico, e l'autovalutazione va appunto in tale direzione.

4.4. Conclusioni

Viste le difficoltà di cui sopra, tentiamo ora di tracciare alcune piste di intervento che consideriamo centrali al fine di rendere operativi i punti di forza dell'autovalutazione. Gli aspetti di forza sono l'indirizzare le persone alla partecipazione, alla discussione, al confronto reciproco, al mettersi in discussione, al riconoscere che anche gli allievi sono un interlocutore prezioso, come pure che il miglioramento può avvenire a più livelli - riconducibili al sapere, saper fare, saper essere - e che per esso ci vuole tempo. Il progetto propone una metodologia di lavoro, che aiuta a rinforzare le identità individuali e l'identità di istituto: in sostanza consente di sviluppare una nuova cultura della scuola.

Il progetto di autovalutazione mira al miglioramento della scuola attraverso la partecipazione di tutte le persone che vi operano - in modo particolare gli allievi, i docenti, la direzione - e affinché ciò avvenga riteniamo essenziale il sostegno coerente della direzione in termini effettivi, prima dell'inizio del progetto, ma anche in corso d'opera. In concreto ciò implica per l'amico critico, il fatto di spiegare alla direzione la metodologia di lavoro, quello di sottolineare l'importanza del suo appoggio nei confronti degli altri attori e infine quello di mantenere un comportamento coerente. In seguito, se si tratta di una scuola professionale, è necessario decidere se si vuole estendere il progetto a tutto l'istituto, dopo aver ben valutato le forze in campo, e mettere per iscritto come si intende procedere. Inoltre sarà necessario definire per ogni area professionale un responsabile, al quale concedere uno sgravio sulla sua percentuale di insegnamento. Dovrebbe poi esserci un docente coordinatore (che pure benefici di uno sgravio) che faccia da tramite tra il gruppo di docenti designati per ogni area e la direzione. Per cercare di venire incontro alla richiesta di risultati concreti da parte dei sog-

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

getti, sarà opportuno, nella fase di identificazione dei problemi e di proposte di miglioramento, dare dei compiti ben specifici a livello individuale e/o di piccoli gruppi.

Nella SPAI, ma anche nella scuola media, il problema delle forze interne è molto importante. L'amico critico ha bisogno di collaboratori stretti all'interno degli istituti che credano nella valenza del progetto stesso, che assicurino il passaggio delle informazioni, che coordinino le attività, ma anche che si implicino nelle attività stesse. Solo in questo modo si potrà lavorare in maniera efficace.

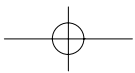
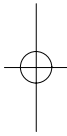
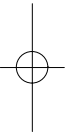
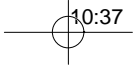
Non da ultimo è necessario potenziare il tempo a disposizione dell'amico critico nelle sedi scolastiche e per la riflessione circa l'analisi della situazione e le modalità d'intervento.⁵

Pensiamo che capire l'autovalutazione significa rendersi conto che nel corso del suo processo vi sono delle procedure e dei risultati. Ma anche che lo scopo è quello del miglioramento continuo in funzione di una realtà in costante evoluzione, con richieste ed esigenze a cui la scuola deve saper dare una risposta. In questo senso tale metodologia di lavoro permette all'organizzazione di apprendere, cioè di migliorarsi, e di beneficiare dei cambiamenti. I miglioramenti avvengono anche perché si possiede un dispositivo che è strutturato in diverse fasi e momenti. Se la scuola riesce a fare proprie queste procedure, a far sì che si irradiano in tutto il tessuto scolastico, allora nasce una cultura dell'innovazione, che valorizza l'appartenenza all'organizzazione e alla professione esercitata da ciascuno, la collegialità e la cooperazione, il confronto, la messa in discussione delle norme, delle convinzioni per sviluppare nuove idee e comportamenti. Questa nuova cultura ha in sé i presupposti per condurre l'organizzazione a imparare ad apprendere, così da entrare in un circolo virtuoso di apprendimento, dove la capacità di autovalutarsi sia in grado di autogenerarsi. La cultura dell'innovazione è al contempo un punto di arrivo e il cammino che si deve intraprendere nel progetto di autovalutazione.

5. Per un approfondimento rimandiamo al capitolo 1, al paragrafo «Alcuni presupposti per una buona partenza» (p.25).

Bibliografia

- Barzanò, G., Mosca, S., & Scheerens, J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori Editori.
- Berger, E. (2001). Una scuola che si conosce e si migliora. Una panoramica delle tipologie di valutazione e di sviluppo della scuola. In E. Berger, G. Ghisla, L. Gusberti & F. Vanetta, *Una scuola che si osserva. Modelli ed esperienze di analisi e di sviluppo dell'istituto scolastico* (pp. 9-18). Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Dessus, Ph. (2002). *Les enseignants et le travail en équipe*. Disponibile in: <http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/equipe.html> [24 marzo 2006].
- Lafranchi, G. (2003). *Attese sull'insegnamento della cultura generale e la formazione in azienda: maestri di tirocinio a confronto*. Documento n° 7 (p. 7). Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- MacBeath, J., Oduro, G.K.T., & Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership in schools. Draft Report*. Cambridge: Università di Cambridge.
- Mintzberg, H. (1985). *La progettazione dell'organizzazione aziendale*. (Isotta, F., Trans.). Bologna: Il Mulino. (Testo originale pubblicato nel 1983).
- Morgan, G. (1989). *Images. Le metafore dell'organizzazione* (pp. 96-135). (Balducci, M., Trans.). Milano: Franco Angeli Libri. (Testo originale pubblicato nel 1996).
- Schratz, M., Jakobsen, L.B., MacBeath, J., & Meuret, D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*. (Brotto, F., Trans.). Trento: Edizioni Erikson. (Testo originale pubblicato nel 2000).
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (2001). *La scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*. (Gelmi, R., Trans.). Brescia: Editrice La Scuola. (Testo originale pubblicato nel 1998).
- Sergiovanni, T.J. (2002). *Dirigere le scuola, comunità che apprende*. (Gheda, A., Trans.). Roma: Libreria Ateneo Salesiano. (Testo originale pubblicato nel 2001).
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (2003). *Valutare l'insegnamento* (pp. 361-389). (Gheda, A., Trans.). Roma: Libreria Ateneo Salesiano. (Testo originale pubblicato nel 2002, 7th edition).



5. Valutiamo l'autovalutazione

Francesca Pedrazzini-Pesce

«L'autovalutazione è uno strumento ed essa è valutata dalle scuole in funzione del suo impatto sull'efficacia e sul miglioramento delle loro pratiche d'insegnamento. Quando l'autovalutazione è seguita immediatamente da un'azione, sembra che le scuole apprezzino maggiormente il processo. È per questo che il processo di valutazione deve essere concepito per l'azione e condotto in modo di favorire il miglioramento della scuola.» (MacBeath, Meuret, Schratz & Jakobsen, 1999, p. 3).¹ È questa una delle conclusioni a cui è giunto il Progetto pilota europeo.

In effetti, sin dalle prime esperienze di amici critici in diversi istituti di scuola media, ci siamo accorti che l'interesse delle persone coinvolte nei progetti di autovalutazione è indirizzato in primo luogo agli obiettivi e ai risultati: «ma a cosa serve l'autovalutazione? Concretamente cosa otterrà la scuola? Quando vedremo i primi risultati pratici? Quando finisce il progetto?»

Il fatto che sia l'istituto stesso a decidere di intraprendere questa strada e a gestire sia il progetto che i risultati che ne scaturiscono rappresenta sicuramente un'opportunità nuova, che si differenzia sostanzialmente dalle altre numerose ricerche o indagini che «entrano nelle scuole» per raccogliere dati e che spesso non hanno ricadute dirette sul singolo istituto. Nel caso dell'autovalutazione ci si aspetta invece un impatto più concreto.

L'autovalutazione è però anche intesa come un processo senza fine, che si sviluppa nel tempo, entrando a far parte delle pratiche quotidiane di un istituto, della sua cultura e contribuendo al miglioramento della scuola attraverso la creazione di un modo di operare più collaborativo e attento ai bisogni dell'altro.²

Questo obiettivo a lungo termine non è però sempre facilmente comprensibile all'inizio del progetto, per cui si inizia a lavorare avendo solo una vaga idea di quello che si vuole raggiungere.

1. Traduzione dell'autrice.

2. Fullan e Hargreaves (2005) sostengono che per raggiungere la cultura collaborativa «occorrono molto tempo e molta cura» (p. 105). Essi la descrivono come un modo di agire caratterizzato «dall'apertura e dalla ricerca del miglioramento continuo», modo di agire che viene raggiunto «quando l'impegno e la ricerca dello scambio interpersonale diventano di ordinaria amministrazione per la maggior parte degli insegnanti» (p. 105). Questo tema è ampiamente discusso nel capitolo 4.

Come più volte ripetuto da John MacBeath durante i seminari tenuti in Ticino con gli operatori scolastici attivi nell'autovalutazione,³ per raggiungere il *tiping point* (Gladwell, 2002), ovvero la fase di decollo, il momento in cui in un istituto avviene un salto di qualità, è necessario in genere un lasso di tempo che varia dai cinque ai sette anni. Le prime esperienze di autovalutazione nel nostro cantone sono iniziate nell'anno scolastico 2001-2002: a cinque anni di distanza è quindi interessante tracciare un primo bilancio per cercare di valutare l'impatto che l'autovalutazione ha avuto nelle scuole medie che hanno svolto o che stanno svolgendo il progetto DAASI.⁴

Esamineremo questo tema prendendo in considerazione cinque casi di scuole. Si tratta delle scuole medie che, dopo aver definito il loro profilo di autovalutazione, si stanno attualmente dedicando alla valutazione più approfondita di alcuni ambiti scelti o si trovano già nella fase di miglioramento e sviluppo.⁵

Sulla base sia dei documenti preparati dalle scuole stesse, sia della collaborazione con alcune di esse in qualità di amici critici, presenteremo un'analisi descrittiva delle attività di valutazione svolte, degli strumenti di valutazione utilizzati, degli attori coinvolti, dei risultati ottenuti e infine delle attività di miglioramento messe in atto. Sarà dunque possibile conoscere quali sono state le dimensioni maggiormente prese in considerazione dagli istituti ed esprimere una valutazione sulla misura in cui il progetto di autovalutazione ha portato dei cambiamenti reali nella vita dell'istituto e nelle pratiche d'insegnamento.

L'impatto dell'autovalutazione verrà però anche esaminato attraverso le informazioni raccolte tramite delle interviste realizzate con i direttori e alcuni docenti di due istituti scolastici. Abbiamo infatti ritenuto importante ascoltare i pareri di quegli operatori scolastici che non facevano parte del «gruppo ristretto» di docenti incaricati della conduzione del progetto nell'istituto (gruppo operativo), per vedere in che modo l'autovalutazione sia stata vissuta e in che misura essa abbia lasciato una traccia nel corpo insegnante. Per poter raggiungere la visione più globale possibile in un lasso di tempo abbastanza limitato, abbiamo adottato una metodologia che si rifà all'idea dell'*Hermeneutic Dialectic Circle* (Guba & Lincoln, 1989, p. 142), e che potremmo descrivere come una catena di interviste secondo la quale l'intervistatore chiede all'intervistato di indicargli una o un collega che abbia un'opinione relativa all'oggetto dell'intervista diversa dalla sua, da intervistare a sua volta. Questa metodologia garantisce che i dati raccolti non riflettano unicamente le posizioni di una persona, o di un gruppo ristretto di persone, ma che indichino l'insieme dei vissuti degli attori coinvolti. Si chiama «circolo» in quanto si suppone che dopo un certo numero di interviste, e quindi di rimandi a persone con opinioni diverse, si raggiunga un grado di «saturazione» dei contenuti e una visione globale dell'oggetto d'indagine, chiudendo così il «cerchio». In entrambi gli istituti scolastici la serie di interviste è iniziata dal direttore.

-
3. I seminari con J. MacBeath hanno avuto luogo a Locarno il 26 e 27 agosto 2002, il 28 e 29 settembre 2003 e il 13 e 14 settembre 2004.
 4. La scelta di prendere in considerazione le scuole medie e di tralasciare le scuole professionali è dovuta unicamente alla non sufficiente conoscenza delle esperienze svolte nel settore professionale dell'autrice di questo capitolo.
 5. Più in particolare due istituti hanno iniziato l'autovalutazione nell'anno scolastico 2001-2002, un istituto nell'anno 2002-2003, un altro nel 2003-2004 e l'ultimo nel 2004-2005.

5.1. Il profilo d'autovalutazione

Secondo la nostra metodologia il profilo d'autovalutazione costituisce contemporaneamente il primo risultato importante del processo autovalutativo, ma soprattutto il punto di partenza per la seconda fase di valutazione.

Nei cinque istituti scolastici esaminati il profilo d'istituto è scaturito dalla valutazione in funzione dell'importanza e della qualità degli indicatori contenuti nella griglia di autovalutazione.

In generale, anche se con sfumature differenti, gli indicatori presi in considerazione da tutti gli istituti riguardano tematiche fondamentali quali il *clima d'istituto*, il *contesto*, la *qualità dell'insegnamento* e la *gestione*. Altre categorie presenti solo in una parte degli istituti concernono le *relazioni*,⁶ gli *obiettivi*, le *finalità* e i *risultati della scuola* e infine le *infrastrutture* e gli *spazi*. La figura sottostante riassume le categorie e gli indicatori definiti dalle scuole medie.⁷

Figura 5.1. Tabella riassuntiva delle categorie e degli indicatori definiti dalle scuole medie

| Categorie | Indicatori |
|------------------------------|--|
| Clima d'istituto e relazioni | Competenze personali; Regole e comportamento; Relazioni in genere; Benessere; Valori - cultura d'istituto; Comunicazione; Attività extrascolastiche |
| Contesto | Griglia oraria; Regolamenti; Struttura e organizzazione della Scuola media; Trasporti; Condizioni quadro; Politica scolastica; Contesto sociale; Programmi; Risorse |
| Qualità dell'insegnamento | Collegialità e collaborazione; (Competenza) didattica; Formazione e formazione continua dei docenti; Motivazione; Valutazione; Ruolo del docente; Ruolo della scuola; Risultati; Competenza disciplinare; Competenze relazionali; Lavoro; Capacità d'adeguamento; Esperti; Offerte complementari; Attività complementari |
| Gestione/organizzazione | <i>Leadership</i> /direzione; Infrastruttura/struttura; Attività complementari; Orario; Organizzazione generale; Amministrazione e finanze; Collaboratori; Partecipazione e coinvolgimento; Trasporti |
| Obiettivi e finalità | Obiettivi educativi; obiettivi culturali e d'orientamento |
| Risultati | Società; Successo scolastico |
| Infrastruttura e spazi | Tecnica; Materiale; Spazi; Vitto; Ambiente |

6. A volte le *relazioni* sono considerate come categorie a sé, a volte sono inserite come indicatore nella categoria *clima d'istituto*.

7. A volte lo stesso indicatore è stato definito con termini differenti dai diversi istituti; per semplificare la lettura della tabella in questi casi abbiamo utilizzato il termine usato più di frequente oppure abbiamo impiegato un termine più generico che comprende le varie dimensioni contemplate. Se nella tabella un indicatore è riportato due o più volte, ciò significa che questo è stato inserito in categorie diverse a seconda degli istituti.

In generale i profili di autovalutazione ottenuti dalle scuole in questione sono stati apprezzati in quanto fornivano agli istituti scolastici la possibilità di mettere a fuoco i loro punti di forza e le loro debolezze, confermando nella maggior parte dei casi impressioni e percezioni già presenti fra gli operatori scolastici. Si parla volutamente di punti di forza e di debolezze e non di aspetti problematici, in quanto in nessuna scuola le valutazioni sono state tanto negative da giustificare l'uso di questo termine.

Ogni istituto si è poi occupato della scelta degli ambiti da valutare in modo più approfondito. In genere sono stati scelti dai due ai quattro temi. Per evitare che l'autovalutazione si concentrasse unicamente su aspetti meno centrali (ma dotati comunque di importanza) della realtà scolastica, come ad esempio la questione dei trasporti e della tinteggiatura delle pareti, alle scuole è stata fatta la raccomandazione di scegliere almeno un ambito riguardante il tema della qualità dell'insegnamento. Questa decisione degli amici critici è stata approvata e seguita dagli istituti.

5.2. La scelta degli ambiti di approfondimento

La figura sottostante riporta gli ambiti che le cinque scuole prese in considerazione hanno deciso di esaminare in modo più approfondito nella seconda fase del progetto.

Figura 5.2. Tabella riassuntiva degli indicatori scelti per la seconda fase

| Categoria | Indicatore | No. istituti che hanno scelto l'indicatore |
|---------------------------|-----------------------------------|--|
| Clima d'istituto | Relazioni interne | 3 |
| | Regole di comportamento | 1 |
| | Benessere | 3 |
| | Comunicazione | 1 |
| Qualità dell'insegnamento | Valutazione | 3 |
| | Apprendimento-Lavoro dell'allievo | 2 |
| | Collegialità e collaborazione | 1 |
| Gestione - organizzazione | Attività complementari | 1 |
| | Regolamento | 1 |
| Infrastruttura | Ambiente | 1 |

Come si può constatare, gli istituti hanno indirizzato le loro scelte, oltre che verso la *qualità dell'insegnamento*, di cui abbiamo già detto in precedenza, anche verso il grande tema del *clima d'istituto*. Altre due categorie prese in considerazione riguardano la *gestione e l'infrastruttura*.

All'interno della categoria *clima d'istituto*, gli indicatori maggiormente esaminati sono il *benessere* e le *relazioni interne*, a volte intese in generale, altre volte riferite in modo più specifico alle relazioni docente-allievo. Il *benessere* è inteso come l'insieme di condizioni che permettono a tutti gli attori di un istituto di trovarsi bene e di poter operare in un ambiente armonioso e disteso. Una scuola ha inoltre scelto il tema

della *comunicazione* fra le diverse componenti della scuola, considerando la trasparenza e il coinvolgimento di tutti come elementi centrali per un buon clima d'istituto. Un altro istituto ha invece scelto la dimensione *regole di comportamento*, la cui chiarezza e condivisione da parte di tutti sono importanti per poter convivere serenamente nel contesto scolastico.

Per quanto concerne la categoria *qualità dell'insegnamento*, tre istituti hanno concentrato o concentreranno la loro attenzione sulla *valutazione degli allievi*. L'*apprendimento* da parte degli allievi, - che comprende sia le attività svolte a scuola e a domicilio, sia gli atteggiamenti con i quali gli allievi le affrontano e le percepiscono - è stato valutato con metodi diversi da due scuole medie. Il tema della *collegialità* e della *collaborazione* è stato esaminato in un istituto confrontato con un ricambio di docenti abbastanza frequente.

La categoria della *gestione* si riferisce in genere all'insieme delle attività a carattere amministrativo-organizzativo e alle scelte di carattere pedagogico effettuate dalla direzione dell'istituto. Per questa categoria sono stati scelti due indicatori: le *attività complementari* - ossia quelle attività che esulano dal normale lavoro con gli allievi in classe, ma che contribuiscono in ogni modo all'apprendimento e alla crescita dei ragazzi - e il *regolamento d'istituto*.

Infine, nella categoria denominata *infrastruttura*, un istituto ha deciso di lavorare sul tema *ambiente* con l'intento di rendere l'istituto scolastico più piacevole ed accogliente.

5.3. Le valutazioni approfondite

Teniamo a sottolineare che, siccome gli istituti presi in considerazione hanno iniziato l'autovalutazione in anni scolastici diversi, attualmente essi si trovano in fasi differenti del progetto. In certi casi, quindi, lo stato dei lavori di valutazione approfondita di determinati temi si trova già in stadi avanzati, in altri si è appena agli inizi, mentre in altri ancora le analisi sono in fase di pianificazione. Questa situazione è dovuta anche al fatto che gli istituti non dispongono di risorse sufficienti per poter affrontare contemporaneamente tutti gli ambiti scelti, e quindi sono state definite delle priorità d'intervento.

In generale gli istituti hanno utilizzato diversi strumenti di valutazione, in parte reperiti nella letteratura sull'autovalutazione, in particolare nei documenti relativi al progetto europeo (MacBeath, 2003; Schratz, Jakobsen, MacBeath & Meuret, 2003; MacBeath, Meuret & Schratz, 1997). Oltre a ciò, gli istituti stessi hanno sviluppato anche un certo numero di strumenti in funzione delle loro necessità specifiche, o hanno fatto uso di altri strumenti messi a disposizione dall'Ufficio studi e ricerche.

Passiamo ora in rassegna i vari temi scelti e i metodi utilizzati per esaminarli.

Per quanto concerne il *clima d'istituto* in generale e i suoi indicatori più specifici (*relazioni interne, regole di comportamento, benessere, comunicazione*) sono stati utilizzati diversi questionari e, in un caso, la fotovalutazione.

Per esaminare in modo approfondito il tema delle *relazioni interne* e del *clima d'istituto* più in generale, un istituto ha scelto di utilizzare il «Questionario sull-

l'ambito socio-educativo».⁸ Si tratta di uno strumento standardizzato che considera il clima d'istituto sotto diversi aspetti: quello educativo, quello della giustizia, quello della sicurezza e quello relazionale. Il questionario è stato somministrato a circa metà degli allievi dell'istituto e a tutti i docenti; esso ha permesso di focalizzare in un documento descrittivo molto dettagliato gli aspetti di forza e quelli di fragilità dell'istituto. I risultati emersi, presentati in un primo tempo all'interno del gruppo operativo DAASI e della direzione, hanno fornito la base per una discussione fra il corpo insegnante e hanno portato l'istituto a decidere di organizzare una serie di corsi di formazione per i docenti.

In altre scuole si sono valutate altre dimensioni del *clima d'istituto*, come ad esempio il grado di accoglienza dell'istituto scolastico.

Anche per il tema del *benessere* sono stati utilizzati diversi questionari, somministrati ad allievi, docenti e genitori. In un istituto, sulla base dei dati raccolti si è deciso di costituire un gruppo di lavoro composto da rappresentanti dei docenti, degli allievi e della direzione della scuola, che si è occupato dell'attuazione di alcune proposte d'intervento atte a migliorare il clima della sede. In un altro caso si è voluto esplorare un momento particolare della carriera scolastica degli allievi, cioè il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, sottoponendo agli allievi del primo anno un questionario appositamente costruito. I risultati raccolti sono stati utilizzati durante la serata di incontro con i genitori degli alunni che avrebbero iniziato la scuola media l'anno successivo.

Un altro tema che rientra sotto la categoria del *clima d'istituto* concerne le *regole di comportamento*: in questo caso due sezioni di allievi, assistite da alcuni docenti, hanno svolto una fotovalutazione⁹ e allestito dei cartelloni esposti nell'atrio dell'istituto che riproducevano situazioni tipiche, come l'abbandono momentaneo dell'area scolastica durante la pausa, il tema dell'abbigliamento o quello degli atteggiamenti aggressivi fra allievi.

Gli indicatori facenti parte della categoria *qualità dell'insegnamento* sono stati valutati attraverso svariati metodi.

Per valutare quello che in un istituto è stato definito come il «*lavoro*», inteso come l'insieme di quelle attività svolte dall'allievo a scuola e a domicilio che hanno come obiettivo l'apprendimento, si sono utilizzati diversi strumenti. In riferimento a compiti a domicilio agli allievi del secondo biennio è stato chiesto di tenere, per una settimana, un diario¹⁰ dettagliato delle attività svolte a casa. In questo modo è stato possibile vedere per quali discipline gli allievi sono maggiormente sollecitati, in quali giorni della settimana i compiti sono svolti, quanto tempo gli allievi dedicano settimanalmente a quest'attività, quanti giorni gli allievi hanno a disposizione per la consegna dei compiti, ecc.

Lo stesso istituto ha anche sondato le abitudini di studio dei suoi allievi, utilizzando un apposito questionario contenuto nella *Guida pratica all'autovalutazione*.¹¹

8. Per una descrizione approfondita di questo strumento si veda l'articolo di Janosz, Georges e Parent (1998).

9. Una descrizione di questo strumento si trova ad esempio in Schratz, Jakobsen, MacBeath e Meuret (2003), p. 231-233.

10. Si veda Schratz et al. (2003), p. 198-199.

11. Si tratta del questionario *Thinking about learning*, descritto in MacBeath (2003, p. 28).

Lo *spot check*¹² è invece stato usato in due scuole allo scopo di scoprire come variano nel corso di una lezione gli stati emotivi e cognitivi con i quali gli allievi vi assistono.

Un altro strumento utilizzato per valutare il tema dell'apprendimento in classe è il questionario denominato «Faccio e imparo»¹³, in cui gli allievi devono indicare, riferendosi ad una serie di attività svolte dal docente o da loro stessi durante le lezioni, la frequenza con cui esse sono svolte e il loro grado di utilità dal punto di vista dell'apprendimento. Un altro metodo utilizzato con successo è il «campo di forze»¹⁴, mediante il quale gli allievi hanno segnalato quali fattori aiutino e quali fattori ostacolino il loro apprendimento in classe.

In generale i dati raccolti tramite questi strumenti sono stati analizzati dal gruppo operativo interno degli istituti e in seguito presentati al corpo docenti. In un caso è stata anche organizzata una giornata di formazione interna, durante la quale i risultati sono stati presentati e commentati. A seguito dei lavori di questa giornata è stato redatto un documento di sintesi contenente alcune regole di base relative alla gestione della classe e allo svolgimento delle lezioni.

Per quanto concerne il tema della *valutazione degli allievi*, scelto da tre istituti, ma al momento esaminato solo da uno, oltre a un questionario con domande aperte sottoposto ad allievi e genitori, è stata intrapresa una serie di altre attività. Ad esempio, i dati disponibili in sede sui giudizi semestrali e sulle note finali attribuiti agli allievi nel corso degli ultimi tre anni scolastici sono stati esaminati e sono stati utilizzati come base di riflessione per i docenti. Inoltre, a questi ultimi è stato chiesto di mettere a disposizione del gruppo operativo interno un esempio di prova in classe e dei relativi criteri di valutazione utilizzati. Infine alcuni docenti di italiano hanno corretto uno stesso tema, discutendo le modalità di correzione utilizzate. L'obiettivo finale di questa raccolta di materiale era quello di elaborare una «*Carta della valutazione*»¹⁵ contenente alcuni principi base per garantire una valutazione maggiormente equa. Questo documento è stato discusso, approvato e adottato dal plenum dei docenti.

Un altro tema scelto da uno degli istituti riguarda la sfera delle *attività complementari*. Gli allievi hanno risposto alle domande di un questionario atto a valutare l'indice di gradimento delle attività proposte durante l'anno scolastico e le risposte ottenute sono state prese in considerazione in fase d'organizzazione delle attività per l'anno successivo.

In generale per valutare i temi scelti sono stati utilizzati degli strumenti validi e variati. Ogni istituto si è sforzato, con l'aiuto degli amici critici, di adattare gli strumenti al proprio contesto e alle proprie esigenze. La scelta degli strumenti di valutazione e degli attori da coinvolgere dipendeva da molti fattori: in primo luogo, a volte sono stati scelti metodi che permettevano di ottenere risultati in un lasso di tempo limitato, per cercare di ridurre i tempi del progetto nel suo insieme, considerati spesso troppo lunghi. Un altro fattore preso in considerazione era il «grado di coinvolgimento»

12. Lo *Spot check* è descritto in MacBeath (2003, p. 13).

13. Il questionario «Faccio e imparo» utilizzato è un adattamento del «*Ready-To-Use-Questionnaire*» (MacBeath, 2003, p. 23).

14. Lo strumento è descritto in Schratz, Jakobsen, MacBeath, & Meuret (2003), p. 200-201.

15. La «*Carta della valutazione*» è disponibile sul sito della Scuola media di Tesserete (<http://www.smetesserete.ch/pdf/Orga/decalogo.pdf>) [5 aprile 2006].

dello strumento: in certi casi non si è ritenuto opportuno proporre metodi di valutazione più incisivi, come ad esempio l'«osservazione da parte degli alunni»,¹⁶ perché difficilmente avrebbero trovato il consenso e l'adesione dei diversi attori, con il rischio di compromettere il seguito del progetto. Lo strumento utilizzato con maggiore frequenza è stato il questionario, sia a domande aperte sia a domande chiuse. In genere i questionari sono stati somministrati agli allievi, ma in alcuni casi anche a docenti, genitori, personale non insegnante e autorità locali. I risultati raccolti sono in seguito stati oggetto di presentazione e di discussione al plenum dei docenti, e in alcuni casi sono stati redatti dei brevi rapporti.

Non sempre le attività proposte dal gruppo DAASI hanno trovato la disponibilità dei colleghi; l'osservazione tra pari¹⁷ (docente-docente) è stata ad esempio proposta in un istituto per sondare il tema delle relazioni fra docenti e allievi; ai docenti è chiesto di mettersi volontariamente a disposizione, ma nessuno ha voluto intraprendere questa attività. Un altro esempio di progetto proposto ma non realizzato riguarda l'idea di svolgere una fotovalutazione per approfondire il tema del benessere; in questo caso, inizialmente un docente aveva dato la sua disponibilità, ma senza la necessaria convinzione. Questa e altre ragioni hanno in seguito fatto « naufragare » il progetto.

La seconda fase del progetto ha dato luogo a diverse attività di valutazione e ha prodotto molte informazioni, che hanno permesso di capire meglio determinati risultati emersi dal profilo di autovalutazione e di mostrare quali misure di miglioramento intraprendere. Per quasi tutte le scuole ci sono voluti due anni per raggiungere la fine della seconda fase; solo per una è stato necessario un lasso di tempo più lungo.

5.4. La fase di miglioramento e sviluppo

Il passaggio alla tappa successiva, quella dello sviluppo e del miglioramento, è sicuramente la fase più difficile e delicata dell'intero progetto. Mentre per le prime due fasi i passi da compiere e le modalità del progetto di autovalutazione sono chiaramente definiti e facilmente realizzabili, entrare nella terza fase del ciclo del miglioramento comporta una presa a carico più autonoma e diversificata del progetto all'interno delle singole scuole. Questo può implicare la messa in questione di abitudini o convinzioni radicate nella cultura dell'istituto. Altre ragioni, che presenteremo più dettagliatamente nell'analisi delle interviste, concorrono a rendere più difficile questa tappa. In questo ambito ne citiamo solo alcune brevemente: scarsità di tempo e di risorse, mancanza di motivazione, calato interesse nei confronti del progetto, creazione di aspettative non (ancora) soddisfatte, difficoltà a riconoscere i problemi dell'istituto, timori di rompere l'ordine esistente, difficoltà a coinvolgere i colleghi, concorrenza di altre priorità o urgenze all'interno dell'istituto, insufficiente sostegno da parte della direzione, contesto di politica scolastica poco favorevole, resistenze interne, ecc. Questi fattori hanno a volte reso difficile la continuazione del lavoro dopo la fase di valuta-

16. Una descrizione di questo strumento si trova ad esempio in Schratz et al. (2003), p. 201-205.

17. Lo strumento è descritto in Schratz et al. (2003), p. 201-205.

zione, ma non tutti gli istituti sono stati toccati in ugual misura da queste forze frenanti. Le informazioni raccolte nella fase delle valutazioni approfondite sono sempre state spunto di riflessione e discussione all'interno del corpo insegnante, ma con un grado di «entusiasmo» diverso, sia da un istituto all'altro, sia all'interno dei diversi istituti. Per questo motivo risulta difficile fare un discorso che valga per tutte le scuole considerate. Molto semplicemente possiamo dire che gli istituti che si trovano o hanno già vissuto questa fase sono riusciti ad attuare o mettere in discussione «almeno qualche cosa». In alcuni casi sono stati realizzati progetti con obiettivi e tempi ben definiti, che sono riusciti a far collaborare diverse componenti dell'istituto e che hanno permesso alla scuola di migliorare determinate situazioni. In altri casi si sono incontrate maggiori difficoltà nell'attuare le misure d'intervento proposte.

Senza voler sminuire l'importanza delle fasi precedenti, siamo convinti del fatto che è la fase di sviluppo e miglioramento della scuola a decretare il successo dell'autovalutazione e a contribuire direttamente al miglioramento della scuola, rispondendo così alle aspettative dei diversi attori scolastici.

Come già accennato, gli istituti presi in considerazione hanno prodotto diversi documenti e resoconti delle attività svolte, che sono stati diffusi e discussi all'interno della scuola. Essi hanno sicuramente contribuito a stimolare il dibattito e il confronto di opinioni e in alcuni casi hanno avuto conseguenze concrete. Ci riferiamo ad azioni molto immediate e concrete, riguardanti la struttura scolastica, come ad esempio la posa degli armadietti per gli allievi, gli interventi di abbellimento dell'edificio scolastico, la messa a disposizione di spazi e infrastrutture ricreativi oppure l'acquisto di distributori automatici di bibite. Interventi di questo genere sono sicuramente utili nell'ambito del benessere personale di allievi e docenti e sono in grado di rispondere tempestivamente a richieste puntuali. Ora, però, vorremmo concentrare la nostra attenzione su alcune attività inerenti la qualità dell'insegnamento e il clima d'istituto, le quali hanno richiesto tempi più lunghi e un maggior coinvolgimento dei principali attori, e che dovrebbero quindi avere un impatto maggiore sulla cultura dell'istituto.¹⁸

Una di esse, relativa a un importante indicatore della qualità dell'insegnamento, concerne il lavoro di riflessione sul tema della *valutazione degli allievi* svolto in un istituto sull'arco di tre anni scolastici. Questo lavoro ha condotto l'istituto a dotarsi di un interessante strumento di lavoro, di cui abbiamo già detto in precedenza, cioè la «*Carta della valutazione*». Essa ha un triplice obiettivo: «fare in modo che la valutazione sia di aiuto all'allievo, sostenere il docente nel suo lavoro, evitare disparità di trattamento inopportune».¹⁹ La «*Carta della valutazione*», dopo essere stata approvata dal plenum dei docenti, è entrata in vigore sperimentalmente nell'anno scolastico 2004-2005. In seguito a questo periodo di prova, le sono state apportate alcune piccole modifiche. Centrale in tutto questo processo di riflessione, di sviluppo e di applicazione

18. La relazione fra interventi di tipo strutturale e azioni miranti a lavorare sulla cultura di un istituto è ben rappresentata dall'immagine di un iceberg, nel quale la struttura è la parte fuori dall'acqua, visibile e più facilmente raggiungibile, mentre la cultura è la parte sommersa, quindi nascosta e identificabile con maggior difficoltà. Questa immagine è stata proposta dagli autori del rapporto finale del Progetto pilota europeo (MacBeath et al., 1999, p. 2-20.).

19. Citazione tratta dalla presentazione del prof. G. Cesarini durante il seminario «Il cuoco e la zuppa» tenuto a Lugano il 23-24 agosto 2004. Presentazione disponibile in: <http://www.smetesserete.ch/Publ/interventi.html> [30 marzo 2006].

di questo strumento è che non solo i docenti hanno avuto modo di esprimersi, ma anche gli allievi hanno avuto l'opportunità di discuterne e fare proprio questo documento. Infatti, la «*Carta*» è stata presentata agli alunni dai rispettivi docenti di classe e, un anno dopo la sua entrata in vigore, è stato chiesto loro di esprimere la loro opinione in merito. Da questa consultazione è emerso che la quasi totalità degli allievi la ritiene uno strumento importante, e che circa due terzi di essi pensano che vi siano però dei problemi a livello di applicazione da parte dei docenti.

Un altro ambito in cui, dopo un attento lavoro di analisi e di comprensione delle possibili cause vi sono stati degli interventi di regolazione, è quello delle *regole di comportamento*. In un istituto, infatti, vi è stata sia una ridiscussione delle regole relative alla ricreazione, sia un potenziamento delle sorveglianze, che, oltre ai docenti, ha coinvolto anche allievi del secondo biennio.

Nell'ambito delle *relazioni interne*, per rispondere alla richiesta degli alunni di poter disporre di uno spazio per potersi incontrare nei momenti non occupati dalle lezioni o dalle altre attività scolastiche, in un istituto è stato creato uno spazio gestito dagli studenti. In questo progetto è stata coinvolta l'Assemblea degli allievi e al Comune è stato chiesto, con esito positivo, di mettere a disposizione alcuni oggetti per l'arredo.

In un altro istituto, sempre nell'ambito delle *relazioni interne*, da parte di alcuni allievi, è scaturita la proposta di costituire un albo a loro disposizione. Attualmente si sta lavorando al regolamento e alle modalità di gestione dell'albo; contemporaneamente sono state organizzate anche alcune attività ricreative rivolte agli allievi.

All'interno di un'altra sede, invece, l'attenzione si è concentrata sul tema dell'*apprendimento/insegnamento*: come già accennato, un documento contenente alcune linee-guida per la gestione della classe e punti chiave per lo svolgimento delle lezioni è stato elaborato del gruppo operativo interno sulla base dei risultati di una serie di attività di valutazione e delle discussioni di gruppo avute durante una giornata di formazione interna. Il documento, approvato dal plenum, rappresenta un ausilio per i docenti per migliorare tanto le proprie condizioni di lavoro, che quelle degli allievi; esso è stato pensato soprattutto per gli insegnanti più giovani che iniziano la loro attività d'insegnamento nell'istituto.

Le attività di sviluppo e miglioramento appena descritte sono state proposte nei vari istituti con intenti diversi: miglioramento del clima dell'istituto, maggiore collaborazione fra i docenti, migliori relazioni e comunicazione, volontà di aprire uno spazio di riflessione per i docenti su un determinato tema, ecc. Una valutazione oggettiva della misura in cui questi obiettivi siano o meno stati raggiunti non è per ora possibile, in quanto un lavoro del genere presupporrebbe la messa a punto di un dispositivo di valutazione complesso e attuabile in un lasso di tempo più lungo di quello a nostra disposizione. Abbiamo cercato di ovviare a questa mancanza svolgendo delle interviste con alcuni docenti e direttori d'istituto, durante le quali abbiamo tentato di capire più in generale come l'autovalutazione sia stata percepita e quale impatto abbia avuto all'interno dell'istituto.

5.5. Opinioni e impressioni sull'autovalutazione

Gli elementi emersi durante le interviste²⁰ sono importanti in quanto consentono di approfondire il quadro della situazione delle attività di sviluppo e miglioramento, indicando in che misura esse hanno avuto un effetto sull'istituto. Essi permettono però soprattutto di tracciare un bilancio più generale dell'intero progetto. Infatti, è importante sottolineare come l'impatto dell'autovalutazione non sia misurabile unicamente attraverso il numero e la riuscita dei risultati (più o meno concreti) raggiunti durante il processo di autovalutazione. All'importanza del processo di autovalutazione come percorso durante il quale nella scuola si percepiscono piccoli o grandi cambiamenti è stato dato risalto in diverse occasioni: durante gli incontri fra gli operatori DAASI, nelle presentazioni del progetto. L'idea che l'autovalutazione sia da considerare soprattutto dal punto di vista dell'impatto del processo piuttosto che da quello del prodotto finale fa parte delle «regole d'oro» dell'autovalutazione sostenute da MacBeath.²¹ Anche nelle nostre interviste è stato più volte affermato che l'autovalutazione è servita a «smuovere le acque» [cit. 1, P.2, 7],²² a rivitalizzare almeno in parte l'istituto. A questo riguardo un intervistato si è espresso così: «[...] non è che ci sia stata questa esplosione di attività, però d'altra parte non siamo nemmeno stati inerti, c'è stata una presa di coscienza e piano piano qualcosa si sta muovendo.» [cit. 2, P. 7, 30]

In seguito presenteremo gli elementi salienti emersi dalle interviste, attraverso le quali abbiamo cercato di raccogliere informazioni sulle aspettative iniziali, sull'adeguatezza del profilo d'autovalutazione, sugli effetti percepiti, sui punti deboli e sui punti forti del progetto, sulle condizioni di riuscita e sulle difficoltà incontrate nella sua realizzazione. Gli elementi emersi dalle interviste sono completati con delle riflessioni e impressioni nate sia dall'attività di amici critici, sia dai frequenti scambi di opinioni fra colleghi attivi nelle diverse scuole.

5.5.1. Aspettative iniziali

In generale dalle interviste con i docenti emerge che inizialmente il progetto non ha suscitato aspettative particolari. I docenti a volte l'hanno accettato senza capire con precisione di cosa si trattasse e il loro atteggiamento è stato principalmente quello di attesa; altre volte è prevalso lo scetticismo, riconducibile ad esperienze di progetti svolti in passato all'interno dell'istituto che erano stati essenzialmente visti come un impegno supplementare e che non avevano portato nessun beneficio particolare.

La maggior parte dei docenti intervistati indica però che a questa mancanza di aspettative iniziali, è subentrato in seguito un atteggiamento più positivo, un accresciuto interesse e una maggior fiducia rispetto alla possibilità che il progetto potesse contribuire effettivamente al miglioramento della propria scuola.

20. Abbiamo svolto 9 interviste in tre diversi istituti, due delle quali con dei direttori, le altre con alcuni docenti.

21. Le sette regole d'oro dell'autovalutazione sono state presentate da MacBeath in diverse occasioni. Esse possono essere visionate ad esempio in: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/edc-qa-seminar-report_qa_46_final.pdf, p. 19-20 [5 aprile 2006].

22. In questo sottocapitolo le espressioni o le frasi indicate fra virgolette si riferiscono a citazioni tratte dalle interviste. Nelle parentesi quadre viene indicato il numero progressivo della citazione (cit. xx), l'intervista e il paragrafo a cui si fa riferimento (P. xx, y).

I direttori hanno invece intrapreso il progetto di autovalutazione con l'auspicio di poter disporre di elementi in grado di «leggere maggiormente» [cit. 3, P.2, 46] la realtà del proprio istituto, di poter identificare gli aspetti da migliorare e poter fare qualcosa «per favorire il clima e il lavoro interno» [cit. 4, P. 5, 73].

5.5.2. Adeguatezza del profilo d'istituto e degli ambiti scelti

In generale vi è accordo sul fatto che la fotografia scaturita dal profilo d'istituto sia nelle grandi linee corretta e rispecchi in maniera affidabile la realtà. L'utilità del profilo d'autovalutazione è riconosciuta, in quanto esso permette di prendere coscienza dei punti di forza e dei bisogni dell'istituto; il profilo è stato anche visto come una conferma di impressioni già presenti nel corpo docenti o nella direzione. Il consenso sulla correttezza del profilo non è però stato unanime; vi è infatti anche chi pensa che, pur avendo offerto importanti spunti di riflessione, esso abbia fornito un'immagine della situazione, in particolare per quel che concerne il clima d'istituto, più positiva della realtà.

Anche per quanto concerne la scelta degli ambiti da approfondire nella seconda parte del progetto nella maggior parte dei casi vi è accordo di massima: gli ambiti di lavoro stabiliti rappresentano delle vere priorità per l'istituto. Qualcuno ha però espresso il desiderio di potersi occupare anche di altri temi ritenuti altrettanto importanti, ma restando cosciente dell'impossibilità di «aprire troppi cantieri» a causa dei limiti di tempo e di risorse disponibili. Altre volte si sarebbero invece voluti prendere in considerazione aspetti del profilo d'autovalutazione sui quali però si sapeva che il margine di manovra dell'istituto era molto limitato, se non nullo.²³

5.5.3. Effetti

Il progetto DAASI in generale è stato apprezzato da chi lo ha vissuto, che ne ha citato gli aspetti positivi, ma anche quelli negativi. Infatti, se da una parte si può sicuramente affermare che DAASI ha portato dei benefici agli istituti scolastici, dall'altra occorre constatare che le persone intervistate hanno espresso critiche sia nei confronti della metodologia del progetto, sia nei confronti della sua conduzione all'interno dell'istituto.

In generale, un aspetto positivo del progetto DAASI sottolineato da più parti consiste nella possibilità avuta di soffermarsi a riflettere sul proprio operato, sul senso del proprio lavoro, sui problemi incontrati quotidianamente. «[...] Si è parlato di scuola e già questo mi sembra interessante» [cit. 5, P. 7, 23]: così si è espresso un intervistato, lasciando trasparire dalle sue parole che questi momenti, nella vita scolastica, non rappresentano qualche cosa di scontato e di frequente.

Per esprimere l'idea della pausa di riflessione un soggetto ha utilizzato il termine «*time out*» [cit. 6, P. 1,26]: l'espressione ci sembra indovinata non solo perché implica una breve pausa temporale durante la quale si cerca di analizzare la situa-

23. Ci riferiamo a quella serie di indicatori che sono stati catalogati sotto la categoria *contesto* e che riguardano appunto quegli aspetti non direttamente gestibili dagli istituti, ma dipendenti da fattori e decisioni esterni. Alcuni esempi sono la griglia oraria, i programmi delle singole discipline, la struttura della scuola media, la politica scolastica, ecc.

zione e di definire una strategia per il futuro, ma anche perché suggerisce l'idea degli insegnanti di una scuola come componenti di una squadra che si impegnano per ottenere il miglior risultato possibile o per risolvere una situazione difficile.

Il fatto di poter discutere con gli altri e di condividere con loro determinate opinioni o preoccupazioni ha rappresentato un momento privilegiato che è stato vissuto positivamente, anche perché questi momenti hanno coinvolto diverse componenti dell'istituto. Per allievi, famiglie e personale non insegnante vi è stata quindi l'opportunità di fare sentire la propria voce e di vedere prese in considerazione le proprie opinioni; i docenti hanno invece avuto modo di prendere conoscenza di altri punti di vista, magari ignorati fino a quel momento.

Gli incontri di discussione e la migliore comunicazione fra i diversi attori scolastici hanno portato una maggiore consapevolezza di alcune dimensioni importanti della vita scolastica, senza la quale la ricerca di correttivi non potrebbe essere possibile. Alcuni intervistati hanno anche affermato che l'autovalutazione ha permesso loro di mettere in discussione il proprio operato in qualità di docente o di direttore dell'istituto.

Vi è inoltre chi, a seguito dell'autovalutazione, ha constatato un maggior senso d'appartenenza all'istituto, espresso tanto da docenti che da allievi. Questo attaccamento nei confronti dell'istituto si è manifestato attraverso un maggior rispetto verso le persone e le cose e un'accresciuta presa a carico delle proprie responsabilità.

La collegialità fra docenti è un'altra dimensione che secondo alcuni intervistati ha tratto beneficio dall'attività; più in particolare in un istituto è stata segnalata un'accresciuta consapevolezza da parte dei consigli di classe, i quali si assumono ora maggiormente le loro responsabilità per quel che concerne la gestione della classe.

Un altro aspetto menzionato riguarda la possibilità di aver contatti con gli altri istituti che stanno svolgendo l'autovalutazione, scambiando esperienze e collaborando in alcune fasi del progetto.

Accanto a queste opinioni positive su quanto l'autovalutazione ha portato, ve ne sono però anche alcune più critiche: per taluni nel progetto DAASI si è investito molto, in termini di tempo e di risorse, senza però che esso abbia portato a dei miglioramenti sostanziali; a volte è stato percepito un certo miglioramento di determinate situazioni (ad esempio allievi e genitori si sono sentiti valorizzati), ma per l'intervistato era difficile dire in che misura questo sia riconducibile a DAASI o a altri fattori estranei al progetto, come ad esempio al fatto che il corpo insegnante della sede si stia ringiovanendo. Un altro timore espresso riguarda il pericolo che non si riesca a fare emergere i veri problemi dell'istituto - la cui risoluzione implicherebbe misure più incisive, che potrebbero sconvolgere equilibri e consuetudini interni - ma unicamente degli aspetti marginali e più facilmente abordabili.

Un'altra osservazione interessante relativa all'utilità del progetto concerne la categoria definita come *contesto*. Questa categoria, presente in tutti gli istituti, contiene quegli indicatori rispetto ai quali le possibilità di influire da parte dell'istituto sono ridotte o addirittura nulle, in quanto dipendenti da interventi a livello cantonale, oppure legate al contesto socio-economico in cui è inserita la scuola. Vi è chi ha affermato che l'influenza del contesto è così importante che, se non si può agire su di esso, anche le iniziative promosse all'interno dell'istituto hanno poche possibilità di riuscire a contribuire al miglioramento della scuola.

Infine è anche stata espressa l'opinione secondo cui è ancora troppo presto per dire se il progetto abbia o meno avuto benefici per l'istituto, in quanto alcune iniziative hanno appena avuto inizio e prevedono tempi di realizzazione abbastanza lunghi.

In generale, considerando sia le informazioni raccolte tramite le interviste, sia le iniziative intraprese, allo stato attuale della situazione, ci sembra di poter affermare che l'impatto del progetto si situi maggiormente nell'ambito del clima di sede: il benessere personale, la comunicazione fra le varie componenti scolastiche, le regole di comportamento, ecc. sono dimensioni su cui spesso si è lavorato e per le quali si è constatato un certo miglioramento. Per quanto concerne invece la qualità dell'insegnamento l'impatto ci sembra più circoscritto all'ambito della collegialità e della collaborazione fra docenti, mentre gli aspetti che riguardano più da vicino l'insegnamento sono stati toccati solo marginalmente.

5.5.4. Condizioni di realizzazione

Benché la metodologia seguita sia nelle grandi linee la medesima, i vari progetti di autovalutazione svolti nelle scuole medie ticinesi si differenziano sia dal punto di vista degli effetti che da quello dei «tempi di percorrenza». Queste differenze sono riconducibili alle condizioni di partenza presenti nell'istituto e al modo in cui il progetto viene realizzato.

Condizione base per un'autovalutazione valida e condivisa è il fatto che essa sia frutto di una scelta dell'istituto scolastico e non di un'imposizione dall'esterno.²⁴ Con le parole di un intervistato: «abbiamo scelto noi di guardarci dentro e questo sicuramente ha contribuito a smussare molti dei possibili angoli e dei possibili attriti che sarebbero magari sorti nel caso di un'imposizione» [cit. 7, P. 2, 63]. Questo implica che il coinvolgimento del plenum dei docenti deve avvenire già a livello di entrata in materia e di presa di decisione, e non a progetto iniziato. In caso di mancata consultazione dei docenti il sentimento di imposizione rischierebbe di minare seriamente il progetto alle sue basi.²⁵ Come abbiamo già accennato in precedenza, in generale il progetto è stato inizialmente accettato dagli insegnanti senza troppo entusiasmo, ma non vi è nemmeno stata una resistenza generalizzata. Come detto da un intervistato, il progetto DAASI ha avuto i suoi sostenitori e i suoi oppositori; di quest'ultimi fa parte quella frangia di colleghi che non si lasciano mai coinvolgere in nessun genere di attività «extra» proposta dall'istituto («sono quelle dieci persone che in paese non vanno mai alle feste» [cit. 8, P. 7, 75]), ma che in ogni caso sono ininfluenti, nel senso che la loro resistenza non impedisce di lavorare a chi invece è convinto della bontà del progetto.²⁶

24. Il fatto che l'autovalutazione non deve venire imposta rappresenta un'altra delle regole d'oro citate da MacBeath (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/edc-qa-seminar-report_qa_46_final.pdf, p. 19-20) [5 aprile 2006].

25. Questa considerazione non è scaturita da un'intervista, ma si riferisce a una situazione particolare, in cui, per ragioni d'ordine temporale, non è stato possibile coinvolgere il plenum dei docenti nella presa di decisione sullo svolgimento o meno dell'autovalutazione.

26. A questo proposito è utile ricordare il diagramma proposto da Schratz che suddivide gli insegnanti presenti in una scuola in sette categorie: i «missionari», i «fautori convinti», i «sostenitori a parole», gli «attendisti e indifferenti», gli «oppositori occulti», i «fran-

Fra le altre condizioni che, secondo gli intervistati, hanno agevolato la realizzazione del progetto citiamo il sostegno convinto del Consiglio di direzione e la collaborazione continua fra direzione e gruppo operativo DAASI. Il gruppo operativo gioca chiaramente anche un ruolo fondamentale: solitamente composto da due docenti e un rappresentante della direzione, si occupa in particolare di condurre praticamente il progetto nelle prime due fasi (raggiungimento del profilo d'autovalutazione e valutazione approfondita delle dimensioni problematiche), di informare colleghi docenti sull'andamento del progetto, di cercare delle collaborazioni con loro e di proporre loro attività e interventi. Deve quindi trattarsi di un gruppo in grado di assumere autonomamente, con l'aiuto degli amici critici, la gestione del progetto con uno spirito positivo e aperto anche a eventuali critiche e resistenze presenti all'interno dell'istituto. È inoltre importante che i docenti si sentano rappresentati da questo gruppo, e che non si venga a creare una situazione di scollamento fra gruppo operativo DAASI e direzione dell'istituto da una parte e docenti dall'altra.

All'interno della scuola deve anche essere presente una coerenza e una condivisione di fondo di obiettivi comuni: tutti devono essere convinti che l'autovalutazione possa veramente contribuire alla creazione di un ambiente di lavoro maggiormente collaborativo e a migliori condizioni di apprendimento per gli allievi. L'istituto deve avere la necessaria apertura per accettare l'idea che vi sono sempre margini di miglioramento, anche quando la situazione di partenza sembra già buona e quando il cambiamento implica l'abbandono di abitudini negative radicate nella cultura dell'istituto.

Un fattore che condiziona la riuscita del progetto spesso citato dagli intervistati, ma emerso anche in altre occasioni di discussione e incontro fra gli operatori DAASI, è il tempo, inteso sotto diversi aspetti. Innanzi tutto è innegabile che il progetto implichi un impegno supplementare per tutti, docenti, allievi e genitori. Questo non sempre è stato ben accolto dai docenti, già sovraccaricati nel loro normale onere di insegnamento, e in certi casi poco propensi a dare la loro disponibilità per attività in cui credono poco. Il tempo però è anche un ostacolo per chi invece è convinto dell'utilità del progetto e vorrebbe potervi investire di più, ma non può farlo perché completamente sommerso dalle urgenze e dalle priorità della routine quotidiana.

I tempi lunghi del progetto sono anche visti quasi unanimemente come un elemento problematico: per raggiungere il profilo d'autovalutazione un istituto impiega al minimo un anno scolastico, per le valutazioni approfondite degli indicatori scelti ne è necessario un altro. Pur non dimenticando che lo spirito dell'autovalutazione incoraggia il rapido intervento nei casi in cui è possibile reagire in fretta ai problemi emersi, è pur sempre vero che i primi due anni dell'esperienza passano quasi inosservati (ad eccezione dei momenti di informazione previsti) fra coloro che non sono direttamente implicati nella conduzione del progetto, cioè la quasi totalità dei docenti, gli allievi e le altre componenti interne ed esterne. Questa mancanza di concretezza iniziale, inevitabile con la metodologia attuale, rappresenta un ostacolo al tentativo di tenere alti la motivazione e l'interesse nei confronti del progetto all'interno dell'istituto.

chi oppositori» e gli «emigranti». Mentre si può contare sul sostegno delle prime tre categorie, le ultime tre sono composte da chi osteggia il progetto più o meno apertamente. Per la riuscita del progetto è importante poter mobilitare la grande categoria degli «attentisti e indifferenti». Il diagramma di Schratz è visibile ad esempio in <http://ssre05.educanet2.ch/info/pdf/Present/Schratz%20M.%20-%20Leadership.pdf> [19 aprile 2006].

Ancora rispetto alla lunghezza del progetto nelle sue fasi iniziali, alcuni soggetti si sono espressi in modo molto critico sulla metodologia utilizzata e soprattutto sull'investimento di risorse che essa implica; infatti, per arrivare a scoprire i problemi della scuola, a loro giudizio sarebbe stata sufficiente un'ora di discussione fra colleghi e non due anni di lavoro.

I tempi del progetto hanno anche delle conseguenze sulle possibilità di coinvolgimento degli allievi, e di riflesso anche delle famiglie. Infatti, è stato giustamente affermato che gli allievi sono degli attori fondamentali della scuola, ma pur sempre di passaggio. Così, i ragazzi che danno il loro apporto nella definizione e nella scelta degli ambiti di valutazione, spesso non sono più presenti al momento in cui nella scuola dovrebbe esserci il miglioramento auspicato e quindi non possono trarre profitto dai risultati che loro stessi hanno contribuito a far raggiungere. Quelli che approfitteranno del miglioramento della scuola non conoscono al contrario il processo che vi è «a monte» e tenderanno quindi a dare per scontato queste «condizioni di partenza». Se l'autovalutazione resta una parentesi nella vita dell'istituto e non riesce a diventare uno strumento abituale al servizio della scuola, solo una minima parte di allievi potrà approfittare dell'opportunità di esprimere le proprie opinioni e di contribuire concretamente allo sviluppo della scuola.

Infine, un ultimo aspetto legato, anche se in maniera più indiretta, al fattore tempo riguarda il periodo «storico» in cui queste prime esperienze di autovalutazione hanno preso avvio. E' infatti innegabile che un progetto le cui parole chiave sono coinvolgimento, partecipazione e disponibilità si inserisce male nel contesto attuale in cui la scuola è colpita da misure di risparmio molto criticate. Abbiamo già riportato in precedenza l'opinione di alcuni intervistati, secondo i quali lavorare per migliorare la scuola dall'interno è inutile se il contesto globale non cambia.

Un certo numero di aspetti legati alla metodologia del progetto sono stati citati in relazione all'efficacia dello stesso. I momenti di discussione in piccoli gruppi previsti nella prima fase dell'esperienza sono stati molto apprezzati e, anche a due o più anni di distanza, nel corso delle interviste sono stati spesso menzionati come elemento positivo del progetto, che ha lasciato qualche cosa a chi vi ha preso parte. Dopo questi momenti di riflessione e discussione comune è però mancata, a detta di taluni intervistati, la fase di concretizzazione: le discussioni hanno portato sì alla messa in evidenza dei punti problematici dell'istituto, ma il tutto a un livello troppo teorico e a volte, anche a lungo termine, vi è l'impressione che non sia stato fatto niente (o troppo poco) per far fronte ai problemi emersi. La questione dei piccoli gruppi di discussione ha però anche comportato dinamiche non sempre positive: infatti, la composizione dei gruppi poteva influire in modo importante sulle scelte fatte dall'istituto. Ci riferiamo in particolare alla presenza di singole persone che, grazie alla loro dialettica, sono riuscite a creare il consenso attorno a quei fattori importanti per loro, ma non necessariamente prioritari per l'istituto. Anche la differente capacità di argomentazione delle diverse componenti che hanno preso parte alle discussioni, malgrado gli accorgimenti metodologici e l'attenzione prestata a questo aspetto, ha a volte messo gli attori «più deboli» in posizione di svantaggio.

L'apparato messo a punto per la realizzazione dei progetti di autovalutazione nei vari istituti di scuola media ha permesso in parte una collaborazione fra gli operatori DAASI attivi nei vari istituti. Anche se non si può ancora parlare di una rete

di istituti che stanno svolgendo l'autovalutazione, queste prime esperienze di scambio e aiuto reciproco fra scuole è un aspetto che, aiutando le scuole nel loro percorso, ha portato un valore aggiunto al progetto e che in futuro dovrebbe essere rafforzato.

5.6. Conclusione

Il campanello suona alla fine della lezione; gli insegnanti escono dalle loro aule e transitano veloci nell'atrio della scuola per raggiungere l'aula docenti, dove potranno godersi il caffè di metà mattina. Gli allievi, dal canto loro, si spostano da un'aula all'altra chiacchierando, gridando, correndo e gustandosi le loro merendine. Benché attraversino il medesimo spazio nel medesimo tempo, i due gruppi (docenti e allievi) sembrano non accorgersi l'uno dell'altro. Improvvisamente qualcosa di inaspettato rompe l'ordine delle cose. Un insegnante, invece di raggiungere l'aula docenti, si appoggia ad un tavolo presente nell'atrio e si ferma ad osservare il movimento degli allievi attorno a lui. Un'allieva lo nota e si dirige verso di lui: i due iniziano a parlare in tono amichevole e scherzoso. Poco dopo un altro allievo si unisce alla conversazione, poi un altro e un altro ancora. In pochi minuti il docente viene circondato dagli allievi e l'atrio, da luogo di transito, si trasforma in un luogo di incontro e di discussione.

L'autovalutazione dovrebbe produrre lo stesso effetto all'interno degli istituti che hanno deciso di intraprenderla. Dovrebbe riuscire ad attirare le persone, ad espandersi fra di esse come un fattore contagioso, coinvolgendo sempre più individui. Dovrebbe riuscire a rompere la routine quotidiana, a portare dei cambiamenti benefici per la scuola, a sradicare le abitudini negative. Dovrebbe dare a tutti gli attori della scuola l'opportunità di esprimere le proprie opinioni e i propri bisogni. Dovrebbe permettere a tutti di prendere il tempo per discutere e riflettere assieme sulle cose importanti per la scuola per cercare di raggiungere una situazione migliore.

In tutti gli istituti considerati l'autovalutazione ha contribuito a migliorare in modo più o meno concreto determinate situazioni, ma non ci sembra di poter affermare che essa sia diventata dappertutto una pratica naturale delle scuole. Nel presente capitolo abbiamo cercato di riportare quanto raggiunto dai diversi istituti, pur essendo coscienti di non essere stati esaustivi e del fatto che l'impatto di un'autovalutazione non può sempre essere espresso nero su bianco. Le opinioni raccolte tramite le interviste hanno dato importanti indicazioni a complemento delle impressioni maturate nel corso dell'attività di amici critici. Tutti questi elementi hanno permesso di tracciare un bilancio provvisorio dell'esperienza, di vedere per così dire quali sono stati i costi e i benefici e cercare di trarre alcune conclusioni utili in vista delle esperienze future.

La prima conclusione riguarda l'opposizione «processo-prodotto». Allo stato attuale delle cose possiamo affermare che l'autovalutazione è apprezzata come processo durante il quale la scuola vive dei momenti stimolanti, ma isolati, che possono provocare nuove dinamiche positive per il suo sviluppo. Considerando le promesse iniziali del progetto e il lavoro delle molte persone implicate, è necessario però che l'autovalutazione porti anche ad azioni concrete, a risultati visibili, a un sostanziale miglioramento della scuola. Se alla valutazione non segue l'azione, come già detto nelle prime righe di questo capitolo, il giudizio sull'esperienza tende ad essere più negativo. L'importanza dei risultati concreti vale soprattutto per allievi e docenti, mentre il

gruppo operativo DAASI e la direzione dell'istituto hanno maggiormente l'opportunità di percepire gli effetti del processo.

Per quanto concerne gli ambiti su cui i diversi istituti hanno deciso di lavorare, malgrado la consegna data dagli amici critici agli istituti di scegliere almeno un indicatore nella dimensione della qualità dell'insegnamento, la maggior parte degli intervistati ha percepito gli effetti dell'autovalutazione maggiormente nell'ambito del clima d'istituto e della gestione. Riteniamo quindi che in futuro bisognerà intensificare il lavoro sugli aspetti dell'insegnamento.

Un altro aspetto che ci sembra importante sottolineare in sede di conclusione riguarda il fatto che, accanto alle molte attività riuscite, le esperienze di autovalutazione considerate sono state caratterizzate anche da momenti difficili, situazioni critiche e insuccessi parziali. Ci riferiamo alla difficoltà, incontrata sovente, a coinvolgere i colleghi insegnanti in determinati progetti che implicano l'uso di strumenti di valutazione più «incisivi», come ad esempio l'osservazione tra pari per valutare il tema delle relazioni docenti-allievo. Pur avendo comprensione per i motivi che possono essere alla base di questo atteggiamento piuttosto restio ad implicarsi in attività che comportano una messa in discussione del proprio operato, consideriamo queste situazioni delle «occasioni perse» che avrebbero permesso alle scuole di compiere un grande passo verso la «cultura collaborativa».

Un'ultima considerazione generale riguarda l'importanza della «cultura d'istituto», già ampiamente descritta nel capitolo 4, come terreno su cui s'innesta l'autovalutazione. Da questo punto di vista gli istituti che abbiamo preso in considerazione si differenziano molto. Per quelle scuole in cui il progetto di autovalutazione si è inserito in un contesto più abituato a svolgere attività che coinvolgono le diverse componenti dell'istituto (come ad esempio i Progetti educativi d'istituto), l'autovalutazione si è ben integrata in un continuo di attività e, benché il progetto sia in alcuni casi ufficialmente concluso, i suoi principi trovano regolare applicazione nell'agire della scuola. In altre scuole, caratterizzate da un clima meno collegiale o da rapporti interni piuttosto incrinati, l'autovalutazione ha fatto invece più fatica ad attecchire, il suo svolgimento è stato più controverso e le sue ricadute sono state meno percepite. Con questo non vogliamo in nessun modo dire che in questi casi l'autovalutazione sia stata inutile; riteniamo anzi, e la nostra convinzione è confermata anche dalle affermazioni di alcuni dei nostri intervistati, che essa abbia dato avvio a un importante discorso interno alle scuole che, se proseguito con convinzione e continuità, non potrà che condurre a un miglioramento della scuola.

Bibliografia

- Berger, E., & Pedrazzini-Pesce, F. (a cura di) (2004). *Verso una scuola che apprende. Strategie innovative per uno sviluppo e miglioramento della scuola*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche. Disponibile in: <http://www.ti.ch/decs/DS/USR/approfondimenti/> [31 gennaio 2006].
- Brotto, F. (a cura di) (2004). *Autovalutazione d'istituto e Leadership a più voci: un confronto europeo*. Atti del convegno (Milano, 20 novembre 2003). Disponibile in: <http://www.smetesse-rete.ch/pdf/atti-conv-MI.pdf/> [25 luglio 2006].
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2005). *Cosa vale la pena cambiare nella nostra scuola? Definire e raggiungere obiettivi significativi di miglioramento* (G. Ostinelli, Trans.). Trento: Edizioni Erickson. (Testo originale pubblicato nel 1991).
- Gladwell, M. (2002). *The Tipping Point: How little Things Can Make a Big Difference*. New York, Boston: Back Bay Books/Littel, Brown and Company.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Constructions and Reconstructions of Realities. In E. G. Guba & Y. S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation* (pp. 142-155). Sage Publications.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School self-Evaluation*. Londra: Routledge.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (1999). *Evaluating Quality in School Education. A European Pilot Project. Final Report*. Bruxelles: European Commission. Disponibile in: <http://europa.eu.int/comm/education/archive/poledu/finalrep/rep.pdf> [31 gennaio 2006].
- MacBeath, J. (2003). *The Self-Evaluation File. Good Ideas and Practical Tools for Teachers, Pupils and School Leaders*. Glasgow: Learning Files Scotland Ltd.
- MacBeath, J., Meuret, D., & Schratz, M. (1997). *Guida pratica all'autovalutazione*. Bruxelles: Commissione Europea. Disponibile in: http://europa.eu.int/comm/education/archive/poledu/pracgui/practi_en.html [31 gennaio 2006].
- Schratz, M., & Steiner-Löffel, U. (2001). *La scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*. Brescia: Editrice La Scuola. (Testo originale pubblicato nel 1998).
- Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J., & Meuret, D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola* (F. Brotto, Trans.). Trento: Erikson. (Testo originale pubblicato nel 2000).

Autovalutazione: un *time out* per la scuola

Ufficio dell'insegnamento medio, Ufficio studi e ricerche. (2004). *Dispositivo di (auto)Analisi, Autovalutazione e Sviluppo degli Istituti Scolastici (DAASI). Esperienze condotte da alcuni istituti di scuola media*. Bellinzona: UIM-USR. Disponibile in: http://www.scuola-decs.ti.ch/ordini_scuola/scarica_SM/rapporto_DAASI.pdf [31 gennaio 2006].

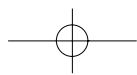
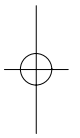
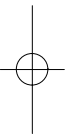
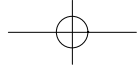
Documenti prodotti dalle scuole

Gruppo operativo DAASI Scuola media Tesserete. (2003). *Guardandoci allo specchio*.

Gruppo operativo DAASI & Plenum dei docenti Scuola media Acquarossa. (2005). *Diamo più senso al nostro far scuola*.

Gruppo operativo DAASI Scuola media Chiasso. (2003). *La scuola allo specchio. Rapporto descrittivo e raccolta dati relativi all'autoanalisi della categoria Clima d'istituto*.

Bonfanti, R. (2004). *Scuola media di Chiasso. Presentazione dei dati elaborati in base ai questionari distribuiti agli allievi*.



Progetto grafico:
Bruno Monguzzi
Impaginazione:
Ufficio studi e ricerche,
Barbara Rigoni
Stampa:
Lineagrafica

©
Ufficio studi e ricerche
6501 Bellinzona