

COMPRENDERE E VALUTARE L'INNOVAZIONE E IL CAMBIAMENTO

UNA RICERCA VALUTATIVA SUL PROGETTO NAPOA-STRESA

La dimensione del "progetto" caratterizza oggi fortemente la vita della scuola: creare progetti ed appartenere a reti progettuali sono oggi prospettive determinanti.

Quest'anno cento dirigenti e docenti hanno partecipato con un'equipe di esperti internazionali ad una ricerca di valutazione delle attività condotte nell'ambito dei progetti NAPOA e STRESA.

Il seminario è un'occasione per discutere i risultati secondo diverse angolature per riflettere sulle problematiche, strategie e prospettive evidenziate dalla ricerca.



**COORDINAMENTO
DELLA RICERCA**

Enzo Asperti

Giovanna Barzanò

Emanuela Brumana

Lia Craca

Elisabetta Ferrari

Virginia Ginesi

Jaap Scheerens



*Stralci dalla pubblicazione in fase di
realizzazione per Franco Angeli Editore
a cura di G.Barzanò, E. Ferrari, V. Ginesi, L. Stagi*

- *Introduzione*
Giovanna Barzanò' - Jaap Scheerens
- *Il disegno della ricerca*
Emanuela Brumana – Elisabetta Ferrari – Luisa Stagi
- *Il focus group con i dirigenti della rete
STRESA*
Luisa Stagi - Valeria Pastore
- *Chi si "auto" valuta veramente?*
Jaap Scheerens
- *Indice della pubblicazione*

**INCONTRI NAPOA 2 - MATERIALI PER IL SEMINARIO –
Bergamo 5 Novembre 2004**



INTRODUZIONE

Giovanna Barzanò, Jaap Scheerens

Premessa

La vita delle istituzioni educative è oggi sempre più legata alla partecipazione a reti progettuali e all'attuazione e realizzazione di progetti. Non sempre è facile capire come funzionano questi nuovi teatri d'azione, quali implicazioni essi comportano e quali prospettive aprono al miglioramento della qualità della scuola. La ricerca presentata in questo volume si addentra nelle percezioni degli attori di un vasto progetto di cooperazioni fra scuole e enti diversi che ha compreso diverse azioni.

L'obiettivo è stato quello di valutare come iniziative progettate erano state realizzate nelle diverse scuole e quale impatto ci si poteva attendere. La valutazione condotta riguarda soprattutto l'autovalutazione della scuola e la professionalizzazione dei docenti, due aree di intervento lungo cui si è sviluppato il progetto NAPOA (Nuovi Apprendimenti Per l'Organizzazione che Apprende) di cui in seguito sono presentate le principali caratteristiche. Una terza area considerata riguarda la cooperazione in rete. Per valutare un progetto si possono ottenere gradi d'insieme analizzando i tassi di partecipazione e di apprezzamento sulla base delle informazioni raccolte con strumenti quantitativi oppure si può orientarsi verso un approfondimento dei processi di funzionamento attraverso metodologie qualitative.

Uno dei fattori-problemi che l'analisi qualitativa – più ambiziosa nell'addentrarsi nei contenuti specifici – mette subito in evidenza è il fatto che l'innovazione e il cambiamento nell'educazione, forse ancor più che in altri contesti, richiedono tempo. Il progetto NAPOA, di cui si parla qui, di fatto è durato solo un anno (dal Novembre 2001 al Novembre 2002), uno spazio di tempo che non consente certamente di introdurre nella pratica quotidiana della scuola cambiamenti significativi e profondi. Nel nostro caso però, due aree fondamentali del progetto, l'autovalutazione e lo sviluppo professionale dei docenti sono state progettate in continuità con l'esperienza delle iniziative realizzate dalla rete di scuole STRESA (STRumenti per l'Efficacia della Scuola e l'Autovalutazione) operativa dal 1998.

La ricerca qui presentata si riferisce quindi a ciò che è successo all'interno di scuole che, nella maggioranza erano da tempo impegnate su una linea progettuale coerente con quanto proposto da NAPOA, alle quali si sono aggiunte alcune scuole superiori. Dal punto di vista teorico la ricerca si propone di cogliere esempi e casi di concretizzazione dell'idea di scuola come organizzazione che apprende. Questa scelta ha avuto implicazioni di carattere sostanziale e concettuale e implicazioni di carattere metodologico. Si è cercato di declinare i concetti di innovazione sotto il profilo della sua influenza immediata sui comportamenti ma si è cercato soprattutto di costruire e applicare strumenti – sia quantitativi che qualitativi – che permettano di comprendere quanto e come le idee proposte interagissero con la cultura e l'identità della scuola e avessero su di essa una reale incidenza.

0.1 Le principali caratteristiche del primo progetto NAPOA

Per la prima volta nel 2001 i Fondi Sociali Europei (FSE) hanno riconosciuto gli istituti scolastici autonomi come possibili titolari di finanziamenti per realizzare progetti. La scuola si trova così di fronte a opportunità che, mentre estendono il suo orizzonte d'azione, ribaltano alcune logiche consuete e presentano notevoli sfide. NAPOA (Nuovi Apprendimenti Per l'organizzazione che Apprende) offre dunque una prima ipotesi di declinazione delle opportunità e delle sfide che gli FSE presentano alla scuola.

Gli obiettivi del bando FSE – obiettivo 3 misura C1, “progetti di sistema” – cui hanno partecipato i partner di NAPOA, sono “Promozione e miglioramento della formazione professionale, dell'istruzione e dell'orientamento, nell'ambito di una politica di apprendimento nell'intero arco della vita, al fine di

agevolare e migliorare l'accesso e l'integrazione nel Mercato del Lavoro, migliorare e sostenere l'occupabilità e promuovere la mobilità professionale" (Direttive per la presentazione di progetti cofinanziabili con il FSE ob. 3, anno 2001, Adeguamento del sistema della formazione professionale e dell'istruzione, misura C1). Il bando indica anche alcune priorità specifiche che riguardano aspetti di miglioramento della qualità del sistema: sviluppo locale (integrazione, istruzione, formazione e mondo del lavoro), diffusione del FSE, diversificazione e apertura dell'offerta formativa e d'istruzione, sviluppo di sistemi per il riconoscimento e la certificazione delle competenze e dei crediti, miglioramento e assicurazione della qualità dell'offerta dei sistemi. Gli interventi previsti hanno compreso: azioni di ricerca, analisi e studio, azioni di supporto consulenziale, azioni di progettazione e realizzazione di strumenti disponibili, formazione di formatori.

NAPOA è stato costruito tenendo conto degli obiettivi e delle priorità del bando e identificando un'idea ponte di vasta portata, che facesse da sfondo concettuale a tutti i percorsi previsti, quella di "scuola come organizzazione che apprende". E' un'idea che si ispira a teorie innovative già ampiamente trattate in letteratura, ma ancora poco applicate nell'ambito dell'educazione, e può essere declinata secondo una pluralità di prospettive, dando vita ad azioni fra loro molto diverse che si possono integrare in una struttura corrente.

Per progettare NAPOA si è cercato di rispondere contemporaneamente a due priorità interne. La prima è quella dell'unità del progetto, della sua coerenza complessiva, del suo rigore scientifico e delle sue possibilità d'impatto globale sul territorio come sistema, anche attraverso la sua immagine corale. La seconda è quella di studiare un'architettura che potesse garantire un'ampia e diffusa partecipazione a vari livelli, con una pluralità di protagonisti impegnati su compiti "autonomi" ma funzionali al risultato complessivo. C'era l'idea di disegnare il progetto come un contenitore congegnato per accogliere ed offrire un valore aggiunto a forme e prodotti diversi, con un effetto di ricomposizione finale a sorpresa, al completamento dei compiti di ognuno. Proprio nella sinergia fra queste due priorità si è vista un'importante promessa di sostenibilità del progetto.

Gli obiettivi del progetto NAPOA sono stati:

Studi di approfondimento teorico

Ricerche empiriche

Progetti dimostrativi

Laboratori di ricerca azione

Progettazione di centri risorse

Formazione dei formatori.

NAPOA è un progetto "integrato" e "di sistema", realizzato con l'apporto di nove partner con competenze specifiche e complementari ed esperienze maturate in un contesto territoriale omogeneo:

Partner

Reti di scuole

Rete STRESA (37 Istituti scolastici della provincia di Bergamo)

Rete SUSFOL (11 Istituti scolastici delle provincie di Bergamo, Como e Cremona)

Enti ed associazioni collegate al mondo del lavoro

ASCOM Provinciale di Bergamo

Bergamo 2000

ENAIP di Lovere

Ente Bilaterale del Commercio e del Turismo di Bergamo

Enti Pubblici

Comunità Montana Alto Sebino

Comunità Montana del Monte Bronzone e Basso Sebino

Istituto di Formazione dell'Azienda Ospedaliera di Bergamo

Azioni

- La realizzazione del progetto NAPOA si è articolata secondo sette nuclei di attività:
- Analisi dell'idea di scuola come organizzazione che apprende e delle sue implicazioni operative.
- Indagini finalizzate a definire il quadro delle opportunità lavorative nel territorio di Bergamo e a conoscere le competenze necessarie a migliorare l'occupabilità
- Indagine sulla diffusione delle nuove tecnologie ICT nelle scuole e nei centri di formazione professionale della provincia di Bergamo finalizzata alla definizione delle prospettive d'uso e all'identificazione e documentazione di modelli operativi integrati
- Laboratorio di verifica dei risultati acquisiti applicando gli strumenti di autovalutazione e formazione-ricerca sviluppati dalla rete STRESA, finalizzato alla calibrazione di modelli e degli strumenti di autovalutazione
- Progettazione ed avvio di un centro di consulenza e documentazione per i docenti della provincia di Bergamo sui temi dell'orientamento e dell'integrazione fra istruzione, formazione e lavoro
- Analisi di alcune competenze cruciali per il "docente esperto" che opera nella scuola: management orientato ai risultati e autovalutazione, new learning, problematiche inerenti al passaggio dalla scuola al lavoro, nuova didattica con il supporto delle tecnologie ICT, internazionalizzazione e inglese di base
- Iniziative di formazione sui temi del progetto: attività di formazione per dirigenti e coordinatori di rete e di scuola, per direttori amministrativi e per docenti sui temi più rilevanti del progetto NAPOA, per un totale di 1750 ore.

<i>Tipo di corso</i>	<i>N° Corsi</i>	<i>N° Ore</i>	<i>N° Partecipanti</i>
Corsi di progetto	5	174	50
Corsi per responsabili amministrativi	3	92	48
Corsi di rete	22	591	416
Corsi di scuola	44	893	548
Totale	74	1750	1062

0.2 Obiettivi generali dell'azione

In un secondo bando, uscito nel 2003, un gruppo di partner quasi coincidente con quello di NAPOA ha presentato il progetto NAPOA2 che comprende al suo interno un'azione di valutazione di alcune attività centrali di NAPOA 1.

Le attività da considerare sono: la realizzazione dell'autovalutazione di scuola e la percezione dell'impatto delle attività di formazione. Dato per scontato che le attività di autovalutazione di scuola hanno potuto beneficiare di un più lungo periodo di attuazione a causa del coincidere di STRESA e NAPOA, si andrà più a fondo nell'analisi della realizzazione dei percorsi di autovalutazione di scuola.

Le attività di ricerca dovranno essere pensate in modo da garantire un feedback di "meta-riflessione" alle scuole partecipanti.

L'azione avrà due livelli principali:

un livello più superficiale, semiamministrativo che punta a fornire un quadro generale delle attività a cui le scuole hanno partecipato durante il progetto NAPOA e che punta a verificare il grado di familiarità dei docenti con le attività di NAPOA nell'ambito dell'autovalutazione e dello sviluppo professionale.

un livello più profondo che focalizza la penetrazione dell'autovalutazione di scuola nella cultura della scuola in sette scuole che abbiano partecipato a STRESA per un periodo di almeno quattro anni, dove l'analisi in profondità sarà focalizzata sia sull'autovalutazione che sullo sviluppo professionale.

Obiettivi generali

- approfondire il concetto di innovazione e il suo impatto, considerandone due aspetti complementari: quello più immediato che riguarda la “reazione diretta” e, per contro, un livello più profondo di penetrazione delle idee e delle proposte avanzate, all’interno della cultura educativa;
- analizzare lo spazio di innovazione che si è aperto nelle scuole attraverso le attività del progetto NAPOA - quindi l’immagine del progetto, il modo in cui è percepito all’interno della comunità scolastica, il livello di penetrazione nella cultura della scuola
- articolare la ricerca tenendo conto che il progetto NAPOA ha la sua identità concettuale, costituita da un insieme di idee, che hanno toccato alcune questioni cruciali della vita della scuola che è opportuno indagare sia sotto il profilo cognitivo che sotto il profilo affettivo.
- definirne l’identità organizzativa e sociale, facendo riferimento al significato che può assumere la partecipazione ad un progetto di questo tipo, a seconda anche dei diversi gradi di coinvolgimento, sia per i singoli che per le singole scuole, che per l’istituzione scuola nel suo complesso, come soggetto-attore all’interno del contesto sociale.
- scegliere le metodologie più adatte da utilizzare nella ricerca (queste possono variare dalla registrazione dei dati di partecipazione alle diverse attività, a questionari aperti che prevedono risposte scritte, a interviste e focus group o narrazioni di esperienze)

IL DISEGNO DELLA RICERCA REALIZZATA E GLI STRUMENTI UTILIZZATI

Emanuela Brumana, Elisabetta Ferrari, Luisa Stagi

Premessa

L'intento di questa ricerca è comprendere che impatto abbiano avuto le azioni del progetto NAPOA. In particolare, come è stato evidenziato nei capitoli precedenti che si sono occupati di ricostruire gli obiettivi conoscitivi e i presupposti epistemologici di questa ricerca, ci si è posti come obiettivo conoscitivo ottenere un feedback di “meta-riflessione” nelle scuole partecipanti al progetto.

Il percorso che ha portato ad operativizzare efficacemente le ipotesi connesse a tali temi e riflessioni, è stato articolato e complesso ed ha condotto l'équipe di coordinamento a scegliere di utilizzare in modo complementare strumenti e tecniche di ricerca afferenti a diversi approcci e metodi. Insieme ai più tradizionali strumenti di rilevazione standardizzati (questionari), infatti, sono state utilizzate anche tecniche qualitative: interviste semi strutturate e focus group.

Questo capitolo muove dall'intento di ricostruire il disegno della ricerca effettivamente svolto, ripercorrendo ogni fase dell'indagine dalla sua progettazione alla sua realizzazione, dagli obiettivi alle scelte metodologiche.

Il capitolo si apre con una nota metodologica che presenta gli elementi significativi dell'approccio narrativo che ha orientato la scelta degli strumenti qualitativi.

La seconda parte è invece dedicata alla descrizione di come, sulla base delle scelte preliminari, siano stati realizzati: interviste, focus e questionari. Infine, come allegato, vengono riportati alcuni fra gli strumenti utilizzati nelle indagini.

4.1 L'approccio narrativo

La scelta di un approccio qualitativo, e in particolare di tecniche come l'intervista e il focus group, risponde all'esigenza di cercare e di ricostruire gli elementi per la comprensione empatica del modo in cui si formano le opinioni, di quale definizione gli attori danno della loro realtà e di approfondire le motivazioni dell'agire organizzativo.

Attraverso lo “stile narrativo”, sui cui si basano tali tecniche, infatti, è possibile far emergere sia le letture soggettive e le rappresentazioni che gli attori hanno delle organizzazioni e del mondo del lavoro, sia i modi in cui viene prodotta una conoscenza condivisa e intersoggettiva della realtà; le pratiche discorsive individuali mettono in luce i significati e le norme interiorizzati, così come le contraddizioni e le ambiguità più o meno consapevolmente percepiti.

La narrazione è stata descritta come “il canale privilegiato attraverso cui gli individui comprendono il mondo” (Cortese, 1999 in Gherardi, Poggio, 2003: 15). Attraverso il racconto vengono operate connessioni, costruiti schemi di interpretazione, prodotti ordinamenti e classificazioni (Gherardi, Poggio, 2003), assegnando una forma organizzativa agli eventi in uno schema interpretativo che prevede l'intenzionalità dei personaggi e che porta al feed back di meta riflessione, che è l'obiettivo conoscitivo principale di questa ricerca.

Introdurre un ordine, inserire gli eventi all'interno di una trama, collocare le azioni e le percezioni all'interno di un tracciato narrativo rappresenta per gli individui un processo di ordinamento perché fornisce una cornice di riferimento, permette di dare un senso alle azioni e agli eventi e rende significativa l'esperienza (*Ibidem*).

Ciò che viene trasmesso con i racconti è l'insieme di regole pragmatiche che costituisce il sapere sociale: ciò che bisogna saper intendere, saper dire, saper fare; grazie agli esempi concreti e situati di azioni si ricostruiscono dei modelli, dei casi paradigmatici per il comportamento (Lyotard, 1979 in Gherardi, Poggio, 2003: 19).

Inoltre, ogni cultura è caratterizzata da strutture linguistiche e le costruzioni di storie si caratterizzano da impostazioni discorsive e narrative: “le parole vincolano il dire”(*Ibidem*). Per questo decostruire il testo narrativo è interessante, poiché significa non solo analizzare ciò che il testo dice, ma anche ciò che non dice o che avrebbe potuto dire e che emerge in modo autonomo rispetto al discorso.

Questo presupposto epistemologico congiunto al particolare contesto della ricerca hanno fatto scegliere come strumenti di rilevazione l'intervista semistrutturata e il focus group, ma soprattutto hanno indotto ad utilizzare uno stile analitico-restituivo dei dati basato in parte sul resoconto dei contenuti emersi (*issues*) in parte sulle citazioni (*quots*) dei brani di intervista.

4.1.1 Le interviste semistrutturate¹

Come il questionario, l'intervista è uno strumento che consente la raccolta primaria di informazioni. In quanto tale attiva un processo di interazione fra un soggetto (intervistatore) e un altro soggetto (intervistato), il quale, sottoposto a determinati stimoli (domande) intorno all'oggetto dell'intervista, fornisce determinate dichiarazioni (risposte) in parte su schemi programmati, in parte libere, da cui il ricercatore trae le informazioni necessarie per la sua ricerca.

Le parole chiave che possono aiutare a capire cosa implichi il ricorso all'intervista come strumento di ricerca pertanto sono:

- contatto personale
- dialogo e interazione
- processo di comunicazione verbale,

avendo sempre presente che il sociologo cerca di raccogliere le informazioni secondo gli schemi mentali che hanno presieduto alla costruzione del progetto di ricerca.

E' comunque possibile partire da un elemento che accomuna tutti gli approcci: il rapporto che si instaura con l'intervista è di tipo **secondario**, ossia è caratterizzato da una relazione² finalizzata ad uno scopo preciso (raccogliere informazioni), che prevede un coinvolgimento dei partecipanti che può essere limitato ad un solo aspetto specifico (peraltro stabilito dal ricercatore), anche nel caso in cui l'intervista abbia come oggetto atteggiamenti piuttosto che comportamenti (domande su opinioni, che si riferiscono appunto a valutazioni soggettive).

Pur rimanendo nell'ambito del rapporto secondario, che quindi in linea di principio coinvolge solo marginalmente la sfera affettiva ed emotiva, la 'situazione intervista' crea comunque una

¹ Sintesi tratta da Palumbo M., Garbarino E., 2004, pp.311 e sgg.

² Come abbiamo visto per il questionario e come vedremo in seguito con gli altri strumenti e tecniche di rilevazione.

relazione, una interazione comunicativa che 'esplora' il mondo della vita dell'intervistato e che congiunge al tempo stesso estraneità (tra intervistatore e intervistato) e familiarità (oggetto della conversazione, che approfondisce tematiche spesso familiari all'intervistato stesso).

L'intervista è un contatto personale e finalizzato tra l'intervistatore che fa le domande e l'intervistato - il *respondent* o rispondente - che deve (o più precisamente dovrebbe) fornire delle risposte sugli argomenti proposti [Maccoby, 1954 in Palumbo, Garbarino, 2004]

Nelle **interviste semistrutturate** l'intervistatore deve raccogliere tutte le informazioni richieste su una lista di temi fissati dal ricercatore in precedenza. Egli può comunque cambiare l'ordine delle domande da fare e usare, da caso a caso, i termini più adatti per farsi capire dai vari e diversi intervistati (cioè può adattare alle loro esigenze le domande).

Il principio regolatore è la centralità dell'intervistato: tendenzialmente tutto ciò che egli dice è prezioso e va registrato; sono importanti anche le modalità di espressione, dalle forme linguistiche fino al linguaggio non verbale. Il ricercatore parte dal presupposto di conoscere molto poco il mondo dell'intervistato. Perciò, tramite l'intervistatore, deve tenere il profilo più basso possibile, quasi defilarsi. Peraltro l'intervistatore riveste un ruolo decisamente strategico, che richiede qualità e capacità. Tutto ciò richiede uno strumento della massima flessibilità: una semplice traccia dei temi che si vorrebbero vedere affrontati nel corso dell'intervista e che l'intervistatore può introdurre quando il discorso si arresta o langue [Montesperelli, 1998, 72].

L'intervista – se ben disegnata e condotta – è uno strumento potente di *interpretazione e comprensione* di comportamenti e atteggiamenti sociali, quello che per Ricoeur è *l'arco ermeneutico*, ossia l'articolazione di spiegazione e comprensione; le informazioni che si assumono in questo modo sono molto approfondite.

4.1.2 *I focus group*

Il focus group è un'intervista rivolta ad un gruppo omogeneo di persone per approfondire un tema o particolari aspetti di un argomento. Si svolge come un'intervista di gruppo guidata da un moderatore che, seguendo una traccia (griglia) più o meno strutturata, propone degli "stimoli" ai partecipanti. Dalle risposte a questi stimoli scaturisce (o dovrebbe scaturire) di volta in volta la discussione. La caratteristica, che poi è anche il grande pregio, del focus group sta proprio nell'interazione che si crea tra i partecipanti, che produce idee in misura assai maggiore rispetto all'intervista singola, a livello di quantità e qualità di approfondimento.

Solitamente la discussione ha una durata di circa 90 minuti, ma si tratta di un tempo indicativo, perché possono capitare focus di interminabili e altri in cui la discussione non si sviluppa efficacemente e quindi molto brevi. Non è mai consigliabile effettuare un solo focus: il numero minimo consigliabile è di almeno tre focus, tuttavia questo è relativo alla complessità dell'argomento. Il primo focus serve a testare la validità dell'intervista guida elaborata a tavolino; spesso, infatti, ciò che viene considerato importante e saliente per i ricercatori, non lo è altrettanto per gli intervistati, ed è invece il loro punto di vista che va sondato (Bovina, 1998).

Può accadere che, per un argomento particolarmente complesso o comunque vasto, si programmino una serie di focus con lo stesso gruppo di persone: in questo caso si potranno suddividere gli stimoli nei diversi incontri.³ Solitamente accade invece che vengono svolti focus group ad un solo incontro con gruppi diversi⁴.

³ Questa modalità permette di ottenere un livello di approfondimento notevole poiché il gruppo, partecipando a più incontri ha maggiori possibilità di imparare a interagire e discutere insieme.

⁴ Tendenzialmente i gruppi di partecipanti sono di dimensione simile ma di diversa composizione. Solitamente si cerca di comporre gruppi omogenei all'interno per una o più variabili, ma diversi tra loro, in modo da ottenere una sorta di stratificazione. I focus group di prova dovrebbero fornire gli elementi necessari per

Il focus è tipicamente composto da 6 -10 persone ma può variare da 4 (nel qual caso si parla di mini-focus group) a 12. Il numero è condizionato da due fattori: deve essere sufficientemente piccolo perché ciascuno abbia l'opportunità di avere spazio e sufficientemente ampio da permettere di diversificare le percezioni (Krueger 1994: 17). Quando il gruppo eccede i dodici partecipanti può accadere che il gruppo sviluppi una tendenza a frammentarsi in unità più ridotte: i partecipanti vorrebbero parlare ma non riescono perché non c'è sufficiente spazio di conversazione e, in questa situazione, l'unica risorsa che rimane ai partecipanti per poter esprimere le proprie opinioni è di rivolgersi alle persone che hanno vicino.

Il focus è composto da partecipanti che sono stati scelti perché rispondono agli obiettivi (dal punto di vista delle loro caratteristiche) e perché hanno le caratteristiche "giuste", ossia si presuppone che siano in grado di interagire in modo efficace o comunque non unicamente conflittuale⁵. E' necessario un certo grado di omogeneità per cercare la similitudine di percezioni, ma un'eccessiva omogeneità è sconsigliabile poiché in ogni gruppo ci dovrebbe essere quel tanto di differenza interna da permettere l'emergere di posizioni differenti ed anche in opposizione (Krueger, 1994: 77).

Il moderatore è la figura chiave che dirige il gruppo nella discussione, regolandone i tempi e le dinamiche: un moderatore esperto utilizza le dinamiche di gruppo per far emergere considerazioni più approfondite: da un'affermazione di un partecipante può scaturire una discussione che porta ad esplorare ambiti non previsti a priori o approfondire argomenti su specifiche articolazioni. E' il *feed back* immediato tra i partecipanti che permette la concatenazione di idee, di affermazioni e controbattute che rappresenta il *quid* in più dei focus group; per questo si parla di "coproduzione" di dati (cfr. Stagi, 2000).

Un abile moderatore userà le reazioni non verbali dei partecipanti sia per dirigere la discussione, sia come parte del processo di analisi. Spesso la risposta non verbale di un partecipante ha importanza per comprendere "come" "cosa si dica" possa determinare un senso particolare intorno a un certo argomento di discussione. Anche un moderatore con poca esperienza, d'altra parte, può riconoscere i segnali non verbali dei partecipanti che indicano noia, eccitazione o confusione (Greenbaum, 2002). Il ruolo del moderatore è un ruolo chiave e complesso: deve avere la sensibilità di favorire un buon clima in cui i partecipanti si sentano a proprio agio in modo che tutti, anche i più timidi, siano facilitati a partecipare; allo stesso tempo, tuttavia, il moderatore deve avere il carisma e la forza per pilotare l'argomento sui punti chiave e mantenere sempre la leadership del gruppo, assicurando il controllo di personalità dominanti, che tenderanno a monopolizzare gli interventi (Bovina, 1998); un moderatore deve essere incisivo se il gruppo devia o se si presentano fattori di disturbo, ma può anche stravolgere e condizionare eccessivamente il gruppo (Krueger, 1994).

4.2 Il disegno della ricerca

4.2.1 I presupposti

Una scelta che ha caratterizzato la realizzazione dell'indagine, specialmente in alcune sue fasi, è stata quella di privilegiare un processo partecipativo d'interscambio, seguendo lo stile

comprendere/verificare quali siano le variabili significative per stratificare i diversi gruppi. (si veda anche il reclutamento cap.1.3)

⁵ Il problema in questo caso non è solamente il "rifiuto" dell'intervista, ma la possibile non collaborazione, che però si ripercuote non sull'intervistatore - che si può adattare - ma sugli altri partecipanti e dunque può "rovinare" l'interazione che è il meccanismo che mi interessa creare.

proprio del progetto NAPOA. Sono stati, infatti, dirigenti e docenti con la supervisione degli esperti a condurre la ricerca, valorizzando e sviluppando in questo modo la loro professionalità.

Non tutte le attività di indagine sono adatte ad essere svolte direttamente dalla scuola, alcune però si prestano particolarmente, perché sfruttano le capacità proprie degli insegnanti di gestire le relazioni interpersonali con flessibilità e, come già sperimentato all'interno del primo progetto NAPOA, proprio queste capacità sono risultate preziose per coinvolgere gli intervistati e per condurre attività quali i focus group.

Gli obiettivi dell'indagine individuati dal gruppo di coordinamento⁶, formato da dirigenti, docenti ed esperti, si sono quindi arricchiti di importanti dimensioni:

- la valorizzazione delle competenze dei docenti, oltre che attraverso la partecipazione alla ricerca, anche attraverso l'offerta di opportunità di formazione specifiche e molto qualificate;
- la sperimentazione di modelli e strutture organizzative il più possibile efficienti, basate soprattutto su motivazione, collaborazione e confronto.

Così il mondo della ricerca, spesso percepito come "lontano" dalla scuola, si è avvicinato a questo contesto, sperimentandolo non solo come oggetto da analizzare ed esplorare, ma anche come realtà ricca, attiva, collaborativa. D'altra parte, i docenti hanno avuto l'occasione di cimentarsi direttamente con modalità, strumenti, teorie, a volte guardate con sospetto perché vissute come "altre" rispetto al proprio ruolo ed alle proprie possibilità. Questo scambio, questa interattività hanno caratterizzato la ricerca ed hanno trovato una struttura organizzativa in grado di fornire supporto.

Attraverso momenti di riflessione interni al gruppo di coordinamento, momenti di scambio con gli esperti⁷ e di coinvolgimento degli insegnanti intervistatori, si sono realizzate:

- la pianificazione operativa dell'indagine
- il monitoraggio delle fasi della ricerca
- la messa a punto dei contenuti da indagare e degli strumenti da utilizzare sia nell'indagine quantitativa che qualitativa
- l'individuazione e la scelta dei docenti ricercatori
- la mappatura delle scuole interessate all'indagine
- la progettazione e l'attivazione dei percorsi di formazione per i docenti intervistatori e per i conduttori di focus
- l'organizzazione delle interviste e dei focus
- la documentazione dell'indagine
- la rilettura e la restituzione dei dati

⁶ Il gruppo di lavoro è composto da Giovanna Barzanò (MIUR - Ispettrice tecnica), Enzo Asperti (dirigente), Emanuela Brumana (docente), Lia Craca (dirigente), Elisabetta Ferrari (docente), Virginia Ginesi (dirigente), Jaap Scheerens (Università di Twente- Olanda).

⁷ M. Palumbo, L. Stagi, E. Garbarino, V. Pastore (*Università di Genova*), R. Bolletta (*Invalsi – Roma*)

4.2.2 Le scelte

La base concettuale della ricerca che ha caratterizzato la prima fase della progettazione di dettaglio dell'attività ha ripreso le conclusioni del progetto NAPOA 1, progetto articolato e complesso per il numero di partner e di attività realizzate, nelle quali si prefigurava l'idea di una ricerca valutativa sull'impatto di progetti innovativi nelle scuole (Scheerens, 2003a). Da queste riflessioni è nata l'esigenza di un approfondimento concettuale, analizzando la cultura e l'identità delle scuole collegate a tali progetti (Scheerens, 2003 b, c). Di ulteriore apporto alla ricerca, dal punto di vista concettuale, sono state le indicazioni sulla metodologia della ricerca qualitativa (Palumbo, Garbarino 2004) e, in particolare, la prospettiva etnosociologica (Stagi, 2004). Tale approccio si rivela particolarmente adatto ad esplorare la cultura implicita in contesti complessi e ricchi di relazioni come la scuola.

Prima dell'avvio della ricerca, questi e altri aspetti sono stati oggetto di riflessione in un Seminario di consultazione (Dicembre 2003) che ha coinvolto esperti internazionali⁸ con particolari esperienze nel settore della valutazione e dell'innovazione. Il dibattito ha riguardato i temi, gli obiettivi, l'impianto e la metodologia dell'indagine, con lo scopo di fornire un contributo relativamente a:

- metodi o tecniche di ricerca qualitative (interviste e focus) e quantitative (questionari) che possano essere utilizzati per la valutazione dell'impatto di progetti innovativi all'interno dell'organizzazione scolastica;
- analisi delle modalità di apprendimento della scuola come organizzazione, cioè le modalità di "appropriazione" di un progetto;
- prodotto atteso della ricerca, suo uso e possibili utilizzatori;
- riproducibilità degli aspetti di apprendimento evidenziati dal progetto e proponibili alle scuole per favorirne il miglioramento organizzativo.

Alle riflessioni e ai suggerimenti scaturiti dall'incontro internazionale, sono seguite scelte operative quali la messa a fuoco dei contenuti della ricerca e l'individuazione degli strumenti di ricerca più idonei per condurre l'indagine nelle scuole. All'interno di questi due grandi ambiti si sono evidenziati altri temi cruciali:

- l'idea di appartenenza ad un progetto;
- lo stile di conoscenza messo in atto dal progetto e la sua diffusione all'interno delle scuole;
- la scelta metodologica più "corretta" in rapporto agli esiti attesi, al contesto, ai tempi;
- la metavalutazione del processo, sollecitata dalla consapevolezza che la ricerca poteva diventare un'opportunità per le scuole di interrogarsi sul proprio operare;
- la capacità di affrontare eventuali incidenti critici;
- la struttura del campione (ampio per l'indagine quantitativa; rivolto a gruppi "sensibili" adatti ad una ricerca in profondità per l'indagine qualitativa).

Altri aspetti rilevanti attorno ai quali operare scelte sono stati:

- l'identificazione delle attività di un progetto come NAPOA, della durata di un anno, di cui indagare la ricaduta nelle scuole. I percorsi di *autovalutazione* e di *professionalizzazione dei docenti* sono stati scelti come centrali, rispetto ad altre iniziative, perché sono da tempo in atto nelle scuole e che hanno coinvolto maggiormente i docenti;
- la definizione di un campione ampio, ma articolato e complesso anche per l'indagine quantitativa, che ha previsto di coinvolgere tutti i docenti di alcune scuole, solo alcuni docenti (task force di scuola) di altre, diversificando gli strumenti di raccolta dati per adeguarli ai due livelli e giungere ad un'indagine più approfondita;

⁸ G. Allulli (*ISFOL*), M. Palumbo (*Università di Genova*), A. Tiana (*Università di Madrid*)

- l'attenzione alle aspettative dei docenti partecipanti al progetto e, quindi, la definizione di differenti livelli di partecipazione, in particolare cercando di cogliere anche le reazioni emotive indicative dei livelli più profondi della cultura della scuola;
- le prospettive e le attese rispetto ai risultati, le modalità, la gradualità di penetrazione delle idee e le prassi introdotte da questi progetti nel modo di pensare e di lavorare all'interno della scuola;
- le modalità di comunicazione alle scuole sia per presentare la ricerca, che per richiedere una fattiva collaborazione dei dirigenti, non solo nel rilasciare interviste, ma anche nell'organizzare presso le proprie scuole i focus group e nel proporre i questionari ai docenti.

4.2.3 Le interviste ai dirigenti

Sia nel momento in cui viene introdotta una innovazione nella scuola, sia successivamente quando si realizza una concreta partecipazione dei docenti ad un progetto, il ruolo della leadership è fondamentale. Da questa consapevolezza deriva la scelta di realizzare trenta interviste ai dirigenti delle scuole STRESA⁹ e SUSFOL¹⁰ quali testimoni privilegiati che, oltre al ruolo di stimolo, di guida e di gestione dell'innovazione, portano anche un punto di vista complessivo del clima della scuola, dei cambiamenti in atto, delle difficoltà.

Sono stati individuati per le interviste 30 dirigenti (su un totale di 44), di cui 24 della rete STRESA e 6 della rete SUSFOL, rispettando le proporzioni numeriche e tenendo conto che l'esperienza di autovalutazione, quella in atto da più tempo, riguarda proprio le scuole STRESA.

I dirigenti sono testimoni di un'ampia gamma di esperienze: alcuni sono da anni impegnati nel progetto di autovalutazione e da lunga data in servizio, altri sono giovani dirigenti attivi nel medesimo progetto da solo uno o due anni, inoltre ci sono dirigenti di scuola superiore appartenenti alla rete SUSFOL. Il numero di trenta interviste è stato considerato dagli esperti sufficiente per saturare i contenuti della ricerca. I temi dell'intervista per i dirigenti sono stati esplicitati in una traccia, predisposta dal gruppo di coordinamento (allegati 1 - 2), visionata e perfezionata con gli esperti e, infine, discussa con i docenti intervistatori. Si possono sintetizzare in:

- la conoscenza e la diffusione dei concetti di base del progetto (per esempio: management orientato ai risultati, programmazione retroattiva, autovalutazione, organizzazione che apprende, apprendimento organizzativo, new learning);
- le azioni condotte a livello di scuola ispirate a questi concetti;
- il loro impatto nella scuola illustrato con esempi concreti;
- le modalità di utilizzo dei dati delle ricerche nell'ottica della riprogettazione;
- le resistenze o i problemi di riservatezza relativamente all'utilizzo dei dati raccolti con gli strumenti utilizzati nei percorsi di autovalutazione;
- l'impatto della formazione sullo sviluppo professionale dei docenti;
- le relazioni all'interno dell'organizzazione (le attività di formazione e di sviluppo professionale hanno migliorato la qualità dell'organizzazione?);
- le relazioni con l'esterno (valutazione delle capacità di risposta nei confronti del contesto esterno, cioè famiglie e territorio);
- la ricaduta della partecipazione ad un progetto di innovazione sul clima e sulla cultura della scuola.

⁹ STRESA (STRumenti per l'Efficacia della Scuola e l'Autovalutazione) è una rete di 30 scuole della provincia di Bergamo che collaborano da oltre sei anni sui temi dell'autovalutazione e dell'organizzazione che apprende.

¹⁰ SUSFOL (SUccesso, Scuola, Formazione, Orientamento, Lavoro) è una rete di 11 scuole superiori costituitasi nel 2001 per favorire l'integrazione fra scuola e mondo del lavoro.

Cinque docenti qualificati attraverso un percorso formativo specifico hanno realizzato ventotto interviste (5/6 interviste per ogni docente sono state considerate il minimo per garantire una certa omogeneità), curando il momento del primo contatto personale con i dirigenti per la richiesta della disponibilità e la presentazione dell'indagine. Inoltre hanno effettuato la registrazione e la trascrizione dei testi.

Tab. 1 - Mappa delle interviste

INTERVISTATORE	INTERVISTE	TIPOLOGIA DI SCUOLE E DI APPARTENENZA ALLE RETI
5 intervistatori	28 Dirigenti	28 scuole: 3 Direzioni Didattiche, 1 Scuola Media; 18 Istituti Comprensivi; 6 Istituti Superiori.
Intervistatore n. 1	5 interviste	3 istituti Superiori, <i>rete</i> SUSFOL 2 Istituti Comprensivi, <i>rete</i> STRESA
Intervistatore n. 2	6 interviste	1 Istituto Superiore, <i>rete</i> SUSFOL 5 Istituti Comprensivi, <i>rete</i> STRESA (5 scuole STRESA <i>laboratorio</i> , 1 scuola <i>rete</i> STRESA)
Intervistatore n. 3	6 Dirigenti	6 Istituti Comprensivi, <i>rete</i> STRESA
Intervistatore n. 4	6 Dirigenti	1 Direzione Didattica, STRESA <i>laboratorio</i> 1 Scuola Media, STRESA <i>laboratorio</i> 2 Istituti Comprensivi, STRESA <i>laboratorio</i> 2 Istituti Superiori, <i>rete</i> SUSFOL
Intervistatore n. 5	5 Dirigenti	2 Direzioni Didattiche, STRESA <i>laboratorio</i> 3 Istituti Comprensivi, <i>rete</i> STRESA (2 scuole <i>laboratorio</i> , 1 scuola <i>rete</i> STRESA)

Legenda - La denominazione: “*rete* STRESA” indica scuole appartenenti alla rete STRESA in generale; la denominazione “STRESA *laboratorio*” indica solo le scuole che costituiscono il nucleo di base della rete e/o che vi appartengono dalla sua costituzione.

4.2.4 I focus group

I focus group, intesi come interviste rivolte ad un gruppo omogeneo di persone (insegnanti della stessa scuola, insegnanti di una rete di scuole, dirigenti) per approfondire un tema o particolari aspetti di un argomento, sono stati considerati un strumento efficace per far emergere valutazioni, per raccogliere idee, per esplicitare il “non detto”, proprio in quanto garantiscono l’interazione tra i partecipanti.

La scelta metodologica si è rivelata particolarmente adatta in una ricerca valutativa su un tema coinvolgente dal punto di vista personale e professionale e utile per dar voce agli insegnanti delle diverse scuole. In questo modo ciascun insegnante ha potuto esprimersi con maggior sicurezza e il confronto ha permesso approfondimenti, attente osservazioni ed indicazioni sul clima delle diverse scuole, sui livelli di condivisione, di partecipazione ed anche sulle prospettive future.

Sulla base delle indicazioni emerse dalla consultazione con gli esperti sono stati realizzati dodici focus-group:

- otto focus-group per docenti provenienti dalle scuole della rete STRESA: 4 scuole “laboratorio” (coinvolte fin dall’inizio nel progetto), 4 scuole “non laboratorio” (coinvolte nel progetto ma senza il requisito della durata di appartenenza alla rete);
- un focus-group con i Dirigenti delle scuole “laboratorio” della rete;
- tre focus-group misti. In questo specifico caso la composizione dei gruppi di docenti risulta così formata: docenti di scuole diverse ma appartenenti alla rete STRESA, docenti di scuole diverse ma appartenenti alla rete SUSFOL, docenti provenienti da scuole delle reti STRESA/SUSFOL insieme.

Tab. 2 – Mappa dei focus group

CONDUTTORI	PARTECIPANTI	TIPO DI SCUOLA
4 Equipe (9 docenti , 1 dirigente)	93 partecipanti (86 docenti, 7 dirigenti)	20 scuole (3 Direzioni Didattiche, 13 Istituti Comprensivi, 4 Istituti Superiori)
Equipe n. 1	Focus 1 - 9 docenti Focus 2 - 8 docenti Focus 3 - 8 docenti Focus 4 - 9 docenti tot. 34	1 Direzione Didattica, STRESA laboratorio 3 Istituti Comprensivi, STRESA laboratorio
Equipe n. 2	Focus 5 - 8 docenti Focus 6 - 5 docenti Focus 7 - 8 docenti Focus 8 - 8 docenti tot. 29	1 Direzione Didattica, STRESA laboratorio 6 Istituti Comprensivi , rete STRESA
Equipe n. 3	Focus 9 - 7 docenti Focus 10 - 8 docenti Focus 11 - 8 docenti tot. 23	1 Direzione Didattica, STRESA laboratorio 4 Istituti Comprensivi, STRESA laboratorio 4 Istituti Superiori, rete SUSFOL (3 statali, 1 parificato).
Equipe n. 4	Focus 12 – 7 dirigenti tot. 7	7 Scuole STRESA laboratorio

La composizione articolata dei focus ha permesso di avere gruppi di intervistati diversificati rispetto al grado di omogeneità. Ciò si è rivelato utile per cercare similitudini di percezione, ma anche per far emergere le differenze dovute alle diverse esperienze personali o di scuola.

La conduzione è stata affidata a quattro equipe di docenti, ognuna delle quali formata da un moderatore, da un osservatore e da un verbalizzatore, sulla base di una traccia predisposta dagli esperti (allegati 3 - 4). Ogni equipe ha realizzato circa quattro sedute di focus, costituiti da almeno otto partecipanti ciascuno, che hanno avuto una durata media di 90 minuti.

Il lavoro in equipe fra persone provenienti da scuole diverse ha favorito il confronto fra stili di lavoro e percezioni diverse e questo ha reso molto ricche, articolate ed esaurienti le trascrizioni, che sono state realizzate utilizzando uno schema comune fornito dagli esperti, che richiedeva una rielaborazione ragionata e commentata dei contenuti degli interventi (allegato 5).

Gli argomenti sottoposti alla discussione dei partecipanti ai focus-group sono stati la traduzione dialogata di categorie di contenuti, previsti anche per le interviste: l'autovalutazione, la partecipazione al progetto, gli strumenti e il loro utilizzo, la professionalizzazione dei docenti , i rapporti con il territorio e l'idea di scuola come organizzazione che apprende.

4.2.5. Il percorso di formazione per i docenti

I conduttori di focus (9 docenti e 1 dirigente) e gli intervistatori (5 docenti) hanno seguito un percorso formativo che ha avuto l'obiettivo di trasferire ai partecipanti alcune conoscenze teoriche di base sulla metodologia della ricerca qualitativa e alcune tecniche che successivamente sono state utilizzate nella rilevazione.

La scelta metodologica nella realizzazione del corso è stata quella di non diversificare all'inizio il percorso in funzione del tipo di indagine, ma tutto il gruppo è stato formato su entrambe le tecniche (intervista e focus). Solo al termine della seconda parte, i corsisti si sono espressi in favore dell'una o dell'altra, sulla base delle proprie attitudini personali.

I contenuti del corso hanno riguardato: l'approccio qualitativo nelle indagini, i presupposti teorici, gli obiettivi e gli strumenti. Una seconda parte di contenuti ha considerato:

l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie per l'utilizzo autonomo degli strumenti, le caratteristiche dell'intervista, la registrazione e la codifica dei dati, la discussione

in gruppo (focus), il ruolo del moderatore, l'organizzazione, la durata, la scelta dei partecipanti. I contenuti di carattere teorico e pratico, insieme ad altre informazioni tecniche di tipo più trasversale e generale, sono stati curati da docenti, ricercatori e consulenti del progetto.¹¹

Il corso, di venti ore circa, si è articolato in tre momenti:

- un incontro di carattere teorico metodologico iniziale;
- una seconda parte di formazione intensiva per l'acquisizione di conoscenze e competenze nell'uso autonomo degli strumenti della ricerca qualitativa;
- un terzo momento dedicato alla verifica e alla revisione dei formati di restituzione dei documenti scritti e alla valutazione dei risultati delle prime interviste e dei primi focus group realizzati.

Nel primo incontro seminariale, antecedente l'avvio delle attività, sono state presentate le finalità della ricerca e fornito un inquadramento generale rispetto all'approccio qualitativo seguendo l'impostazione etno-sociologica.

“La prospettiva etno rinvia alla coesistenza all'interno di una stessa società di mondi sociali che sviluppano ciascuno la propria sotto-cultura. In generale la prospettiva etno-sociologica tende ad indicare lo “studio sul campo”. Il suo scopo non è cogliere dall'interno gli schemi di rappresentazione o il sistema di valori di una persona isolata, e neanche quelli di un gruppo sociale, ma di studiare un particolare frammento di realtà storico-sociale, un oggetto sociale; di comprendere come funziona e come si trasforma mettendo l'accento sulle configurazioni dei rapporti sociali, sui meccanismi, i processi, le logiche di azione che lo caratterizzano. La prospettiva etnosociologica concentra l'attenzione su un mondo sociale, centrato su di una attività specifica, o su di una categoria di situazione, ossia l'insieme delle persone che si trovano in una situazione sociale data. Porta ad orientare i racconti di vita verso la forma di racconti di pratiche in situazione, nell'idea centrale che attraverso le pratiche si possano iniziare a comprendere i contesti sociali nei quali sono inserite e che contribuiscono a riprodurre o trasformare. I fenomeni ideologici e culturali collettivi (valori, credenze, rappresentazioni, progetti, cioè la semantica collettiva della vita sociale) fanno ugualmente parte della realtà oggettiva ma, in questa prospettiva, la priorità non è data al loro studio, bensì a quello dei rapporti e processi sociali strutturali. A questo scopo è necessario concentrare l'attenzione sulle pratiche ricorrenti.” (Stagi, 2004).

Durante la sessione intensiva del corso sono stati ripresi i concetti teorici della prospettiva etnografica e contestualizzati nell'indagine. In particolare, si è focalizzata l'attenzione sugli strumenti dell'indagine qualitativa scelti, l'intervista e il focus-group e sulla acquisizione delle tecniche di conduzione. A questo proposito i docenti sono stati coinvolti in simulazioni sul campo su entrambe le tipologie di strumenti. La simulazione ha permesso agli insegnanti di acquisire la tecnica, di sperimentare eventuali situazioni problematiche, ma soprattutto di scegliere tra i diversi ruoli possibili (più attivo come l'intervistatore o il conduttore, più “distaccato” come l'osservatore o il trascrittore degli interventi) quale fosse quello più affine alle proprie caratteristiche personali. Sulla base delle preferenze espresse, sono stati selezionati gli intervistatori e individuate le equipe per la conduzione dei focus. Terzo ed ultimo obiettivo di questa sessione del corso è stata l'elaborazione delle tracce per la conduzione dei focus e delle interviste su proposta degli esperti (cfr. allegati 1-5).

¹¹ Docente: Mauro Palumbo, ricercatrici: Elisabetta Garbarino, Luisa Stagi, Valeria Pastore dell'Università di Genova, Raimondo Bolletta (Invalsi – Roma) e Jaap Scheerens (Università di Twente) consulenti scientifici della ricerca e del progetto STRESA.

La terza fase del percorso formativo si è realizzata in un incontro d'aula, successivamente alla prima esperienza sul campo. Lo scopo dell'incontro a posteriori è stato quello di offrire uno spazio di confronto con gli esperti su eventuali aspetti di criticità emergenti nelle prime fasi di contatto con le scuole, di individuare i docenti da coinvolgere nei focus, di mettere a punto le procedure di conduzione, di raccolta e di registrazione dei dati. In particolare si è evidenziata la necessità di armonizzare tra di loro le modalità di trascrizione degli interventi orali utilizzando un ordine comune nella indicazione dei concetti indagati, degli esempi e delle osservazioni personali. A questo proposito è stata predisposta dagli esperti una seconda traccia, più analitica, come griglia di sfondo per la registrazione dei contenuti emersi (cfr. allegato 5, parte II).

Una riflessione conclusiva riguarda alcuni aspetti di valore aggiunto agli obiettivi specifici del percorso formativo in sé. Tre, in particolare, gli elementi significativi:

1. il carattere intensivo del corso ha contribuito a stimolare la motivazione e la collaborazione del gruppo dei docenti-ricercatori, rendendo più efficace il risultato finale;
2. la simulazione sul campo ha permesso di armonizzare modalità e linguaggi nella conduzione di interviste e focus;
3. la revisione a posteriori, con la riflessione e la messa a punto di modalità più omogenee nella conduzione e trascrizione degli interventi, ha confermato ulteriormente la validità della scelta metodologica di affidare la raccolta "delle narrazioni" ad attori interni all'indagine sia perché conoscitori del contesto, sia perché professionalmente abituati a rielaborare situazioni.

Le tracce scritte, sotto il profilo formale, sono risultate esposte con chiarezza, sinteticità e accuratezza ed hanno facilitato significativamente la loro rilettura e la categorizzazione da parte degli esperti.

4.2.6 Il questionario per i docenti

La particolarità e la complessità della ricerca hanno richiesto una integrazione tra i due approcci, il qualitativo e il quantitativo. La prospettiva quantitativa intendeva rispondere allo scopo di raccogliere dati di misurazione del grado di diffusione e di conoscenza nelle scuole dei progetti di innovazione. Tuttavia la popolazione di riferimento si presentava così variegata nei livelli di appartenenza e di partecipazione al progetto da rendere opportuna una indagine condotta con uno strumento più flessibile del semplice questionario "a tappeto".

Infatti il questionario elaborato dal gruppo di coordinamento è composto da due parti ed è rivolto ai docenti delle scuole della rete STRESA e SUSFOL. La sezione A del questionario, formata da un sottoinsieme di domande più specifiche, è rivolta ad un gruppo di docenti "selezionati" appartenenti alle due reti di scuole e coinvolti in modo più intenso nelle attività di progetto; la sezione B del questionario, invece, si rivolge all'intero gruppo dei docenti delle scuole appartenenti alla rete ed è centrata sull'autovalutazione e sugli aspetti ad essa connessi.

La sezione A del questionario ha indagato la percezione del grado di apprezzamento e di contributo del progetto relativamente a:

- miglioramento della qualità della scuola;
- impatto effettivo sulla cultura della scuola;
- influenza sulle modalità individuali di insegnamento;
- sviluppo professionale attraverso la formazione.

La parte di questionario comune a tutti i docenti delle scuole della rete STRESA (sezione B) ha indagato la percezione rispetto a:

- livello di partecipazione al progetto;
- apprezzamento complessivo del progetto;

- conoscenza e utilizzo degli strumenti;
- ricaduta sul lavoro d'aula dei docenti;
- apprezzamento della formazione;
- contributo al miglioramento dei rapporti con le famiglie e con il territorio.

Il questionario è stato somministrato ai docenti con la collaborazione dei rispettivi dirigenti al termine dell'anno scolastico, a conclusione delle attività del progetto.

Alcune riflessioni

Il disegno della ricerca era, fin dall'inizio, molto ambizioso e il gruppo di coordinamento aveva presenti alcuni aspetti di rischio legati alla novità dell'indagine, alla autoreferenzialità del processo valutativo, alla varietà e disomogeneità della popolazione di riferimento. Tuttavia nel corso delle attività, molti elementi hanno controbilanciato i rischi e confermato le scelte iniziali.

Gli insegnanti, al tempo stesso soggetto e oggetto di indagine, hanno contribuito in modo significativo alla realizzazione della ricerca, supportati da forte motivazione e disponibilità ad apprendere.

La dimensione di meta-riflessione ha offerto alle scuole coinvolte spazi di confronto, di approfondimento e di appropriazione più consapevole del progetto che non sempre è facile ritagliare nella quotidianità del lavoro scolastico.

Rilevanti le prospettive aperte dai risultati: la percezione dell'impatto ha portato con sé, nel suo esprimersi in consapevolezze condivise, anche idee e suggestioni per riorientare le azioni delle scuole.

Bibliografia

- Barzanò G., Claris S., Scheerens J., Tadini F., (a cura di) (2002), *L'idea di scuola come organizzazione che apprende: concetti e ipotesi operative*, Bergamo, Grafital.
- Bolletta R. (2000), "Autovalutazione d'istituto: strumenti, analisi, rappresentazione, interpretazione" in Barzanò G., Mosca S., Scheerens J., *L'autovalutazione nella scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Bovina L. (1998), *I Focus Group. Storia, applicabilità, tecnica*, in Bezzi C. (a cura di) "Vautazione 1998", Giada, pp 37-45
- Gherardi, Poggio (2003), *Donna per fortuna, uomo per destino. Il lavoro raccontato da lei e da lui*, Milano, Etas - RCS
- Greenbaum T., (2002), Online focus groups are no substitute for the real thing, (WWW document) <http://www.groupsplus.com/pages/qmr0601.htm>
- Krueger R. A. (1994), *Focus groups. A practical Guide for Applied Research*, Thousand Oaks, Sage
- Montesperelli (1998), *L'intervista ermeneutica*, Milano, Angeli
- Palumbo M., Garbarino E. (a cura di) (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*, Milano, Angeli.
- Scheerens J. (2002), "L'autovalutazione e la scuola come organizzazione che apprende" in Barzanò G., Bettoni C., Bolletta R. (a cura di) *Sviluppare l'autovalutazione nella scuola: processi, strumenti e esperienze*, Bergamo, Grafital
- Scheerens J. (2003 a), "La cultura della valutazione", documento per il progetto STRESA, non pubblicato.
- Scheerens J. (2003 b), "L'identità della scuola", documento per il progetto NAPOA, non pubblicato.
- Scheerens J. (2003 c), "NAPOA e poi. L'idea di sostenibilità dell'innovazione", documento per il progetto NAPOA, non pubblicato.
- Stagi L. (2000), "Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità", *Rassegna Italiana di Valutazione*, n° 20, pp. 61-82.
- Stagi L. (2001), "Strutturazione e democraticità", *Rassegna italiana di valutazione*, n° 24, pp. 65-85
- Stagi L. (2004), "La prospettiva etnosociologica" documento per il progetto NAPOA, non pubblicato.

Traccia intervista Rete STRESA

Intervista semistrutturata: *l'esperienza NAPOA e STRESA nella mia scuola*

Destinatari: *Dirigenti scuole rete STRESA*

1. Nell'esperienza del progetto STRESA e NAPOA sono stati introdotti alcuni **concetti** di base che hanno ispirato lo sviluppo del progetto e le azioni condotte anche a livello di scuola. Secondo lei, quali sono i concetti che hanno avuto maggior impatto nella sua scuola?
2. Al di là di quello che ha citato, quali sono le **ricadute nella sua scuola** nei seguenti concetti chiave di NAPOA:
management orientato ai risultati
programmazione retroattiva
autovalutazione
organizzazione che apprende
apprendimento organizzativo
new learning

Potrebbe portare alcuni **esempi concreti** che dimostrino i miglioramenti apportati da NAPOA nella sua scuola?

3. Il progetto NAPOA/STRESA realizza diverse **indagini e ricerche**: da quella "a regime" (questionari alunni, genitori, docenti e test di apprendimento) a quelle sulle TIC o sulle esigenze del mondo del lavoro. Come sono stati **utilizzati** i dati delle varie ricerche nella sua scuola?

(Istruzioni per il somministratore: rilevare gli effetti sulla progettazione-riprogettazione - cfr. programmazione retroattiva)

4. Come queste ricerche e queste informazioni sono state usate per l'**autovalutazione** della scuola?
5. Ci sono state **resistenze** o problemi di riservatezza relativamente all'utilizzo di questi dati per l'autovalutazione di scuola?
6. Le attività di **formazione** e di sviluppo professionale hanno migliorato la qualità della docenza?
(Istruzioni per il somministratore: chiedere esempi)
7. Le attività di formazione e di sviluppo professionale hanno migliorato la **qualità dell'organizzazione**?
(Istruzioni per il somministratore: chiedere esempi)
8. E' stato notato un miglioramento della **capacità di risposta** nei confronti del **contesto esterno**?
(Istruzioni per il somministratore: chiedere esempi)
9. In generale sono aumentate le **relazioni** della scuola con il contesto esterno?
10. Come giudicherebbe il **grado di apertura** della sua scuola verso l'esterno, in una scala da 1 a 5?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
MINIMO MASSIMO

(Istruzioni per il somministratore: specificare che 1 corrisponde a poco aperta, 5 a molto aperta; chiedere esempi)

11. Come giudicherebbe il **livello di organizzazione interna** della sua scuola, in una scala da 1 a 5? (NB il clima

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
MINIMO MASSIMO

(Istruzioni per il somministratore: specificare che 1 corrisponde a poco controllo, 5 a molto controllo chiedere esempi)

12. Come giudicherebbe il **clima** della sua scuola, in una scala da 1 a 5?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
MINIMO MASSIMO

(Istruzioni per il somministratore: specificare che 1 corrisponde a poco controllo, 5 a molto controllo chiedere esempi)

13. Qualità e autovalutazione possono contribuire entrambi al **miglioramento della sua scuola**. Qual è la sua opinione a riguardo?

14. Ritieni che le attività di innovazione di NAPOA siano davvero diventate parte della **cultura della sua scuola**? Per favore ci fornisca qualche **esempio rilevante** e concreto a supporto della sua risposta.

Traccia intervista Rete SUSFOL

Intervista semistrutturata: l'esperienza NAPOA nella mia scuola

Destinatari: Dirigenti scuole rete SUSFOL

1. Nell'esperienza del progetto NAPOA sono stati introdotti alcuni **concetti di base** che hanno ispirato lo sviluppo del progetto e le azioni condotte anche a livello di scuola. Secondo lei, quali sono i concetti che hanno avuto maggior impatto nella sua scuola?
2. Al di là di quello che ha citato, quali sono le **ricadute nella sua scuola** nei seguenti concetti chiave di NAPOA:
 organizzazione che apprende
 apprendimento organizzativo
 rapporto scuola territorio

Potrebbe portare alcuni **esempi concreti** che dimostrino i miglioramenti apportati da NAPOA nella sua scuola?

3. Il progetto NAPOA realizza diverse **indagini e ricerche**: da quella sulle TIC a quelle sulle esigenze del mondo del lavoro. Come sono **stati utilizzati** i dati delle varie ricerche nella sua scuola?
4. Ci sono state **resistenze** o problemi di riservatezza relativamente all'utilizzo di questi dati per l'autovalutazione di scuola?
5. Le attività di **formazione** e di sviluppo professionale hanno migliorato la qualità della **docenza**?
(Istruzioni per il somministratore: chiedere esempi)
6. Le attività di **formazione** e di sviluppo professionale hanno migliorato la qualità dell'**organizzazione**?
(Istruzioni per il somministratore: chiedere esempi)
7. E' stato notato un miglioramento della **capacità di risposta** nei confronti del contesto esterno?
(Istruzioni per il somministratore: chiedere esempi)
8. In generale sono aumentate le **relazioni** della sua scuola con il contesto esterno?
9. Come giudicherebbe il **grado di apertura** della sua scuola verso l'esterno, in una scala da 1 a 5?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
 MINIMO MASSIMO

(Istruzioni per il somministratore: specificare che 1 corrisponde a poco aperta; 5 a molto aperta - chiedere esempi)

10. Come giudicherebbe il **livello di organizzazione interna** della sua scuola, in una scala da 1 a 5?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
 MINIMO MASSIMO

(Istruzioni per il somministratore: specificare che 1 corrisponde a poco controllo; 5 a molto controllo - chiedere esempi)

11. Come giudicherebbe il **clima** della sua scuola, in una scala da 1 a 5?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
 MINIMO MASSIMO

(Istruzioni per il somministratore: specificare che 1 corrisponde a poco controllo, 5 a molto controllo - chiedere esempi)

12. Qualità e autovalutazione possono contribuire entrambi al **miglioramento della scuola**. Qual è la sua opinione a riguardo?

13. Ritene che le attività di innovazione di NAPOA siano davvero diventate parte della **cultura della sua scuola**? Per favore ci fornisca qualche **esempio rilevante** e concreto a supporto della sua risposta.

Traccia focus RETE STRESA Laboratorio

Focus group : *l'esperienza NAPOA e STRESA nella mia scuola*

Destinatari: *Docenti scuole rete STRESA Laboratorio*

Concetti

I concetti introdotti da NAPOA con maggiore impatto nella sua scuola

- a livello conoscitivo e di stimolo
- a livello pratico (*Insistere su esempi concreti*)

concetti chiave di riferimento

(Istruzioni: far emergere prima dal gruppo, eventualmente rilanciare quelli non citati)

management orientato ai risultati
programmazione retroattiva
autovalutazione
organizzazione che apprende
apprendimento organizzativo
new learning

Strumenti

L'utilizzo di indagini e ricerche prodotte da NAPOA (gli effetti sulla programmazione/riprogrammazione, cfr con programmazione retroattiva)

Utilizzo degli strumenti nell'autovalutazione della scuola (problemi di resistenza e riservatezza)

(Insistere su esempi concreti)

Formazione

Ha migliorato la qualità - della docenza
- dell'organizzazione

(Insistere su esempi concreti)

Rapporti con l'esterno

Miglioramento

- delle risposte della sua scuola nei confronti del contesto esterno
- delle relazioni della sua scuola con il contesto esterno

(Insistere su esempi concreti)

Innovazione e qualità

Livello di controllo a livello interno della scuola

Opinioni sul contributo al miglioramento della scuola su:

- qualità
- autovalutazione

Le attività di innovazione di NAPOA si sono integrate nella cultura della sua scuola (*Esempi*).

Traccia focus RETE STRESA

Focus group: l'esperienza NAPOA e STRESA nella mia scuola
Destinatari: DOCENTI scuole rete STRESA

Concetti

I concetti introdotti da NAPOA con maggiore impatto nella sua scuola

- a livello conoscitivo e di stimolo
- a livello pratico (*Insistere su esempi concreti*)

Concetti chiave di riferimento

(Istruzioni: far emergere prima dal gruppo, eventualmente rilanciare quelli non citati)

organizzazione che apprende
apprendimento organizzativo
rapporto scuola territorio

Strumenti

L'utilizzo di indagini e ricerche prodotte da NAPOA

(*Gli effetti sulla programmazione/riprogrammazione, cfr. con programmazione retroattiva*)

Utilizzo degli strumenti nell'autovalutazione della scuola (problemi di resistenza e riservatezza

(*Insistere su esempi concreti*)

Formazione

Ha migliorato la qualità - della docenza
dell'organizzazione

(*Insistere su esempi concreti*)

Rapporti con l'esterno

Miglioramento

- delle risposte della sua scuola nei confronti del contesto esterno
- delle relazioni della sua scuola con il contesto esterno

(*Insistere su esempi concreti*)

Innovazione e qualità

Livello di controllo a livello interno della scuola

Opinioni sul contributo al miglioramento della scuola su:

- qualità
- autovalutazione

Le attività di innovazione di NAPOA si sono integrate nella cultura della sua scuola (*Esempi*)

Modello di trascrizione focus group ed interviste

PARTE I

Focus group: *griglia osservazione*

Distribuzione delle persone

- schema

Modalità di relazione

- con il moderatore
- tra i partecipanti
 - distorsiva
 - intrusiva
 - corretta

Livello attenzione/coinvolgimento

- Partecipazione alla discussione (segnalare eventuali scostamenti dalla partecipazione)

Equilibrio interventi

- n° interventi per partecipante/durata
- modalità intervento

	1° int.	2°int.	3° int.	4° int.	5° int.	6° int.	7° int.	8° int.	10° int.
	D	D	D	D	D	D	D	D	D
	I	I	I	I	I	I	I	I	I
	C	C	C	C	C	C	C	C	C

	D	D	D	D	D	D	D	D	D
	I	I	I	I	I	I	I	I	I
	C	C	C	C	C	C	C	C	C

LEGENDA:

TEMPO	D: distorsiva
	I: intrusiva
	C: corretta

PARTE II

Focus group: Modello di trascrizione degli interventi

Spazio per codifica intervista/focus	Numero focus	Codice identificativo delle scuole
(codice intervistatore)		

Se dovete descrivere in un'espressione sintetica l'argomento centrale emerso nell'intervista o nel focus, quale frase utilizzereste a primo impatto? Potete riportarla qui, all'inizio della trascrizione (non è obbligatorio!)

Domande + concetti o tematiche emerse	Trascrizione (neutrale)	Note
<p>Esempio: Quali concetti introdotti da NAPOA hanno avuto un maggior impatto nella sua scuola?</p> <p>CONCETTO 1 (es: LA SINTESI)</p> <p>CONCETTO 2 (es: FRASI SIGNIFICATIVE)</p> <p>Altro argomento/tema che è emerso connesso con la domanda</p> <p>Altre domande..... ALTRI CONCETTI</p>	<p>Sintesi della risposta scritta in caratteri normali, ma evidenziando parole chiave e/o riassuntive in grassetto. Ricordatevi di sollecitare esempi ed esperienze personali, non accontentarvi di una semplice risposta, ma cercate sempre di approfondire i perché delle cose, le motivazioni ed evidenziare i processi che hanno portato ad esprimere una determinata idea.</p> <p><i>“Riportate frasi pronunciate dagli intervistati o dai partecipanti ai focus in modo letterale, anche trascrivendo espressioni della lingua parlata e/o eventualmente sgrammaticate. Scrivetele in carattere corsivo e tra virgolette. Le frasi importanti sono quelle significative che racchiudono la sintesi della risposta o dei concetti espressi dalla persona o dal gruppo.” Può essere una sola frase oppure più frasi.”</i></p>	<p>1. Per il focus: osservazione delle dinamiche</p> <p>2. per l'intervista annotazioni dell'intervistatore</p> <p>Annotate le osservazioni del comportamento non verbale di chi parla o delle reazioni di chi ascolta che sono esplicative per comprendere l'enfasi con le quali vengono espresse e/o come sono accolte dagli altri partecipanti nel caso del focus. La durata dell'intervento in termini di rilevanza e interattività del dibattito (per il focus ad es il tema è stato molto dibattuto, il tema è stato dibattuto solo da due componenti, il tema è stato trattato con molto coinvolgimento emotivo, ecc...).</p> <p>Quando vi ricordate e lo ritenete importante da specificare potete annotare se il riferimento di un certo concetto è attribuibile a una posizione specifica: per esempio da un insegnante di scuola elem. media o superiore).</p> <p>1. Per il focus si tratta di interpretazione/ermeneutica congiunta di osservatore/verbalizzatore/moderatore</p> <p>2. (per l'intervista si tratta di considerazioni soggettive dell'intervistatore)</p> <p><i>Inserite vostre sensazioni a caldo, commenti alle risposte ed eventuali spiegazioni a certe risposte a voi note perché conoscete l'ambiente di quella storia e/o la storia o situazione specifica di quella o quelle persone, che possono essere influenti. Scrivetele in corsivo e riportate ciò che vi verrebbe naturale spiegare a un estraneo che non conosce il contesto, le dinamiche e in generale la situazione. Possono essere commenti in merito al contenuto delle risposte, ma anche sulla modalità in cui sono, o sono mal, espresse.</i></p>

Il focus group con i dirigenti della rete STRESA

Luisa Stagi, Valeria Pastore

9.1 Alcune considerazioni di carattere generale

Il focus group organizzato con alcuni dirigenti scolastici della rete STRESA, si presenta come un'ulteriore fonte di informazioni significative per la nostra analisi, informazioni che vanno a confermare e a completare quelle rilevate attraverso le interviste. Proponendo, infatti stimoli analoghi, si sono ottenuti punti di vista aggiuntivi che, in alcuni casi ribadiscono e sottolineano argomentazioni emerse in precedenza, in altri le arricchiscono attraverso nuove riflessioni scaturite dal confronto tra i partecipanti, qualità peculiare del focus group. L'interazione ha creato, infatti, una capacità interpretativa addizionale, in grado di superare i ragionamenti del singolo e di arrivare a cogliere significati condivisi dal gruppo, diventando così in alcuni casi una chiave di sintesi ed anche di lettura delle opinioni individuali.

Nonostante questo focus group abbia avuto come partecipanti solo dirigenti appartenenti alla rete STRESA, le argomentazioni e le problematiche affrontate ricalcano quelle rilevate nelle interviste ai dirigenti di entrambi i progetti. Si tratta, probabilmente, di elementi caratteristici di un processo di cambiamento, personale ed organizzativo, che comprendono nella maggior parte dei casi entusiasmo, motivazione, resistenze, difficoltà.

L'analisi del focus group percorrerà i concetti fondamentali, introdotti nelle scuole da STRESA, e commentati durante la discussione e le diverse percezioni della loro ricaduta sull'organizzazione e sulla cultura della scuola, sia a livello teorico/pragmatico, sia a livello interno/esterno.

9.2 Opportunità, consapevolezza, meta riflessione.

La discussione sviluppatasi tra i dirigenti del gruppo STRESA ha indagato molteplici argomenti; tuttavia, vi sono due elementi richiamati spesso durante tutto l'arco del focus group che sintetizzano sia la percezione generale positiva del progetto sia uno dei suoi effetti più evidenti: la connotazione del progetto come opportunità e l'aumento diffuso della consapevolezza.

Il progetto STRESA, infatti, è molte volte accostato a termini come opportunità ed occasione, che sottolineano un'evidente dichiarazione di valore ed apprezzamento dello stesso. La partecipazione al progetto è vissuta come un'esperienza di prestigio, da cogliere appieno e, per quanto riguarda la formazione, da allargare possibilmente ad un numero maggiore di persone.

Tutte le persone che sono state coinvolte in STRESA, e spero siano sempre di più, trovano nel progetto un'opportunità, delle occasioni e degli spunti che se non ci fosse STRESA difficilmente si potrebbero trovare sul mercato dell'offerta formativa provinciale

L'effetto maggiormente diffuso riscontrato nelle proprie scuole è lo sviluppo di consapevolezza, un concetto trasversale che evidenzia un principio di cambiamento intrinseco e generale, anche se secondo alcuni il progredire dei cambiamenti ha un'evoluzione ancora lenta e difficoltosa.

I processi di cambiamento sono avviati ma sono molto più lenti e faticosi di quanto gradiremmo vedere.

L'incremento della consapevolezza scaturisce dai singoli docenti, stimolati dalle attività di STRESA, e si riflette poi sia sul progetto stesso, sia sull'organizzazione scuola. È rivolta a più elementi, ma innanzitutto si ripercuote sulla dimensione professionale del docente e sul suo riconoscersi parte di un gruppo scuola con un'identità condivisa.

...c'è questo elemento che gradualmente si va costruendo e cioè l'idea di fare di STRESA uno strumento di lavoro per acquisire consapevolezza della propria dimensione professionale.

STRESA promuove la consapevolezza della dimensione professionale dei docenti sia all'interno del fare scuola inteso come contesto d'aula sia per quanto riguarda la fatica che un istituto fa nel trovare elementi di identificazione e di riconoscimento che accomunano, che aggregano, che consentono ad un gruppo di numerosi di persone (un Collegio docenti) di identificarsi su qualche cosa che caratterizza l'istituto stesso. STRESA aiuta i docenti a trovare la capacità di leggere e di condividere alcune informazioni, di interpretarle per potersi dire...Siamo forse questo, compresi gli elementi di contraddizione interna e il successivi passo in avanti può essere questo!.

Ulteriore elemento di maggior presa di coscienza è il fatto che, oltre a far parte di una struttura, si è parte di un processo di formazione ed autovalutazione teso ad un miglioramento generale, non solo con finalità di mera descrizione o rendicontazione. Un render conto all'esterno presente e che, comunque, secondo alcuni, è stato un tramite, uno specchio che ha permesso di acquisire una maggiore cognizione personale e dell'organizzazione, attraverso il confronto.

*(STRESA) ci ha aiutato a definire aspetti di organizzazione, a definire ruoli, a chiarire compiti, a codificarli ma soprattutto ad avere la **consapevolezza** che tutta la progettazione didattica deve fare poi lo sforzo di essere osservata, monitorata ed infine esposta ad un giudizio di sintesi che deve essere significativo per chi ne ha fatto parte.*

*I progetti STRESA e NAPOA hanno stimolato lo sviluppo della **consapevolezza** interna alla scuola grazie alla necessità di misurarsi attraverso i questionari con l'immagine esterna restituita dai genitori. Il "render conto" ha favorito il "rendersi conto" sviluppando nell'organizzazione scolastica un'attitudine "meta-riflessiva" che non era prima presente nella scuola.*

Da questa nuova consapevolezza scaturisce una spirale di riflessioni che dal particolare arrivano fino al generale, dall'esperienza dei singoli a quella di sistema: si crea così un'attitudine meta-riflessiva, come descritto anche nella frase precedente, un primo cambiamento capace però di promuoverne e favorirne di ulteriori.

*Attraverso gli strumenti, la formazione, la condivisione di concetti e di valori si è creata nelle scuole la condizione favorevole ad un decentramento dell'attenzione dagli aspetti del quotidiano verso un livello "**meta**" sul quale si innesta la **programmazione retroattiva** come costruzione degli obiettivi.*

Esistono, tuttavia, anche difficoltà ad attuare questo processo di riflessione-azione-retroazione che richiede tempo ed un impegno notevole: frequentemente è la fase attuativa che assorbe la maggior parte delle risorse, a scapito delle altre due. Viene dunque riconosciuto ad un momento come quello del focus group la capacità di essere l'occasione per potersi confrontare e raggiungere un livello adeguato di meta riflessione.

*Il lavoro di decentramento, il feed-back, la capacità di tornare indietro nel processo riflessione- azione- retroazione, questo tornare indietro è faticoso perché **l'investimento sull'azione ci prende talmente tanto** che ripensare, concettualizzare, mettere a fuoco qual è il pensiero che agisce nella scuola è difficile da dire. **Questo è un momento "meta" che ci permette di ripensare al percorso.***

9.3 Dai concetti alle azioni: formazione ed autovalutazione.

Al progetto STRESA viene attribuita una qualità particolare, avvertita da tutti i partecipanti come fondamentale ed imprescindibile: quella di avvicinare la teoria alla pratica, i concetti alle azioni, le parole ai fatti. In un contesto articolato come quello scolastico, carico di incombenze e che soffre di una cronica scarsità di tempo per momenti di riflessione, STRESA diventa un momento che permette di fermarsi e comprendere il legame tra teoria e ricadute nel quotidiano, permette di avvicinare questi due versanti creando quella consapevolezza condivisa di cui riferivamo in precedenza.

*STRESA è avvicinamento tra il quadro culturale offerto dai grandi **contributi teorici e la quotidianità delle azioni.***

Esempi concreti di questa capacità di accostare teoria e prassi sono ravvisabili in ambiti promossi dal progetto, come la formazione e l'autovalutazione, strettamente legata alla programmazione retroattiva.

9.3.1 L'occasione della formazione.

La formazione è tra gli elementi che permette di caratterizzare maggiormente STRESA anche come opportunità di grande valore poiché legame tra concetti e prassi e legata alla ricerca azione. È il fattore che fa crescere motivazione ed interesse nei docenti e sviluppa quella capacità di meta analisi che crea la figura del *professionista riflessivo* capace di recepire stimoli, introdurli nel quotidiano e possibilmente divulgarli nella propria organizzazione. La sottolineatura di questa nuova figura esplicita il bisogno di costituire momenti e strumenti che facilitino la diffusione di questa possibilità di valorizzare l'intelligenza delle persone.

*STRESA è fonte di ricerca e di formazione per i docenti; **all'enunciazione teorica fa seguire i fatti cioè i corsi.** Questa è forse l'aspetto più percepito del progetto anche se non lo consente ancora in modo diffuso. Gli insegnanti si sono accorti che uno dei concetti fondamentali di STRESA è **l'opportunità di spunti di riflessione:** ciò fa emergere la figura di un **"professionista riflessivo"** che può agire con molta libertà e non ha un percorso obbligato. E' questa un'idea di formazione molto valorizzante dell'intelligenza delle persone.*

*l'opportunità **formativa**, attraverso la creazione di gruppi di ricerca, ha consentito, purtroppo solo per piccoli gruppi ma comunque almeno a quelli, di sperimentare un processo di formazione che è **ricerca-azione.** Sarebbe opportuno adesso costruire dei presidi all'interno dell'istituto in modo che questa esperienza continui e consenta di allargare il coinvolgimento dei docenti.*

Elemento essenziale che caratterizza ancor più positivamente ed aumenta le ricadute effettive della formazione è la residenzialità dei corsi, che permette di attivare, oltre gli stimoli conoscitivi e riflessivi, anche stimoli relazionali. Conoscersi in un momento come quello formativo favorisce il costituirsi di reti ed alleanze tra docenti a lungo termine e ad alta potenzialità per scuole e territorio.

*...risolto significativo sono i **corsi residenziali** tipo Bressanone dello scorso anno ad alta potenzialità formativa perché hanno promosso in alcuni istituti della città di dialogare al proprio interno e di costituire una sottorete di alleanze tra i docenti che seguono le attività di STRESA e di dare rimandi e sostegni che poi lungo l'anno*

sono stati ripresi. Si crea una continua serie di richiami tra il dentro e il fuori degli istituti che va ancor più potenziato.

Al di là di questo entusiasmo per le attività formative, troviamo anche la facoltà di evidenziarne criticità e di proporre suggerimenti. Viene, infatti, messa in discussione la formazione individuale, a favore di un'organizzazione scuola che crea momenti di formazione comune, in grado di creare maggiore condivisione e di innescare cambiamenti nelle attività abituali, la persona singola difficilmente le modifica da solo e se lo fa non ha ripercussioni rilevanti sul sistema che, invece, necessita di crescere e migliorarsi.

*Abbiamo parlato di **opportunità culturale e di aggiornamento** come elementi di qualità del processo di STRESA **però** abbiamo insegnanti che accumulano formazione, che hanno un dossier personale pieno di attestati **però** nulla cambia all'interno delle loro attività quotidiane. Un possibile superamento della sola formazione individuale può essere quello di trovare altri **modi di fare formazione, per fare della scuola un luogo di formazione, di collegialità e di condivisione. La fonte formativa esterna e di qualità è necessaria, per esempio l'Università, gli esperti, i ricercatori ma non basta, bisogna trovare degli spazi per costruire una formazione condivisa, anche con una scelta impopolare, proponendo momenti di formazione collegiale, per gruppi disciplinari, in piccoli circoli di qualità della didattica.***

Si tratta di un percorso sequenziale: dai forti stimoli individuali si coinvolge, lentamente, l'organizzazione, che ha un ritmo diverso da quello dei singoli ed è spesso questa discrasia a creare insoddisfazione e difficoltà.

E' un percorso graduale, trovo una distanza forte tra questo quadro culturalmente accattivante, interessante che forma i singoli e l'organizzazione che va avanti molto più lenta.

9.3.2 Autovalutazione: tra opportunità e timore

L'autovalutazione, legata sovente alla programmazione retroattiva, è uno tra i concetti introdotti da STRESA maggiormente sentiti: presenta, infatti, ripercussioni notevoli sia a livello conoscitivo, poiché introduce una nuova concezione del fare scuola, sia a livello tangibile, poiché propone l'uso nuovi strumenti e di nuove pratiche.

Nella mia scuola STRESA vuol dire soprattutto: autovalutazione (questionari e test) e programmazione retroattiva.

L'autovalutazione è collegata in modo considerevole alla capacità di uso dei dati, che approfondiremo nella parte immediatamente successiva e alla quale rimandiamo per maggiore completezza. Qui, difatti, vorremmo enucleare soprattutto il carattere ambivalente che assume l'autovalutazione, soprattutto se nella sua fase introduttiva. Si tratta, infatti di un percorso critico di non facile assimilabilità, che crea spesso quella che viene definita dai partecipanti "ansia del giudizio" come è ben esplicitato negli interventi seguenti.

L'autovalutazione è stata spesso percepita dal corpo docente italiano come un concetto contrapposto e lesivo rispetto al concetto di professionalità.

E' presente ancora un livello emotivo e una ansia del giudizio che accompagna la somministrazione dei diversi strumenti soprattutto tra i docenti della scuola media perché in questo ordine scolastico si manifesta una minore cultura organizzativa e più resistenza al cambiamento

Tuttavia, questo è un impatto soprattutto iniziale, tipico della resistenza e della contrapposizione alle innovazioni. Nel tempo ed attraverso l'esperienza diretta la comprensione della valutazione e delle sue funzionalità porta ad una consapevolezza del suo uso e della sua utilità: *il "render conto" favorisce il "rendersi conto", fino ad arrivare al sentir affermare che "Se non vengo valutato, è qualcosa di strano"*.

Non sempre i dati negativi sono negativi di per sé

Valutazione non va considerata come contrapposizione, non come il redde rationem...

L'ansia della valutazione va affrontata sul piano concettuale chiarendo che le responsabilità non sono solo del singolo docente ma è la scuola intera a rispondere. L'ansia è superabile con una presa in carico collegiale dei risultati, con l'accompagnamento, la valorizzazione delle pratiche, con la conoscenza, la condivisione e diffusione dei percorsi di scuola.

Dalla riflessione sul timore della valutazione sono emersi due concetti proposti da STRESA, la trasparenza ed i circuiti di riservatezza dei dati, che vorrebbero essere ripresi e reinterpretati alla luce dell'esperienza fatta. Chi interpreta i dati, chi ne viene a conoscenza e come li utilizza sono momenti di fondamentale importanza, emersi approfonditamente nelle interviste singole, soprattutto si vuole rendere maggiormente esplicito il legame tra dati e loro utilità, come vedremo anche nella parte seguente dedicata ai dati.

*Rispetto al problema delle ansie e della paura del giudizio c'erano due concetti che STRESA aveva ampiamente elaborato ma ora abbiamo lasciato un po' in disparte: in concetti di trasparenza e di circuiti di riservatezza dei dati. Sarebbe opportuno adesso che abbiamo così tanta carne al fuoco, rivedere nei processi di interpretazione e di costruzione della conoscenza **a chi serve conoscere e che cosa se ne fa della conoscenza, che cosa è veramente la conoscenza del funzionamento della scuola***

9.4 La percezione e l'utilizzo dei dati.

Tra le attività introdotte da STRESA la raccolta, l'interpretazione e l'utilizzo di dati sono gli argomenti che suscitano numerosi commenti e spunti di ragionamento, essendo gli stessi dati visti proprio come stimolatori di riflessioni, come lo specchio nel quale osservarsi. È proprio attraverso il rapporto con i dati che si impara a superare l'ansia della valutazione: conoscerli aiuta a comprendere che è sempre necessaria un'interpretazione contestualizzata e studiata a fondo per poter esplicitare e conferire un senso condiviso a quello spazio fumoso che si crea tra intenzioni pensate ed esiti effettivi, come bene esprimono le frasi seguenti.

La lettura dei dati (questionari e prove di profitto) permette di ripensare al perché del fare scuola; la costruzione dell'interpretazione, il mettere del tempo interpretativo permette di creare uno spazio tra intenzione ed esiti. Il processo di analisi problematizza e rinforza le logiche che sottendono all'operare, rende visibile le intenzioni e le azioni. Gli strumenti hanno una funzione di rispecchiamento.

il vero lavoro è ricostruire un legame, un senso, rendere visibile i rapporto tra le azioni come vengono percepite e le intenzioni originarie. In questa dimensione si gioca la scuola e non il singolo docente.

I dati diventano gli ulteriori facilitatori, come la formazione e l'autovalutazione, del passaggio fra teoria e prassi. Aiutano, infatti, ad individuare delle priorità d'azione attraverso le quali scegliere quali concetti maggiormente approfondire, seguendo un processo bottom up, dal basso verso l'alto, inverso rispetto a quello più classico nel quale si indagano gli effetti dell'applicazione di alcuni concetti. Si tratta di un circolo virtuoso che innescato, si ripercuote su se stesso affinandosi.

*A mio avviso il progetto STRESA/NAPOA all'interno dell'Istituto sta insegnando a **selezionare ed a individuare delle priorità di azione**. STRESA è molto ricco, molto stimolante, molto arricchente però nei docenti è evidente la necessità di interessarsi a qualcosa che risponda a delle priorità che servano a portare avanti la cultura organizzativa della scuola per esempio a **trovare azioni concrete** sulla base dei questionari. La cosa più importante è ritrovare all'interno dei dati, certamente i grandi principi ma anche delle piccole azioni di carattere educativo, per esempio un decalogo sui compiti a casa distribuito a tutti i genitori*

La condivisione di valori è importante per interpretare il più correttamente i dati ed anche la consapevolezza che si tende all'autoconservazione e si instaurano di conseguenza dei meccanismi interpretativi di difesa. Quello che è più importante è invece riuscire a rilevare le discordanze, vero motore del confronto e base per eventuali cambiamenti da attivare in quella che viene definita un'organizzazione simbolica: sono le rappresentazioni tacite che vanno indagate e rese esplicite per attivare una programmazione retroattiva più consapevole.

L'interpretazione dei dati comporta un meccanismo di difesa e un senso di condivisione dell'interpretazione e dei valori.

*Non è necessario ripetere ogni anno le stesse indagini. Gli strumenti di percezione non servono tanto per confermarci le opinioni che già conosciamo ma **per evidenziare i punti sui quali ci sono delle "opinioni discordanti"** perché noi viviamo in una organizzazione simbolica.. La scuola lavora sui simboli, lavora sui riti, lavora sulla cultura non tanto scientifica/matematica ma sullo stare insieme delle persone che hanno dei propri miti, ha un sapere teorico e pratico. Allora è lì che uno deve andare a lavorare, è andare a vedere che cosa vuol dire "valorizzare l'alunno" e progettare*

Anche se in modo non ancora pienamente consapevole, la programmazione retroattiva è il momento della costruzione degli obiettivi a partire dalle "cose" cioè dai dati (test e questionari).

Un problema condiviso, emerso fortemente anche dalle interviste, è quello della mancanza di un percorso guidato per la restituzione dati che diventa spesso onere dei singoli dirigenti che, come delineeremo nel paragrafo successivo, diventano i principali mediatori degli ostacoli

STRESA non ha pensato ad una sistematizzazione di una "forma di accompagnamento" di restituzione dei dati.

9.5 Ruolo del dirigente scolastico e nuova leadership partecipata.

L'importanza del ruolo dei dirigenti scolastici nella buona riuscita del progetto è ben chiarita all'interno del focus group: il dirigente deve farsi facilitatore nelle attività avviate da STRESA ed accompagnatore dei docenti e della scuola nell'intero processo, ma soprattutto in quello valutativo.

Se non ti giochi come Capo d'istituto non passa niente

Il capo d'istituto deve coinvolgersi in prima persona perché fa parte del sistema, deve svolgere la funzione di accompagnamento.

L'allargamento della leadership ha favorito la riflessione sul ruolo del dirigente scolastico che si dovrebbe porre come facilitatore e come soggetto coinvolto nel processo valutativo.

STRESA ha comunque favorito l'interazione tra dirigenti di istituti diversi, rendendo così possibile alleviare il senso di isolamento che colpisce talvolta chi copre ruoli di responsabilità.

STRESA ha contribuito al confronto tra Capi d'istituto riducendo talvolta il senso di solitudine.

Il cambiamento, tuttavia, più ragguardevole ed essenziale provocato dal progetto è stata la diffusione, in chi ha preso parte attivamente a STRESA, di consapevolezza professionale e di un notevole interesse alla crescita della scuola, tale da creare gruppi leader all'interno degli istituti. Questa leadership diffusa diventa la chiave che permette di portare avanti al meglio le attività e di diffondere l'interesse anche ad altri docenti. Docenti che attraverso STRESA hanno avuto l'occasione di dialogare e confrontarsi, sia all'interno della stessa scuola, sia con colleghi di istituti diversi e di creare legami collaborativi fecondi.

Il percorso STRESA ha favorito l'allargamento della leadership di istituto che si manifesta attraverso l'assunzione di maggiore autonomia e responsabilità di un gruppo di docenti sensibili al miglioramento della qualità della scuola.

L'impatto di STRESA è positivo e sulla base dei dati è cominciato un dialogo tra i docenti.

STRESA ha potenziato il confronto tra docenti all'interno e tra scuole diverse;

STRESA ha costruito legami attraverso forme di aggiornamento in collaborazione tra scuole (per esempio: corso di informatica -ProgettoQUITE, corso di storia-NAPOA

9.6 Qualità e comunicazione esterna

Il concetto di qualità viene soprattutto legato all'idea di qualità dell'insegnamento ed ha ripercussioni sia interne alla scuola, soprattutto sui docenti, sia di visibilità esterna, per esempio attraverso la pratica della codificata della certificazione.

Nella mia scuola l'idea di qualità è stata strettamente collegato all'idea di qualità dell'insegnamento, percorso sfociato poi nella certificazione. Il valore del percorso della certificazione è far emergere la qualità della scuola,

La certificazione di qualità ha un impatto sui docenti e sull'esterno, aiuta a discriminare tra controllo e facilitazione.

Tuttavia, “Avere la certificazione non assicura nessuno sulla qualità del prodotto”, qualità sulla quale invece si è lavorato molto attraverso STRESA e che viene descritta come un complesso insieme di elementi: motivazione, relazione, clima ed altri mediatori didattici come spazi, tempi e modalità di realizzazione della didattica. Eppure è proprio su quest’ultima che emergono dei dubbi, in particolare in riferimento a supplenti e giovani insegnanti, a causa dell’irreversibilità dell’assunzione di docenti che se non “funzionano” non possono essere licenziati.

C’è impreparazione nell’a, b, c della didattica...c’è uno sfilacciamento, bisogna consolidare queste maglie

*Puntare sulla qualità dell’insegnamento è l’obiettivo di fondo nei processi di miglioramento, fino ad ora abbiamo lavorato molto sulla motivazione, sulla relazione educativa, sul creare un clima affinché l’apprendimento sia favorevole manca però la sostanza che sarebbe la **didattica** soprattutto tra gli insegnanti più giovani e supplenti si riscontra una impreparazione nella didattica, una difficoltà nel processo di ricostruzione dei saperi.*

E’ questo un grande problema sindacale, dovrebbe cambiare il sistema centralizzato di accesso all’insegnamento. Non basta un nome e un cognome in una graduatoria; contrariamente a tutte le altre amministrazioni dello stato noi non abbiamo il periodo di prova. Se un supplente annuale subito non funziona, non è possibile licenziarlo, il Capo di istituto si deve assumere una grande responsabilità. Come si concilia questo con la qualità dell’insegnamento?

*Esistono poi altri elementi di qualità dell’insegnamento: la strutturazione degli spazi, dei laboratori, il loro utilizzo, il tempo scuola, come e dove si realizza la didattica. La qualità passa anche attraverso tutta una serie di **mediatori didattici**.*

La qualità, quando c’è, va comunicata. STRESA ha contribuito sicuramente alla costruzione dell’immagine della scuola ed anche se per alcuni la comunicazione con l’esterno non ha ancora preso avvio, molte altre sono le esperienze di successo.

*STRESA offre un grande **contributo alla costruzione dell’immagine della scuola**, ma non ancora pienamente percepita come strumento per portare all’esterno questa immagine verso i genitori e il territorio.*

Gli Istituti già avviati in questo percorso di maggiore visibilità esterna si rivolgono ai due destinatari principali: i genitori ed il territorio. Rispetto ad altre le scuole della rete STRESA riescono a coinvolgere maggiormente i genitori con azioni concrete ed anche ad attivare più contatti e collaborazioni con le amministrazioni ed il territorio che danno fiducia alla scuola, fiducia ricambiata con la rendicontazione del servizio. Si raggiunge in questo modo credibilità e non solo visibilità.

STRESA ha portato visibilità e credibilità all’esterno distinguendo due livelli: Amministrazione e genitori.

Con i genitori (comitati, rappresentanti e/o singoli) STRESA ha portato apertura e coinvolgimento attraverso azioni concrete.

Nelle scuole della città non è stato fatto un “uso politico” dei dati con l’amministrazione. La comunicazione è stata concentrata più su aspetti concreti, amministrativi, più che sulla qualità del servizio. Nelle scuole della rete ci sono invece maggiori relazioni, agganci e collaborazioni con le amministrazioni comunali favorito quest’anno, per esempio, dal decentramento dell’offerta formativa di STRESA/NAPOA che ne ha previsto il coinvolgimento nell’organizzazione.

*L’aspetto del decentramento va approfondito per i riflessi che può avere sull’immagine e sull’idea di qualità della scuola che passa all’esterno **Le amministrazioni danno fiducia alla scuola e questa fiducia è ricambiata attraverso la rendicontazione.***

Chi si “auto”valuta veramente?

Jaap Scheerens

La prospettiva di chi è dentro/fuori

Nonostante il fatto che sono stato fortemente coinvolto nella progettazione di STRESA/NAPOA e nella presentazione dei relativi strumenti e concetti, sono rimasto esterno rispetto al progetto, con un “altro” background specifico di riferimento. Desidero pertanto precisare che le mie osservazioni sono quelle di una persona dentro/fuori del progetto. Permettetemi di dire che sono abbastanza dentro da essere autocritico e abbastanza fuori da sentirmi libero di esprimere una certa ammirazione per quanto è stato realizzato.

Alcune considerazioni

La sostenibilità di un progetto di innovazione educativa.

Il progetto STRESA è un pilastro fondamentale del progetto NAPOA. Le prime questioni che ha affrontato sono state l'autovalutazione della scuola entro il contesto della scuola efficace, la maggiore autonomia degli istituti scolastici e l'approccio orientato ai risultati. Nel 2002 STRESA è entrato a far parte del progetto NAPOA, in cui il concetto di organizzazione che apprende ha incluso i temi centrali affrontati da STRESA.

In questo studio di valutazione i due argomenti base sono l'autovalutazione della scuola e la professionalizzazione. Nella fase NAPOA è stato dato un forte impulso alla professionalizzazione degli insegnanti e nello stesso tempo, rispetto alla fase iniziale di STRESA, si sono maggiormente sottolineate le relazioni con la comunità ed in particolare con il mercato del lavoro.

Il fatto che un progetto di innovazione educativa “resiste” ininterrottamente per sei anni è già in qualche modo un risultato positivo. Lo studio di valutazione indica che la struttura della rete, la periodicità della raccolta dei dati e della restituzione del feedback alle scuole e l'offerta differenziata di attività di professionalizzazione vanno considerate come basi per giudicare la sua sostenibilità. Le stesse attività di valutazione ne forniscono un quadro con le sue tensioni interne, ma nello stesso tempo con la sua struttura di rete abbastanza solida, e l'offerta variegata di attività di professionalizzazione deve aver dato una sufficiente motivazione allo staff di progettazione, ai direttori dei corsi e agli insegnanti per condurle e portarle a termine.

Se paragono STRESA/NAPOA ai progetti olandesi e a quelli di altre nazioni in cui sono stato coinvolto o che ho studiato dall'esterno, rilevo il fatto che in questo (in modo coerente con gli studi più importanti orientati alla pratica) c'è stata una forte componente di “divertimento” culturale e sociale, di cui sono il miglior esempio i seminari residenziali. I discorsi filosofici, storico-culturali e psicanalitici dei relatori possono essermi sembrati a volte piuttosto lontani dalla pratica educativa, ma, come mi ha detto una volta un insegnante, “queste presentazioni ti offrono dei valori e non partono dal presupposto che sei in qualche modo impreparato e incapace e hai bisogno di imparare qualcosa per fare il tuo lavoro”.

Ultima notazione, ma importante: STRESA/NAPOA ha avuto una forte leadership professionale.

La fenomenologia dell'(auto) valutazione

Gli esiti della valutazione, in particolare quelli discorsivi basati sulle interviste semi-strutturate e sui focus group, illustrano in modo chiaro e articolato le tensioni inerenti alla “valutazione a scuola”. Il termine auto-valutazione suggerisce un certo grado di senso di appartenenza, che potrebbe non essere stato presente fin dall’inizio, e potrebbe forse non esserci nemmeno in questa fase. Gli strumenti sono venuti da fuori e le iniziative rivolte alle scuole, ma soprattutto l’insegnante intervistatore, sono venuti da fuori. Il termine “auto” nell’autovalutazione della scuola è ambiguo; si dovrebbe dire forse che l’unica vera forma di autovalutazione avviene a livello del singolo individuo che riflette sulle proprie azioni e sul proprio comportamento. Nell’ “autovalutazione della scuola”, il termine “auto” è probabilmente più vicino alla verità per i dirigenti che per gli insegnanti. Per gli insegnanti le attività di valutazione di STRESA/NAPOA erano più “altre” e controllate dagli altri che da loro stessi. Si potrebbe ovviamente cercare di risolvere il problema, stabilendo (come ha fatto esplicitamente un dirigente) che nell’autovalutazione scolastica è la scuola come insieme ad essere valutata, non i singoli insegnanti. Questa è un’idea che rispecchia anche l’orientamento base del progetto.

Ma allora, come viene chiaramente affermato nel report, molto dipende da “chi vuole conoscere e a proposito di chi” nella concreta discussione dei risultati. Se i dati mostrano gli esiti di profitto per classe e per insegnante, è difficile evitare che l’insegnante in questione si senta “giudicato” e possa avere qualche apprensione circa l’intera procedura dell’autovalutazione nella sua scuola.

Ci sono altre due condizioni che possono aver reso le attività di autovalutazione della scuola in qualche maniera “estrane” ed esterne rispetto a ciò a cui gli insegnanti sono abituati. Anzitutto, in tutte le nazioni, e non solo in Italia, l’identità degli insegnanti dipende molto dalla loro autonomia professionale. È abbastanza giustificato il fatto che la chiusura in questo ruolo tradizionale sia stata gradualmente allentata, ma “mettersi in discussione” in un ambito che ci appartiene da sempre non è cosa da poco. In secondo luogo, l’interpretazione e l’uso dei dati quantitativi non è di solito parte della formazione degli insegnanti, e questo ancora una volta in prospettiva internazionale e non solo italiana. Inoltre tutto ciò potrebbe aumentare il senso di “estraneità” per questi metodi di valutazione. Ansia e apprensione sono una prima causa di resistenza verso la valutazione; il semplice fatto che è un lavoro extra è la seconda e la scarsa convinzione dell’utilità delle attività valutative è la terza. Quest’ultimo punto non viene menzionato esplicitamente nel report, anche se potrebbe benissimo risultare implicito in quelle osservazioni che i rispondenti esprimono a proposito della mancanza di strumenti e di opportunità per passare, per così dire, dalla valutazione al miglioramento, dalla diagnosi alla terapia.

Oltre che dalla creazione nella scuola di un’atmosfera di supporto e non minacciosa, in cui il dirigente ha un’importanza fondamentale, l’accettazione delle valutazioni può essere migliorata mediante l’offerta di un maggiore supporto in termini di mezzi e strumenti per affrontare le questioni che la valutazione ha posto in rilievo.

I risultati presentati in questo report sono spesso espressi con un linguaggio che ha più a che fare con la rendicontazione (“rendere conto”) che con l’autoriflessione (“rendersi conto”). Ancora una volta, tutto ciò sottolinea il fatto che l’autovalutazione scolastica avviene in strutture che sono ancora gerarchiche e nelle quali è difficile evitare la connotazione specifica di essere valutati. I risultati sono decisamente in linea con la letteratura specialistica sulla valutazione e sull’efficacia del feedback, che sottolinea l’importanza di un’atmosfera di supporto e non minacciosa e l’importanza di opportunità strumentali per usare concretamente i risultati della valutazione a fini di miglioramento. Tutto ciò non significa che la valutazione non debba avere mordente, un potenziale da sviluppare con i dati che a volte appaiono migliori di quanto ci si potesse aspettare, ma che talvolta forniscono “brutte notizie”. Ma questa qualità andrebbe forse vista come inerente alla natura dell’informazione valutativa e garantita nella misura in cui la valutazione, anche quando è intesa come “autovalutazione”, mantiene un grado di oggettività.

L’uso concettuale e strumentale dell’innovazione

Il report di valutazione fornisce chiaramente la prova di due tipi di impatto delle attività di autovalutazione. Si adattano bene alle nozioni di uso concettuale e uso strumentale dell’esperienza di valutazione e dei risultati della valutazione. A mio parere, il resoconto delle interviste e dei focus

group offre una prova evidente della raffinatezza concettuale con cui i rispondenti discutono idee quali l'organizzazione che apprende, l'autovalutazione della scuola, la programmazione retroattiva, il clima e la cultura della scuola e l'identità della scuola. Il discorso sulla realtà sociale che viene messa in evidenza dalla valutazione e dal feedback della valutazione e le questioni di inclusione ed esclusione, di partecipazione e di non partecipazione offrono anche nuove vie per discutere il lavoro a scuola e le implicazioni delle azioni innovative. Questi elementi possono essere apprezzati anche come esempi di uso concettuale.

Il problema degli strumenti rispetto all'autovalutazione è emerso fortemente in tutti i commenti sulla disseminazione dei risultati della valutazione e sulla questione di come partire dalla valutazione per programmare e dall'analisi per impostare il miglioramento in modo attivo. Nel report ci sono indicazioni che distinguono tre elementi rispetto alla questione dell'uso degli strumenti, a seconda che siano intesi come materiali operativi e linee guida, come professionalizzazione degli insegnanti o come supporto esterno. Intendo ritornare su questi punti nella sezione finale di questo report conclusivo, quella relativa alle raccomandazioni.

Nel campo della professionalizzazione si potrebbero utilizzare i medesimi criteri di uso concettuale e strumentale. Anche in questo caso, il grado di finezza con cui i membri di STRESA/NAPOA (dirigenti e insegnanti) discutono le questioni educative dimostra che la professionalizzazione deve aver avuto un impatto sulla loro elaborazione concettuale degli argomenti. Nei corsi e nei seminari c'è relativamente poca applicazione diretta su quanto è stato appreso. La loro offerta mi è sembrata più spesso teorica e concettuale che orientata alla pratica, al "come si fa". L'interesse degli insegnanti italiani per argomenti concettuali e altamente teorici mi ha sempre colpito, dal mio punto di vista di olandese, come elemento interessante e come una modalità più indiretta di miglioramento della scuola.

L'autovalutazione della scuola come innovazione

Il report offre la prova che STRESA/NAPOA, con l'autovalutazione della scuola come elemento centrale, ha stimolato un'ampia riflessione sulla scuola come organizzazione. Si potrebbe dunque dire che, al di là dei suoi obiettivi più diretti, l'avvio dell'autovalutazione scolastica ha probabilmente agito come stimolo per l'innovazione educativa. Il report contiene riflessioni sulla questione dell'autonomia delle scuole, sulle posizioni rispetto alla riforma Moratti, sul ruolo e la posizione della leadership scolastica e sulla questione dell'apertura al contesto del territorio, cioè ai genitori, alle altre scuole della rete e alla comunità locale.

Ci sono anche passaggi interessanti che riflettono sugli aspetti sociali dell'innovazione e della disseminazione, per il fatto che alcuni insegnanti sono stati più coinvolti di altri. Il report dimostra anche che l'avvio dell'autovalutazione nella scuola spinge gli insegnanti a collaborare e pone ai dirigenti scolastici alcune richieste di management di supporto. Un aspetto che mi pare relativamente poco toccato sono state le implicazioni per le concrete strategie didattiche degli insegnanti, anche perché questo è in qualche modo il punto nodale dei messaggi concreti che dovrebbero emergere dalle analisi dei risultati di apprendimento in rapporto alle specifiche condizioni d'insegnamento sperimentate.

STRESA/NAPOA: un insieme dinamico di tensioni controllate

Desidero infine esprimere in forma sintetica ciò che questa valutazione ha mostrato e a tale scopo intendo avvalermi di tesi e antitesi, di questioni bipolari che riescono meglio a rendere certe tensioni e dinamiche. Il fatto che il progetto risulta sostenibile indica che queste tensioni sono in qualche modo sotto controllo e potrebbe indurci a ritenere che portino ad un suo positivo sviluppo piuttosto che alla sua dissoluzione.

Tensione operativa e tranquillità

Le scuole sono state scosse da NAPOA/STRESA, come risulta chiaramente dal report. Può darsi che il progetto sia un'intrusione inaspettata, che provochi nuovi tipi di dis-equilibrio, ad esempio fra dirigenti e insegnanti, oppure fra gli insegnanti coinvolti e quelli non coinvolti. Inoltre rappresenta una continua fonte di tensione operativa, perché i risultati della valutazione possono sempre portare delle sorprese. Nuovi soggetti sono stati portati a più stretto contatto con le scuole, nuove idee possono aver attirato più alcuni rispetto ad altri. I risultati della valutazione possono portare nuova linfa ai giochi di potere, ma nello stesso tempo si creano nuove opportunità di collaborare e di conoscere i propri colleghi. C'è una richiesta di supporto da parte del leader della scuola, che potrebbe condurre alla fine ad un clima generale maggiormente di aiuto nella scuola. I cicli ripetuti di utilizzo degli strumenti e la restituzione dei dati possono infine aiutare a creare una certa stabilità.

Ostacoli e opportunità

Il report è abbastanza chiaro circa le forme di resistenza fra gli insegnanti. Nello stesso tempo offre brevi descrizioni di sfide e di apprezzamenti positivi, quale ad esempio il fatto che gli insegnanti sentono che la scuola è un insieme più unitario e apprezzano l'atteggiamento generale di mettersi in discussione.

Unità e divisione

Come si è appena detto, c'è una sensazione generale che la scuola ha una maggiore unità. Nello stesso tempo, viene sottolineata la divisione fra coloro che sono riusciti a partecipare e coloro che sono rimasti estranei. La questione della disseminazione e della partecipazione riguarda trasversalmente tutte le persone della scuola e sembra costituire una questione importante per il futuro.

Razionalità e interazione sociale

L'autovalutazione della scuola avrebbe dovuto essere caratterizzata in origine come tecnica razionale per il monitoraggio e il miglioramento in campo educativo. Leggendo il report, si notano in realtà più gli elementi relativi agli aspetti sociali e inter-relazionali della valutazione e della professionalizzazione che quelli relativi alla strumentalità (anche se pure essi sono presenti). Se paragono l'esperienza STRESA/NAPOA ad altri progetti di autovalutazione nella scuola, come ad esempio ZEBO in Olanda, penso che questo dimostri come l'elemento sociale e interrelazionale sia fondamentale per il successo e per l'opportunità di tradurre in pratica concreta le nuove tecniche razionali.

Teoria e pratica

Si potrebbe considerare STRESA/NAPOA come una struttura concettuale coerente, con l'idea di scuola come organizzazione che apprende in funzione di elemento unificante dell'autovalutazione, della professionalizzazione e delle nuove relazioni con l'ambiente esterno. Il report di valutazione documenta che le persone delle scuole STRESA/NAPOA hanno partecipato attivamente e creativamente a questo universo concettuale. Nello stesso tempo, l'imponente massa di dati raccolti e l'ampia gamma delle attività di professionalizzazione mostrano che si è fatto molto anche nella pratica concreta. Anche questo si pone come una delle sfide più importanti per il futuro: trovare un equilibrio creativo fra slancio teorico e azione pratica coerente.

INDICE DELLA PUBBLICAZIONE

0. INTRODUZIONE

Giovanna Barzanò, Jaap Scheerens

Premessa

0.1 Le principali caratteristiche del primo progetto NAPOA

0.2 Obiettivi generali dell'azione 1

1. LO SVILUPPO DEL PROGETTO NAPOA: CHE COSA VALUTARE

Jaap Scheerens

Premessa

1.1 Contesto

1.2 L'identità concettuale del progetto NAPOA 1

1.3 Controllo razionale e crescita endogena

1.4 La creazione di una cultura della valutazione nella scuola

1.5 Conclusione

1.6 Glossario delle idee chiave

2. COME VALUTARE UN'ORGANIZZAZIONE CHE APPRENDE

Mauro Palumbo

2.1. Definire l'apprendimento organizzativo

2.2 Misurare e valutare l'apprendimento organizzativo

2.3 Strategie e tecniche di ricerca

3. IPOTESI PER L'IMPOSTAZIONE METODOLOGICA DELLA RICERCA

Jaap Scheerens

Premessa

3.1 Misurare la penetrazione dell'autovalutazione nella cultura della scuola, intesa come gamma di valori espliciti: l'inventario della cultura della scuola

3.2 Misurare il grado di attuazione dell'autovalutazione della scuola, intesa come parte dell' "identità razionale" della scuola stessa

3.3 Misurare gli aspetti rilevanti dell'autovalutazione ai livelli più profondi della cultura della scuola

3.4 Azioni orientate all'auto-interesse opposte ad azioni orientate al compito

3.5 Locus di controllo interno opposto a quello esterno

3.6 Livello di ansia da valutazione

3.7 Limiti dell'apprendimento organizzativo

3.8 Misurare l'autoproduzione di froze che vincolano o facilitano l'apprendimento organizzativo

3.9 L'approccio metodologico scelto

3.10 Alcune questioni interpretative riguardanti i risultati quantitativi e qualitativi dell'azione 1

4. IL DISEGNO DELLA RICERCA REALIZZATA E GLI STRUMENTI UTILIZZATI

Emanuela Brumana, Elisabetta Ferrari, Luisa Stagi

Premessa

4.1 L'approccio narrativo

4.1.1 Le interviste semistrutturate

4.1.2 I focus group

4.2 Il disegno della ricerca

4.2.1 I presupposti

4.2.2 Le scelte

4.2.3 Le interviste ai dirigenti

4.2.4 I focus group

4.2.5 Il percorso di formazione per i docenti

4.2.6 Il questionario per i docenti

Allegato n. 1- Traccia intervista Rete STRESA

Allegato n. 2 - Traccia intervista Rete SUSFOL

Allegato n. 3 - Traccia focus RETE STRESA Laboratorio

Allegato n. 4 -Traccia focus RETE STRESA

Allegato n. 5 - Modello di trascrizione focus group ed interviste

5. IL PUNTO DI VISTA DEI DIRIGENTI DELLE SCUOLE PARTECIPANTI AI PROGETTI: INTERVISTE E FOCUS GROUP

Valeria Pastore, Luisa Stagi

5.1 I concetti di NAPOA e Stresa considerati di maggior impatto.

5.1.1 Alcune considerazioni di carattere generale

5.1.2 Dall'autovalutazione all'autoriflessione

5.1.3 La scuola come organizzazione che apprende

5.1.4 L'apertura al territorio

5.1.4.1 Un sistema che si apre

5.1.5 Le adesioni più recenti

5.1.6 Autovalutazione e riprogettazione.

5.2 Le ricadute nella scuola dei concetti chiave

5.2.1 Alcune considerazioni di carattere generale

5.2.2 Gli effetti dei concetti sostanziali: un excursus tra le opinioni

5.3 L'utilizzo dei dati acquisiti dalle ricerche nelle scuole

5.3.1 Alcune considerazioni di carattere generale

5.3.2 La restituzione dei dati

5.3.2.1 Le resistenze

5.3.3 L'utilizzo dei dati rilevati

5.3.3.1 La mancanza di supporti all'analisi.

5.3.3.2 La mancanza di tempo.

5.3.4 Ripercussioni sulla e della programmazione retroattiva

5.4 Formazione e qualità della docenza

5.4.1 Alcune considerazioni di carattere generale.

5.4.2 Formazione: dalla teoria alla pratica

5.4.3 La questione della trasferibilità

5.5 Relazionarsi con l'esterno: la capacità di risposta e d'apertura.

5.5.1 Alcune considerazioni di carattere generale.

5.5.2 Contesto territoriale, genitori e scuola: un canale bivalente

5.5.3 L'esser parte di una rete

5.5.4 Controllare l'apertura all'esterno.

5.6 L'organizzazione interna alle scuole.

5.6.1 Alcune considerazioni di carattere generale.

5.6.2 Organizzazione interna: un percorso d'apprendimento

5.6.3 L'influenza della leadership

5.6.4 Una cartina tornasole: il clima

5.6.5 La chiave dell'efficacia: il coinvolgimento.

5.6.6 Il peso contingente della riforma

5.7 Qualità e autovalutazione

5.7.1 Alcune considerazioni generali

5.7.2 La qualità

5.7.3 L'autovalutazione.

5.8 I cambiamenti provocati da NAPOA e Stresa

5.8.1 Alcune considerazioni di carattere generale.

5.8.2 Orientamento al confronto e innalzamento della qualità.

5.8.3 Dall'identità alla cultura.

5.9 Il focus group con dirigenti della rete Stresa.

5.9.1 Alcune considerazioni di carattere generale

5.9.2 Opportunità, consapevolezza, meta riflessione.

5.9.3 Dai concetti alle azioni: formazione ed autovalutazione

5.9.3.1 L'occasione della formazione.

5.9.3.2 Autovalutazione: tra opportunità e timore

5.9.4 La percezione e l'utilizzo dei dati.

5.9.5 Ruolo del Dirigente Scolastico e nuova leadership partecipata

5.9.6 Qualità e comunicazione esterna

6. IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI: I FOCUS GROUP CON I PARTECIPANTI AI PROGETTI

Valeria Pastore, Luisa Stagi

Premessa metodologica

6.1 Alcune considerazioni di carattere generale

6.2 Una lettura trasversale

6.2.1 Punti di forza

- 6.2.2 Punti di criticità
- 6.2.3 Suggerimenti /Punti di migliorabilità
- 6.3 *Le idee principali di ciascun focus*

7. L'INDAGINE QUANTITATIVA

Raimondo Bolletta

Premessa

7.1 *Il questionario A (rivolto a docenti particolarmente coinvolti nelle attività di progetto)*

7.2 *Il questionario B (per tutti i docenti degli Istitui coinvolti nei progetti STRESA/NAPOA)*

Questionario per docenti reti STRESA e SUSFOL - sez. A

Questionario per docenti scuole rete STRESA - sez. B

8.CONCLUSIONI

Jaap Scheerens