



**ASSOCIATION EUROPEENE DES ENSEIGNANTS
EUROPEAN ASSOCIATION OF TEACHERS
COMITATO REGIONALE DELLA LOMBARDIA**

**AUTOVALUTAZIONE D'ISTITUTO E LEADERSHIP A PIU' VOCI
UN CONFRONTO EUROPEO**

**SELF-EVALUATION AND SCHOOLS: WHOSE LEADERSHIP?
EUROPEAN PERSPECTIVES**

20 Novembre 2003
Auditorium
Centro Scolastico Gallaratese
Via Giulio Natta 11
20151 MILANO

CONVEGNO INTERNAZIONALE

Iniziativa inserita tra gli eventi collaterali di attività
in occasione della Presidenza italiana del Consiglio dell'UE

ATTI DEL CONVEGNO

a cura di FRANCESCA BROTTTO

febbraio 2004

Il convegno è stato realizzato con il contributo di:

MIUR – DIREZIONE GENERALE
PER LE RELAZIONI INTERNAZIONALI

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE
PER LA LOMBARDIA

A.E.D.E. LOMBARDIA

A.E.D.E. PROVINCIALE PERUGIA

A.E.D.E. UMBRIA

CENTRO STUDI ERICKSON - TRENTO

e con il patrocinio di:

CONSIGLIO REGIONALE DELLA LOMBARDIA
AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI MILANO

INDICE

Presentazione.....	p. 5
Premessa.....	p. 7
Programma della giornata	p. 10
Saluto del Segretario dell'AEDE Lombardia.: Prof. Enzo Percesepe (sintesi).....	p. 12
Introduzione ai lavori: Prof.ssa Francesca Brotto (sintesi ampia)	p. 12
TRIANGOLAZIONE 1	
“L’autovalutazione e il ruolo degli alunni”/ “What role(s) for students in school self-evaluation?”	
Self-Evaluation and Student Leadership/ Autovalutazione e leadership degli alunni: Prof. John MacBeath , Università di Cambridge e Direttore della rete internazionale <i>Leadership for Learning</i>	p. 14
Il ruolo degli alunni in un’esperienza autovalutativa e di miglioramento della scuola in micro-rete/ A student-voice experience in self-evaluation and school improvement: esperienza del Liceo statale scientifico linguistico classico "Giollitti Gandino" Bra (CN), Alice Saglia (ALUNNA)	p. 21
Osservazioni/Highlights: Prof. Michael Schratz , Università di Innsbruck.....	p. 28
TRIANGOLAZIONE 2	
“L’autovalutazione e il ruolo degli insegnanti”/ “What role(s) for teachers in self-evaluation?”	
Self-Evaluation and Teacher Leadership/ L’autovalutazione e la leadership degli insegnanti: Prof. Michael Schratz , Direttore Istituto per la formazione degli insegnanti e la ricerca sulla scuola, Università di Innsbruck	p. 31
Il ruolo degli insegnanti in alcune esperienze autovalutative della Svizzera italiana/ A teacher-voice experience in self-evaluation in Switzerland : Prof. Maurizio Cattaneo , docente Scuola Media di Tesserete, Canton Ticino, Svizzera	p. 39
TRIANGOLAZIONE 3	
“L’autovalutazione e il ruolo delle famiglie e della comunità locale”/ “What role(s) for families and the local community in school self-evaluation? ”	
Le famiglie e la comunità: Quale protagonismo nell’autovalutazione?: Prof. Cesare Scurati , Direttore Dipartimento di Pedagogia e Centro di Educazione Permanente, Università Cattolica del Sacro Cuore Milano.....	p. 43
Possibili contributi dalle famiglie nella autovalutazione e nel miglioramento della scuola/ Family- voice experiences in self-evaluation: Dr. Ruggero Molteni , Presidente del Comitato Genitori Seveso e Carla Motta , Presidente di Genitori e Scuola www.comitatigenitori.it	p. 50
Osservazioni/Highlights: Prof. John MacBeath , Università di Cambridge.....	p. 55
Presentazione del libro <i>Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola</i>	p. 58

TRIANGOLAZIONE 4

“L’autovalutazione, la dirigenza scolastica e aspetti di leadership: punti di vista e contesti a confronto” / “Self-Evaluation, Headship and Leadership: Comparing contexts to gain insight”

Il contesto germanofono/Issues from the German-speaking world: <i>Prof. Michael Schratz</i> , (AT).....p.	59
I contesti anglofoni/Issues from the English-speaking world: <i>Prof. John MacBeath</i> , (GB).....p.	67
Il contesto italiano/Issues from the Italian context: <i>Prof. Cesare Scurati</i> , (IT).....p.	75
Domande e interventi dal pubblico	p.78
Conclusioni: <i>Prof. Cesare Scurati e Prof. John MacBeath</i>	p.81

ALLEGATI

Allegato 1: Leadership e autovalutazione (materiali a cura di Prof.ssa Francesca Brotto).....p.	84
Allegato 2: Materiali di autovalutazione del Liceo Giolitti Gandino di Bra (CN).....p.	89
Allegato 3: Breve scheda di presentazione di <i>Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola</i>p.	98
Allegato 4: Risultati della valutazione del convegno (a cura di Prof.ssa Elsa Lisci Falaschi).....p.	100

PRESENTAZIONE

Quando Francesca Brotto ha preso la parola nel XIV Convegno Nazionale dell'AEDE, tenuto a Chianciano a metà marzo 2003, il suo intervento breve ed incisivo ha illustrato alcuni campi in cui l'AEDE sembrava assente ed ha stigmatizzato una certa stanchezza ed immobilismo che possono albergare nell'associazionismo professionale del personale della Scuola, suscitando qualche resistenza e rimostranza, specialmente in chi riteneva di non aver bisogno di essere stimolato a fare di più e meglio.

In me, che ho sempre cercato di proporre dentro e fuori l'AEDE una progettualità pedagogica in dimensione europea orientata verso il futuro e capace di rispondere alle esigenze culturali del dibattito in corso e che in quel momento la stavo ascoltando con attenzione "sine ira et studio", il suo riferimento agli studi europei sull'autovalutazione d'istituto e sulla leadership ha suscitato l'immediata adesione al suo progetto, carico evidentemente di forte attualità. Perciò le ho proposto subito di organizzare insieme sull'argomento da lei scelto un Convegno di studi di buon livello a Milano, la città dove vivo e lavoro per libera scelta da più di trent'anni, che mi pareva la sede idonea per le energie umane e le risorse tecniche che speravo di suscitare per l'occasione.

Da allora sono passati alcuni mesi, il Convegno si è tenuto con successo ed è stato in grado di coinvolgere centinaia di personalità del mondo della Scuola militante, presidenti di IRRE, ispettori, dirigenti scolastici, assessori all'istruzione, docenti impegnati nei processi valutativi negli Uffici Scolastici Regionali, negli IRRE e nelle Scuole.

Mi ha colpito dell'evento in primo luogo la provenienza ed il numero dei partecipanti, la cui sede di servizio, in genere abbastanza lontana dalla Lombardia, è in tutte le regioni del centro e del nord dell'Italia (nel sud e nelle isole avevamo rinunciato a divulgare l'iniziativa, per il fortuito contemporaneo svolgersi del Convegno aedino di Sorrento, organizzato dal nostro Presidente europeo Preside Paolo Farnararo, con cui non intendevamo entrare in concorrenza). Rispetto a questo limite, che noi abbiamo imposto a noi stessi, c'è stata una sola eccezione di cui abbiamo dovuto prendere atto, quella di un Dirigente Scolastico appassionato al problema, venuto in aereo a Milano con viaggio ininterrotto dal centro della Sicilia e ritornato dopo l'incontro di studio immediatamente a scuola.

In secondo luogo, hanno caratterizzato l'incontro il prestigio dei relatori internazionali, la loro grande capacità comunicativa, il tono informale delle relazioni chiave, i tempi ristrettissimi rigorosamente programmati per i singoli interventi, la concentrazione dei partecipanti, interessati a non perdere neppure una parola delle cose dette, la pari dignità offerta ai professori universitari ed ai rappresentanti dei genitori e degli studenti, la tensione degli ascoltatori ed i loro occhi intenti nel silenzio assoluto della grande sala, la persuasione diffusa che si stesse trattando un argomento decisivo per il futuro della professionalità di ciascuno e per la qualità dell'offerta da parte delle istituzioni educative.

Per la realizzazione dell'incontro, ci siamo mossi all'inizio quasi soltanto con un "puro atto di fede", concentrati sul compito formativo e quasi incuranti della complessità degli adempimenti organizzativi e della rilevanza degli aspetti finanziari. Ma presto sono venuti i sostenitori e sono apparse le adesioni convinte. Occorre ringraziare il Dott. Antonio Giunta la Spada, responsabile nel MIUR della Direzione Generale per le Relazioni Internazionali, oggi Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione Scolastica; il Dott. Mario Dutto, Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia; il Cardinale di Milano S.E. Dionigi Tettamanzi, che ha diffuso l'iniziativa tra le Scuole Cattoliche tramite Monsignor Angelo Brizzolari della Curia milanese, intervenuto personalmente nel dibattito; il Rettore Prof. Lorenzo Ornaghi dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, il pedagogo Prof. Cesare Scurati che ha fornito la sua collaborazione ed ha offerto la sua professionalità in modo del tutto disinteressato; l'Avv. Attilio Fontana, Presidente del Consiglio Regionale della Lombardia, per il patrocinio concesso; l'On.le Ombretta Colli, Presidente dell'Amministrazione Provinciale di Milano, la quale, dopo aver concesso il patrocinio, ha offerto gratuitamente la sala dell'incontro tramite il Coordinatore del Centro Scolastico Gallaratese di Milano Dott. Roberto Marconi; la Scuola Interpreti di Milano, che ha dato le traduttrici simultanee; i fornitori, che comprendendo di avere a che fare con un'iniziativa pedagogica, sono stati precisi e generosi nell'offrire e non esosi nel chiedere.

Nell'ambito dell'AEDE occorre menzionare il Presidente Nazionale Prof. Francesco Giglio, che ha ben compreso l'importanza e la validità dell'iniziativa, pur non potendola sostenere finanziariamente per

mancanza di fondi. Hanno contribuito con sostegni organizzativi e finanziari il Gruppo AEDE di Perugia, tramite la Prof.ssa Vanda Pucci; la Segreteria Regionale della Regione Umbria, tramite la Vicepresidente Nazionale Prof.ssa Adele Filena Rastelli; il Gruppo di Milano, tramite la Prof.ssa Amélie Calderara ed infine la Segreteria Regionale della Lombardia, che si è fatta carico di molti problemi organizzativi e delle somme non coperte dai contributi pubblici e privati. L'Editore Centro Studi Erickson di Trento non ha fatto mancare il suo sostegno in occasione della presentazione del volume che ha offerto molti spunti di riflessione all'incontro stesso di Milano.

Non resta che augurare che il Convegno (attraverso questi Atti) abbia in Italia la ricaduta ed il successo che merita e che i partecipanti nelle rispettive sedi tesaurizzino il buon lavoro svolto ed agiscano efficacemente per il cambiamento e per l'innovazione educativa, in modo che la scuola in Europa non soltanto svolga bene il proprio compito di formazione verso le giovani generazioni ma diventi per davvero l'auspicato punto di riferimento in tutto il mondo per quanti credono nei valori dell'educazione, della ricerca, della scienza, dello sviluppo e della collaborazione pacifica tra i popoli.

Prof. Enzo Percesepe
Segretario Regionale AEDE Lombardia

PREMESSA

Anche gli Atti di questo convegno di Milano escono in formato elettronico. La scelta effettuata la scorsa estate di pubblicare *on-line* una selezione degli Atti del seminario di Carrara sulla leadership collaborativa (17-18 Febbraio 2003), scelta dettata da nuove ed improvvise prospettive di lavoro per me presso il MIUR, si è rivelata davvero indovinata. Nei mesi intercorsi da allora, ho avuto modo di verificare l'elevato grado di accessibilità del documento di Carrara, a cui hanno fatto riferimento moltissime persone interessate, da Agrigento ad Aosta. E tutto a costo zero, almeno per i lettori.

Da parte mia, umilmente ascrivo il tempo e le energie intellettuali necessari per la sbobinatura dei nastri di Milano e per tutto il lavoro redazionale, di traduzione, stesura, integrazione, ricerca e annotazione, ad un ambito più volte richiamato dai Proff. MacBeath, Schratz e Scurati durante l'incontro del 20 Novembre: la *servant leadership*, una leadership al servizio degli altri.

Ma tale leadership si esercita anche *con* gli altri. Vorrei ringraziare, perciò, il Prof. Scurati ed i relatori delle esperienze in Italiano per avermi assistita nel compito, in vari casi fornendomi il testo scritto del loro intervento.

Non posso, però, non esprimere la mia gratitudine anche ai Proff. Schratz e MacBeath per l'estrema fiducia che mi accordano nel rendere disponibile in Italiano – una lingua che nessuno dei due conosce – il loro lavoro. Proprio perché costruiscono i loro interventi sul momento, a partire da un canovaccio di presentazioni in Powerpoint, e non sono in grado di rivedere i testi da me prodotti, ho deciso di rendere esplicite ed evidenti, quasi si trattasse di un restauro, la mediazione dei significati da me operata e l'integrazione tra i linguaggi verbali e visivi che Michael e John sono soliti ad impiegare. Ho voluto anche conservare la freschezza dello stile informale, discorsivo e narrativo, con cui si sono rivolti al pubblico in sala.

Dicevo che questi Atti sono a cura mia, ma in realtà sono testimonianza di una leadership diffusa, in quanto realizzati con il concorso di molte altre persone. Ringrazio, quindi, anche la dirigente dell'Istituto Comprensivo di Orbetello, Prof.ssa Elsa Lisci Falaschi, e la sua assistente amministrativa Maria del Fiore Nencini, le quali mi sono venute di nuovo in aiuto per l'elaborazione dei dati delle valutazioni espresse dai partecipanti al convegno.

Io amo le sfide e, da anglofona, mi pongo la sfida di proporre traduzioni e adattamenti in Italiano. Alla collega Giovanna Grenga, che ha riletto alcuni dei miei testi, va la mia riconoscenza per l'occhio vigile che ha prestato alle piccole imperfezioni che a volte mi tradiscono nella mia seconda lingua. I lettori, spero, saranno indulgenti se qualche lieve errore mi è sfuggito in altri casi.

Un grazie anche ai tecnici ed ai genitori che hanno contribuito alla trasformazione del file WORD in formato PDF. Ed a tutti coloro che si adopereranno per diffondere questi Atti, un'ulteriore parola di ringraziamento.

Autovalutazione e leadership “dei molti”: un binomio secondo me assolutamente inscindibile.

Durante la sua relazione ispirata ed illuminante, davanti ad una platea di rappresentanti da 47 paesi all'*International Congress of School Effectiveness and Improvement* di Rotterdam (5 – 8 gennaio 2004), il Prof. Andy Hargreaves del Boston College ha presentato i risultati di uno studio estremamente rigoroso sui cambiamenti avvenuti in seno ad un campione di istituti secondari americani e canadesi nel corso degli ultimi 30 anni. Dalle ricerche effettuate, cinque elementi sono emersi come forze alla base dei cambiamenti osservati (il termine non è inteso necessariamente come cambiamento per il meglio):

1. le successive “ondate” di riforme calate dall'alto sui sistemi scolastici;
2. il rapido mutarsi della leadership negli istituti scolastici, con il “carosello” dei dirigenti cambiati ad intervalli di tempo sempre più brevi;
3. i mutamenti demografici della massa critica degli insegnanti, sempre più anziani, fatto – questo – che impatta sulle loro *mission* generazionali;

4. i mutamenti nella composizione demografica della popolazione scolastica degli istituti e delle comunità di riferimento (condizioni socio-economiche ed etnico-culturali);
5. le trasformazioni nelle relazioni tra scuole in un dato territorio (l'interdipendenza accentuata che le recenti spinte verso la standardizzazione e la concorrenza – apparentemente in contrasto – possono creare: le scuole diventano dei “quasi-mercati”).

In relazione al primo punto, vorrei offrire ai lettori una particolare riflessione del Prof. Hargreaves:

[...] Gli effetti interconnessi e cumulativi delle riforme sono tanto importanti quanto lo sono i loro stessi contenuti. Gli insegnanti di lunga esperienza non percepiscono le riforme come episodi isolati, ma le vedono nelle loro interrelazioni. [...] I cicli di cambiamento introdotti dalla politica durano il tempo definito dai cicli elettorali: non più di cinque anni. Per gli insegnanti, durano quasi una vita.¹

Ci interroghiamo a volte sul perché le persone resistono al cambiamento.

L'autovalutazione certamente non ci mette al riparo dalla problematicità che comporta lo stare nei flussi e riflussi della politica nei confronti della scuola. Ma, forse, ci aiuta a vivere meglio all'interno del paradosso che risulta. E, certamente, un'autovalutazione che tiene conto delle voci di tutti quei soggetti che “investono” nella scuola (gli studenti, che investono i loro sogni di futuro, se li aiutiamo a sognare; il personale della scuola, che investe la propria professionalità *interessata* alle giovani generazioni; le famiglie, che investono il loro amore per i figli; la comunità sociale, che investe le proprie possibilità di convivenza democratica) ci potrà permettere di affrontare questa problematicità con maggiore fiducia e con la vigilanza necessaria per difendere i bisogni di apprendimento dei giovani e quelli di crescita professionale degli operatori della scuola.

Il confronto “a più voci”, come dice il titolo del convegno di Milano – tra più componenti, di più paesi, in più lingue e con più linguaggi – può essere un antidoto all'autoreferenzialità che ci è connaturata. L'autovalutazione e la leadership “a più voci” sono processi di un cambiamento *sostenibile*, volto a costruire, dalle isole di eccellenza, arcipelagi, e a far nascere continenti di miglioramento della scuola.

Francesca Brotto
fbrotto@hotmail.com
francesca.brotto@istruzione.it

¹ Andy Hargreaves, *Educational Change over Time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity*, relazione all'ICSEI, Rotterdam, gennaio 2004.

Da M. Schratz, L. Bo Jakobsen, J. MacBeath, D. Meuret, *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Trento, Erickson, 2003 (traduzione e adattamento in Italiano a cura di F. Brotto) :

[...] l'autovalutazione non può mai essere qualcosa di assolutamente nuovo. Essa, infatti, non 'nasce' ma 'interagisce' e 'accompagna': deve essere percepita come un elemento essenziale che integra ogni processo di insegnamento valido, di apprendimento significativo, di *leadership* efficace e di gestione oculata [...].

(cap. 9, "Autovalutazione: con la forza di tre")

[...] << Ciò che voglio dire è che, se mai smetteremo di correre come pazzi, ciascuno nelle proprie faccende affaccendato, e uniremo i nostri pensieri su questa scuola, la potremo veramente cambiare in meglio. >>

<< Secondo me, dovresti soltanto pensare ad andare avanti con lo studio >>, replicò la madre.

<< Ma è proprio questo l'obiettivo. Questo è studio, è apprendimento. Il *nostro* apprendimento. C'è una parola incredibile che il professore ci ha insegnato per indicarlo. Non riesco a pronunciarla. La devo scrivere per poterla vedere.>>

Serena prese una penna e sul tovagliolo di carta tracciò le lettere di 'METACOGNITIVO'.

<< Significa riflettere sui nostri modi di pensare. E' quello che stiamo cercando di fare: capire come la scuola si vede e come riflette su se stessa. Si chiama autovalutazione. >>

(cap. 1 "Serena")

[...] La signora Barre illustrò il progetto europeo, parlò del gruppo di autovalutazione dell'istituto e spiegò i motivi per cui avevano scelto di approfondire la natura dei rapporti tra la scuola e la famiglia. Era già la terza volta che Sara ne sentiva parlare, ma questa volta era più interessante l'angolazione da cui veniva esaminata. Le venne in mente uno strano termine in bocca a Serena nei giorni scorsi, come se avesse voluto atteggiarsi un po' troppo saputella: 'triangolazione'. Finalmente cominciò a capire: un racconto da tre diversi punti di vista, con tre narratori che mettevano in risalto ciò che era realmente significativo per ciascuno di loro.

(cap. 2 "La signora Cori: la mamma di Serena")

PROGRAMMA

Giovedì 20 novembre

Mattina/Morning:

8.30-9.00 Registrazione partecipanti/Registration

9.00-9.20: Saluti e introduzione/ Introduction

9.20-10.20: TRIANGOLAZIONE 1/ TRIANGULATION 1

“L’autovalutazione e il ruolo degli alunni”/ “What role(s) for students in school self-evaluation?”

- *Self-Evaluation and Student Leadership/ Autovalutazione e leadership degli alunni:* Prof. John MacBeath, Univ. Cambridge e Direttore rete internazionale *Leadership for Learning* (9.20-9.50)
- *Il ruolo degli alunni in un’esperienza autovalutativa e di miglioramento della scuola in micro-rete/ A student-voice experience in self-evaluation and school improvement* (esperienza del Liceo statale scientifico linguistico classico "Giollitti Gandino" Bra (CN)) Alice Saglia ALUNNO/STUDENT SPEAKER (9.50-10.10)
- *Osservazioni/Highlights:* Prof. Michael Schratz, Univ. Innsbruck (10.10-10.20)

10.20-10.25: moderatore/chairperson

10.25- 11.25: TRIANGOLAZIONE 2/TRIANGULATION 2

“L’autovalutazione e il ruolo degli insegnanti”/ “What role(s) for teachers in self-evaluation?”

- *Self-Evaluation and Teacher Leadership/ L’autovalutazione e la leadership degli insegnanti:* Prof. Michael Schratz, Direttore Istituto per la formazione degli insegnanti e la ricerca sulla scuola, Univ. Innsbruck (10.25-10.55)
- *Il ruolo degli insegnanti in alcune esperienze autovalutative della Svizzera italiana/ A teacher-voice experience in self-evaluation in Switzerland :* Prof. Maurizio Cattaneo, docente Sc. Media Tesserete, Canton Ticino, Svizzera (10.55-11.15)
- *Osservazioni/Highlights:* Prof. Cesare Scurati, Univ. Cattolica del Sacro Cuore (11.15-11.25)

11.25-11.45: Pausa/Break

11.45-11.50: moderatore/chairperson

11.50-12.50: TRIANGOLAZIONE 3/TRIANGULATION 3

“L’autovalutazione e il ruolo delle famiglie e della comunità locale”/ “What role(s) for families and the local community in school self-evaluation? ”

- *Le famiglie e la comunità: Quale protagonismo nell’autovalutazione?*: Prof. Cesare Scurati, Direttore Dipartimento Pedagogia e Centro Educ. Permanente, Univ. Cattolica del Sacro Cuore Milano (11.50-12.20)
- *Possibili contributi dalle famiglie nella autovalutazione e nel miglioramento della scuola/ Family- voice experiences in self-evaluation* (Dr. Ruggero Molteni, Presidente Comitato Genitori Seveso e Carla Motta, Presidente di Genitori e Scuola www.comitatigenitori.it) GENITORI/PARENT SPEAKERS (12.20-12.40)
- *Osservazioni/Highlights*: Prof. John MacBeath, Univ. Cambridge (12.40-12.50)

12.50-13.10: Presentazione di/ Presentation of *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola* (Erickson, 2003) Proff. Michael Schratz and John MacBeath; Dott.ssa Francesca Brotto

13.10-14.30: pausa pranzo/lunch break

Pomeriggio/Afternoon

14.30-14.35: moderatore/chairperson

14.35-16.20: TRIANGOLAZIONE 4/TRIANGULATION 4

“L’autovalutazione, la dirigenza scolastica e aspetti di leadership: punti di vista e contesti a confronto” /“Self-Evaluation, Headship and Leadership: Comparing contexts to gain insight”

- *Il contesto germanofono/Issues from the German-speaking world*: Prof. Michael Schratz, Univ. Innsbruck(14.35-15.10)
- *Il contesto italiano/Issues from the Italian context*: Prof. Cesare Scurati, Univ. Cattolica Sacro Cuore (15.10-15.45)
- *I contesti anglofoni/Issues from the English-speaking world*: Prof. John MacBeath, Univ. Cambridge (15.45-16.20)

16.20-16.40: Pausa/ Break

16.40-17.00: Osservazioni/*Highlights*: Proff. Schratz, Scurati e MacBeath

17.00-17.40: Domande dal pubblico /Questions from the audience

17.40-18.00 Conclusioni / concluding remarks: Dott. Mario Giacomo Dutto (Direttore Generale U.S.R. Lombardia)

Saluto del Segretario del Comitato lombardo dell'AEDE: Prof. Enzo Percesepe (sintesi)

Dopo la proiezione di un breve filmato con l'esecuzione dell'*Inno alla gioia* dalla *Nona sinfonia* di Beethoven, eletto a inno europeo, il Prof. Percesepe apre i lavori, ricordando che al convegno partecipano dirigenti tecnici, dirigenti scolastici, docenti, ricercatori, genitori e rappresentanti delle comunità locali provenienti da tutte le regioni del Centro-Nord del Paese. L'invito non è stato esteso alle regioni del Sud, per mera coincidenza di date con un altro incontro di studi organizzato a Sorrento dalla sede nazionale dell'AEDE. E' presente, ad ogni buon conto, un dirigente scolastico dalla Sicilia, il quale ha chiesto di poter partecipare, data la rilevanza della tematica della manifestazione di Milano.

Il Prof. Percesepe legge il messaggio dell'On. Valentina Aprea, Sottosegretario all'Istruzione, la quale si dice dispiaciuta di non poter dare il suo saluto di persona all'apertura dell'importante incontro, rivolto a stimolare la partecipazione di tutti ai processi di cambiamento.

Ringrazia il Consiglio Regionale della Lombardia e l'Amministrazione Provinciale di Milano per il patrocinio accordato all'iniziativa e tutti gli istituti scolastici che hanno collaborato per la sua realizzazione.

Dopo alcune delucidazioni di carattere tecnico, il Prof. Percesepe passa la parola alla Prof.ssa Francesca Brotto dell'esecutivo AEDE di Perugia e della Direzione Generale per le Relazioni Internazionali del MIUR (oggi la Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione Scolastica), moderatrice della giornata, per l'introduzione ai lavori.

Introduzione ai lavori: Prof.ssa Francesca Brotto – AEDE Perugia e DGRI, MIUR - (sintesi ampia)

Oltre a ringraziare tutti i relatori ed i partecipanti per l'interesse dimostrato, la Prof.ssa Brotto ringrazia la Direzione Generale per le Relazioni Internazionali del MIUR, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, l'AEDE Lombardia, l'AEDE Umbria, l'AEDE Provinciale di Perugia e il Centro Studi Erickson per il relativo contributo finanziario che ha permesso la realizzazione dell'iniziativa.

La moderatrice introduce i lavori partendo da un macro-scenario di riferimento: l'obiettivo strategico emerso dal Consiglio Europeo di Lisbona nel 2000 (entro il 2010 l'UE dovrebbe "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"). Ai 247 partecipanti al convegno, provenienti da quattro nazioni diverse e da almeno sedici regioni, il macro-scenario potrà offrire spunti nella comune ricerca di senso della giornata, un senso già implicito nella struttura stessa dell'incontro, costruita intorno ad una serie di "triangolazioni" che mettono in relazione una pluralità di voci (si veda il programma).

L'obiettivo strategico di Lisbona è stato successivamente articolato dal Consiglio Europeo di Stoccolma nel 2001 in tre priorità e tredici obiettivi concreti. La prima priorità ("migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione") è di strettissima attinenza alla tematica del convegno, ma anche le altre due possono risultare importanti per contestualizzare i lavori della giornata.

Fa capo alla seconda priorità ("agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione") l'obiettivo 2.3 emerso dal Consiglio di Stoccolma: "sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale". La Prof.ssa Brotto sottolinea come, in tale ambito, uno degli strumenti individuati dalla Commissione Europea per l'indagine qualitativa di monitoraggio riguarderà la partecipazione degli alunni, dei genitori e di altre categorie co-interessate (*stakeholders*) nel "governo" (*governance*) degli istituti scolastici. Le "triangolazioni" proposte partono da tale presupposto.

In modo analogo, come articolazione della terza priorità ("aprire al resto del mondo i sistemi di istruzione e formazione"), si può trovare l'obiettivo 3.1: "rafforzare i collegamenti con il mondo del lavoro e della ricerca, e con la società in senso lato". Anche in questo caso, occorre ricordare che uno degli strumenti di indagine quantitativa riguarderà il grado di partecipazione dei genitori e dei rappresentanti delle comunità locali alla vita della scuola e all'apprendimento dei giovani.

Invece, volendo partire da un piano più ravvicinato, il convegno di Milano si pone in continuità con un altro appuntamento di riflessione sulla leadership collaborativa, organizzata a Carrara dalla Prof.ssa Brotto nel febbraio 2003, per conto del CSA di Massa (la selezione degli atti è consultabile online su: www.edscuola.com/archivio/comprendivi/materiali.html). La moderatrice ricorda come il seminario di Carrara abbia favorito il consolidamento di alcuni laboratori di sperimentazione nel Trentino Alto Adige e in Toscana sul “come si fa” a mettere in atto una leadership diffusa, anche attraverso il coinvolgimento dei vari soggetti nei processi autovalutativi degli istituti scolastici. Altre occasioni di confronto operativo e di collaborazione tra tali soggetti si presentano all’orizzonte, e non solo nelle regioni del Centro Nord Italia direttamente toccate dal processo di diffusione messo in atto sulle tematiche relative alla leadership “dei molti”.

Incontri come quello di Carrara e questo di Milano possono risultare utili per continuare l’opera di sensibilizzazione intorno alle tematiche appena ricordate, ma gli oltre 500 indirizzi della *mailing list* delle due iniziative, rappresentativi di più di 200 istituzioni di varia natura, possono racchiudere nei numeri un’enorme potenzialità di sviluppo. E’ per far emergere aspetti di tale potenzialità che la moderatrice lancia tre domande che sono tese a suscitare idee, dubbi e proposte nel merito, da esplicitare all’interno dello spazio pomeridiano riservato agli interventi dei partecipanti:

- 1) Quali tipi di situazioni laboratoriali si possono attuare o rafforzare nella diversità delle nostre scuole perché l’autovalutazione e la leadership diffusa camminino insieme?
- 2) Quale tipo di collegamento in rete è realizzabile tra gli oltre 500 partecipanti agli incontri di Carrara e Milano, i quali hanno espresso un interesse agli argomenti presentati, allo scopo di contribuire a costruire una comunità di apprendimento ampia?
- 3) Quale ruolo, o quali ruoli, possiamo immaginare per ciascun componente della realtà scolastica, sia nel “laboratorio” interno ai singoli istituti scolastici, che nel “laboratorio” del territorio in cui le scuole sono inserite, e ancora nel “laboratorio” di una possibile comunità virtuale di interesse e di apprendimento sull’autovalutazione e la leadership collaborativa?

La Prof.ssa Brotto passa poi a presentare i relatori della prima serie di “triangolazioni”: per primo, il Prof. John MacBeath, attualmente ordinario di leadership educativa presso l’Università di Cambridge e, nell’esperienza professionale, consulente dell’OCSE, UNESCO, l’Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO), la Commissione Europea, la Fondazione Bertelsmann e dei governi di numerose nazioni, e tra i saggi incaricati dalla Commissione Europea per il Progetto Pilota sulla “Valutazione della qualità nell’istruzione scolastica” in Europa (il Prof. MacBeath nutre un particolare interesse per la leadership degli alunni); l’alunna Alice Saglia, del Liceo statale scientifico linguistico classico “Giolitti Gandino” di Bra (CN), come voce emblematica delle studentesse e degli studenti che sono attivi nei processi di autovalutazione e miglioramento delle loro scuole (il suo istituto ha partecipato al progetto *Vives* del CEDE-INValSI tra il 1998-2002, progetto teso prima a monitorare la sperimentazione della valutazione della qualità delle prestazioni professionali individuali del personale scolastico e, successivamente, a monitorare l’autovalutazione delle competenze professionali del personale docente nella sperimentazione di curricula di scuole in microrete); il Prof. Michael Schratz, direttore dell’istituto per la formazione degli insegnanti e dirigenti scolastici e per la ricerca sulla scuola presso l’Università di Innsbruck, esperto internazionale di *quality assurance* applicato al contesto scolastico ed instancabile innovatore e *change agent* con collaborazioni in molte parti del mondo, nonché uno dei saggi, assieme al Prof. MacBeath, incaricati dalla Commissione Europea per il Progetto Pilota sulla “Valutazione della qualità nell’istruzione scolastica” in Europa.

TRIANGOLAZIONE 1

L'autovalutazione e il ruolo degli alunni/ What role(s) for students in school self-evaluation?

Self-Evaluation and Student Leadership / Autovalutazione ed il ruolo degli alunni:

Prof. John MacBeath (Faculty of Education, University of Cambridge)

[ndr. Nella sua esposizione, il Prof. MacBeath ha fatto largo uso di immagini. Ne pubblichiamo alcune con il suo permesso. Negli altri casi, la relazione che compare è stata arricchita di particolari per consentire al lettore di comprendere il discorso nella sua pienezza.]

[...] Nella nostra prima “triangolazione” del giorno, abbiamo un'alunna, Alice, ed è proprio del ruolo degli alunni nell'autovalutazione che vi vorrei ora parlare.

Quando parliamo di autovalutazione, ci sono tre livelli da considerare². Al cuore della [problematica autovalutativa], troviamo l'apprendimento. Nel corso degli anni, abbiamo cominciato a capire che occorre portare l'autovalutazione all'interno dell'aula, nel bel mezzo dell'attività didattica, incoraggiando da parte degli alunni l'autovalutazione del loro stesso apprendimento. Subito dopo viene la cultura dell'apprendimento. Con ciò, voglio indicare la necessità di creare scuole in cui tutti [ndr. alunni, docenti, dirigenti scolastici, personale non-docente, genitori...] siano percepiti come dei *learner* (persone in apprendimento). Se passiamo al terzo livello (quello della leadership), tale leadership deve essere focalizzata sulla costruzione di quella cultura, in cui l'apprendimento è possibile per tutti, con tutti che apprendono.

Guardate ora quest'immagine [ndr. l'immagine, tratta dalla *Gestalt*, ritrae nel suo insieme sia una bella giovane vista di spalle, che una donna anziana vista di profilo.] Essa raffigura allo stesso tempo due persone diverse: la nostra graziosa giovane Serena³ oppure sua madre, la Signora Cori, che tanto graziosa non è. Dipende da come guardate l'immagine, da ciò che mettete a fuoco. Quanti di voi riescono a vedere la ragazza? Solo due o tre? Quanti invece vedono l'anziana signora? [...] E quanti vedono entrambe? [...] Quando riusciamo a vedere entrambe, avviene qualcosa che chiamiamo *the aha experience* [ndr. la sensazione che proviamo quando qualcosa fa “clic” nei nostri cervelli e con la voce facciamo <<aha!>>]. Ecco per voi un termine molto “tecnico” e “psicologico”!! Cominciamo a vedere cose che prima non percepiamo, perché ciò che vediamo dipende dalla nostra visuale, da dove (ci) siamo collocati. Perciò, gli alunni percepiscono la loro scuola in modi molto diversi da come la percepiscono gli insegnanti o il capo d'istituto, e l'autovalutazione *deve* tener conto di queste differenti prospettive.

Veniamo allora alle domande-chiave che hanno a che fare con *chi*: chi decide sulle questioni davvero importanti all'interno dell'istituto? La voce di chi si ascolta nella scuola? (Usiamo un termine particolare in questo caso: parliamo dell'*acustica* della scuola, per parlare di ciò che sentiamo, di chi ascoltiamo, le voci dei diversi soggetti, dei diversi “attori” che compongono una scuola). Il punto di vista di chi conta nell'istituto? Quando si prendono le decisioni [anche a livello politico], si tiene conto dei pareri degli studenti o dei docenti o dei dirigenti scolastici o di altre componenti del territorio?

Pertanto, quando riflettiamo su queste domande, ci accorgiamo che esistono vari ambiti in cui gli alunni dovrebbero essere coinvolti, in cui dovrebbero poter esprimere leadership. Vediamo degli esempi:

² [ndr. nell'immagine presentata dal Prof. MacBeath, i tre livelli sono rappresentati da tre cerchi concentrici: apprendimento; una cultura dell'apprendimento; una leadership centrata sull'apprendimento.]

³ [ndr. il personaggio del libro *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola* che incarna il ruolo dell'alunno nell'autovalutazione; per i riferimenti bibliografici, si veda la Premessa.]

l'edificio scolastico, per iniziare. Si consultano gli alunni in relazione alle caratteristiche dell'edificio in cui devono passare buona parte della giornata? Spesso gli edifici sono fatiscenti e non a norma in termini di sicurezza. In Gran Bretagna, abbiamo avuto molti casi di strutture inadeguate e poco sicure⁴. Gli studenti possono avere un ruolo di leadership nel far sentire la loro voce nel merito.

Ma parliamo dei servizi all'interno degli edifici: i bagni, i punti ristoro, le mense [...] e degli spazi per la socializzazione. La scuola facilita la socializzazione nella sua struttura fisica e nella sua organizzazione? Si caratterizza come "luogo della socialità"? Nel lavoro che Michael [Schratz] ed io abbiamo svolto per la Commissione Europea⁵, uno dei nostri indicatori era proprio "la scuola come luogo di socializzazione".

E che dire dei luoghi deputati all'apprendimento: le aule, i laboratori, le palestre e tutti gli altri spazi [interni o esterni] in cui gli alunni possono "vivere" il loro apprendimento? E interpelliamo i giovani quando organizziamo l'orario delle attività scolastiche? Hanno poi voce in capitolo per quanto riguarda gli insegnanti e la didattica? Più tardi nella giornata, farò riferimento al libro [che documenta le esperienze del Progetto Pilota], in cui agli alunni è stato chiesto di valutare la qualità della didattica nella loro scuola, a partire dalle loro esperienze.

Tocco un altro aspetto: pensiamo mai di coinvolgerli nella selezione dei loro insegnanti? Non mi riferisco solo agli adolescenti, ma anche ai bambini di 7 o 8 anni. Possono condurre colloqui con gli insegnanti che hanno fatto domanda per lavorare nella loro scuola?⁶ Infine, quanto ascolto diamo agli studenti in materia di apprendimento? Questo è l'aspetto più importante in senso assoluto. Possono parlare di come e quando meglio apprendono?

Per tornare, quindi, al libro a cui prima accennavo [*Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, op. cit.], abbiamo [voluto rappresentare i diversi ruoli di leadership nell'autovalutazione attraverso] una serie di personaggi: Serena, la nostra alunna sedicenne; il suo insegnante di storia, Tom Erickson; la dirigente dell'istituto che Serena frequenta, la Signora Jeannette Barre; una persona esterna all'istituto, un'amica critica che funge da consulente, Ursula; e la madre di Serena, la Signora Cori⁷. Ciascuno di questi personaggi ha un proprio ruolo nella valutazione della qualità della scuola e contribuisce a migliorare quella qualità.

Le questioni con cui questi personaggi si devono confrontare sono molteplici. Come prima cosa, questioni di potere: chi detiene il "potere" all'interno dell'istituto? Esistono rapporti di reciproca fiducia al suo interno? Dagli studi effettuati sulle "scuole efficaci" e le organizzazioni efficaci nel settore privato, sappiamo che una delle caratteristiche fondamentali della loro efficacia risiede proprio nell'esistenza di rapporti di reciproca fiducia. Ciò conduce anche alla condivisione della responsabilità. Esiste, pertanto, al loro interno la "spontaneità", l'abilità di assumere leadership da più parti e in più modi. Spesso chiamiamo questo genere di leadership *servant leadership* (leadership a servizio di ...) e abbiamo moltissime testimonianze di giovani che si mettono a servizio della scuola o di altri, aiutando i loro compagni, offrendo suggerimenti su come migliorare le cose, tutto fatto spontaneamente. [...]

La scuola, quindi, deve sapere rispondere alla varietà di questi soggetti o "attori", ed essere flessibile nella sua capacità di risposta.

[Nella vignetta raffigurata nella prossima diapositiva,] vedete degli alunni vestiti con una tuta del tipo usato per entrare in una camera a gas e hanno accanto a loro il capo d'istituto. Sono davanti ai bagni e lo ringraziano di avere accettato il loro invito a visitare i servizi destinati al loro uso. Quando iniziamo un percorso di autovalutazione con una scuola, abbiamo notato che una delle prime cose su cui i ragazzi attirano la nostra attenzione riguarda la situazione dei bagni. Molto spesso gli insegnanti ed i dirigenti non hanno una

⁴ [ndr. Questo problema viene affrontato anche nella relazione del Dott. Ruggero Molteni durante la 3° triangolazione.]

⁵ [ndr. Il riferimento è al Progetto Pilota Europeo sulla qualità dell'istruzione scolastica, progetto che ha coinvolto 101 istituti in 18 paesi]

⁶ [ndr. nel Regno Unito, i docenti non fanno parte di graduatorie provinciali o nazionali e non vengono trasferiti da un istituto ad un altro secondo le necessità o le richieste. Ogni dirigente scolastico assume il personale docente e non-docente che serve per coprire i fabbisogni dell'istituto. Tutto il personale scolastico, dirigente compreso, è assunto con contratti rinnovabili a tempo determinato.]

⁷ [ndr. senza essere mai menzionati per nome, tra i personaggi compaiono anche gli esperti che hanno guidato il Progetto Pilota: John MacBeath, Michael Schratz, Denis Meuret e Lars Bo Jakobsen]

vera idea della condizione dei servizi igienici e di ciò che avviene al loro interno. Molti anni fa, quando iniziammo in Scozia con l'autovalutazione⁸, la pagina centrale del famoso giornale britannico *The Sunday Times* diede grande risalto alla notizia del professore scozzese che dimostrava uno spiccato interesse per i bagni scolastici del Regno! In ogni modo, gli ispettori scozzesi hanno cominciato a prendere la questione molto sul serio: i genitori si lamentavano sempre di più, in quanto i figli, giunti sulla soglia della porta di casa al ritorno da scuola, non facevano altro che scappare in bagno dopo aver "retto" tutto il giorno perché i servizi igienici a scuola lasciavano molto a desiderare, in tutti i sensi! Per un alunno, la condizione dei bagni non è un fatto secondario nell'autovalutazione dell'istituto.

Ma andiamo oltre [nell'esplorazione del ruolo dell'alunno nell'autovalutazione]. In questa diapositiva abbiamo una vignetta di un gruppo di studenti [seduti intorno ad un tavolo] con il capo del loro istituto. E' l'esecutivo del comitato studentesco, che riferisce al dirigente. Uno di loro dice: "I bagni sono sporchi, le lezioni sono noiose, il vitto fa schifo e gli insegnanti sono maleducati. ..E dimenticavo, che bella cravatta che ha oggi, Preside!" Una parte del processo autovalutativo che coinvolge gli alunni deve riguardare la comunicazione: come comunicare un messaggio, compensando gli aspetti negativi con quelli positivi. I nostri baldi giovani qui hanno fatto un tentativo, ma non hanno proprio colto il senso [della raccomandazione di presentare quanto di positivo ci sia nelle situazioni], non hanno trovato un giusto equilibrio nel parlare della scuola. Nell'autovalutazione, è di vitale importanza che gli studenti con ruoli di leadership siano in grado di trasmettere messaggi [costruttivi] e di comunicare le positività assieme alle negatività.

Vi riporto ora una citazione. Nel parlare dei giovani, Soo Hoo ["Students as partners in research and restructuring schools", *The Educational Forum*, 57, Estate 1993, p389] ci rammenta che:

Somehow educators have forgotten the important connection between teachers and students.
We listen to outside experts to inform us, and, consequently overlook the treasure in our very own backyards – the students.

“In qualche modo, gli educatori sembrano essersi dimenticati del legame importante [che esiste] tra l'insegnante e l'alunno. Ascoltiamo [volentieri] degli esperti esterni per ricevere da loro le informazioni e, conseguentemente, non vediamo il tesoro che si trova nel nostro stesso cortile di casa: gli alunni.”

Ecco, siamo tutti pronti ad ascoltare il verbo che esce dalle labbra degli esperti esterni – i professori dall'Università di Innsbruck o di Cambridge, ad esempio [!!!], o altre persone ancora – ma ignoriamo il tesoro tra noi, al nostro interno, *The Treasure Within*, come è intitolato un grande movimento europeo che vede anche il coinvolgimento di alcuni istituti italiani⁹.

In quest'altra immagine, abbiamo la nostra studentessa [emblematica] Serena, che va diritta al cuore del problema: il suo processo di apprendimento. E si pone tutta una serie di domande, come:

- Che conoscenze ho in relazione all'apprendimento, a come si apprende?
- Cosa funziona meglio per me?
- Quali sono i miei punti di forza e di debolezza?
- Cosa aiuta e cosa ostacola il mio apprendimento?
- Dove e quando apprendo al meglio?
- Con chi apprendo al meglio?/ Chi mi aiuta di più nello studio?

⁸ [ndr. Il Prof. MacBeath ha diretto per molti anni il Centro per la qualità nell'istruzione presso l'Università di Strathclyde, Glasgow]

⁹ [ndr. Si tratta di un'ampia rete internazionale dell'Azione Comenius 3, con partner italiani nel Piemonte – referente Dir. Tec. Silvana Mosca dell'USR, e Lombardia – Dir. Tec. Giovanna Barzanò. La rete è focalizzata sulle modalità e sugli scambi di esperienze che possono aiutare le scuole a diventare "organizzazioni che apprendono", attraverso uno sviluppo interno che rivela e fa crescere "il tesoro" di expertise in seno agli stessi istituti.]

Learning the Treasure Within è anche un importante rapporto scritto da Jacques Delors per l'UNESCO nel 1996 che illustra i quattro pilastri dell'apprendimento necessari per la vita, i quali verranno richiamati anche nell'intervento del Prof. Schratz. Edizione italiana: *Nell'educazione un tesoro*, ed. Armando]

- In quali modi sono “intelligente”?

“Che conoscenze ho in relazione all’apprendimento, a come si apprende?”: alcuni dei maggiori esperti mondiali in materia di processi di apprendimento, David Perkins dell’Università di Harvard, per esempio, dicono che, [nel nostro percorso di acquisizione di conoscenze al riguardo] siamo giunti solamente ai livelli più bassi, i “colli più bassi” li chiama, della nostra comprensione di come si apprende. Gli studiosi delle neuroscienze aggiungono che tutto ciò che sappiamo sull’apprendimento potrebbe essere scritto sul retro di un francobollo. Forse esagerano. Ma stiamo imparando un’immensità di cose ogni giorno sui processi di apprendimento. Non è strano, allora, il fatto che i giovani a scuola siano tenuti così tanto occupati a “lavorare”, che non trovino mai l’opportunità di riflettere su come apprendono?

Ecco altre domande da ponderare: “cosa funziona meglio per me come studente?” oppure “con chi apprendo al meglio?”. Sappiamo che l’apprendimento è un’attività profondamente sociale. “Dove e quando apprendo al meglio?” Pensiamo spesso che tutti apprendano meglio nelle prime lezioni della mattinata, ma alcuni bambini ancora non sono “svegli” a quell’ora. [...]

Questa immagine rappresenta la mia metafora dell’apprendimento. Michael [Schratz] impiega una metafora “fredda” (un *iceberg*); la mia, invece, è “calda”. Mi è venuta in mente durante un viaggio in Grecia, mentre visitavo l’Acropoli. La nostra guida ci disse: “Sapete che in Grecia durante la calura estiva gli ulivi spesso prendono fuoco? Ma le piante non muoiono perché hanno radici che penetrano la terra fino a quattro chilometri di profondità, alla ricerca dell’acqua che possa farle rigenerare.” Se pensiamo all’apprendimento a partire da questa immagine¹⁰, spesso ci accorgiamo che l’apprendimento [a cui siamo abituati] è di superficie. E’ circoscritta alle sfere delle prove di esame, dei compiti in classe e dei risultati raggiunti in quelle verifiche. Certamente, con l’enorme enfasi che c’è ora in Gran Bretagna sulla verifica delle prestazioni degli allievi, con un numero sempre maggiore di prove da somministrare, i docenti lamentano il fatto di non avere più il tempo da dedicare [allo sviluppo della] comprensione. Comprendere è diventato un lusso nelle nostre scuole! Per non parlare della metacognizione, quell’abilità di riflettere sul proprio apprendimento. L’abilità di continuare ad apprendere costituisce l’unica risorsa che l’alunno veramente porta con sé quando termina la scuola. E le strategie e abilità di apprendimento saranno quanto di più utile ci possa essere per la sua vita futura. E se i giovani non acquisiscono queste abilità durante la loro carriera scolastica?

In quest’altra diapositiva, vediamo il grafico¹¹ che traccia “quanto” apprendimento avviene, in quali momenti della giornata a scuola, per una data alunna. Alle 8.50, per qualche minuto abbiamo un “alto”, seguito da una progressiva caduta verso il punto 0, raggiunto alle 9.00. Alle 10.15, un altro breve picco durante la lezione di matematica, seguito da cadute verticali e piccoli balzi. Alle 10.40 qualcosa di grande impatto avviene e per ben 15 minuti la nostra alunna prova un profondo senso del suo stare ad apprendere davvero bene, ma poi l’insegnante si mette a spiegare per un lungo periodo e l’interesse ed attenzione della ragazza diminuiscono sensibilmente. Alle 11.55 poi c’è l’*exploit* della lezione di educazione artistica, la sua materia preferita.

In questo modo, abbiamo una rappresentazione di come una studentessa percepisca e valuti il proprio apprendimento nel corso di una giornata a scuola.

Nell’autovalutazione da parte degli alunni usiamo quest’altro strumento chiamato il “campo di forze”. E’ un termine mutuato dalla fisica: ci sono forze che spingono in direzioni opposte. Perciò, un elemento riesce a rimanere al suo posto perché sorretto da campi di forze contrastanti. Applicando il concetto all’apprendimento, la nostra alunna riesce ad individuare ciò che aiuta e ciò che ostacola il suo apprendimento, ciò che la spinge in avanti e ciò che la respinge indietro. [Figura 1]

¹⁰ [ndr. il disegno di un ulivo, con delle radici estremamente lunghe. Il disegno mette in risalto il contrasto tra la parte della pianta che è visibile sopra la terra e la parte invisibile sottoterra. Affianco alla piccola parte visibile, abbiamo le parole *attainment* – rendimento – e *tactical learning* – apprendimento fatto solo in funzione di esami e verifiche. Accanto alla parte invisibile, a scendere, troviamo i termini *understanding* – comprensione –, *metacognition* – metacognizione – e *learning skills and strategies* – abilità e strategie di apprendimento.]

¹¹ [ndr. l’asse x tabula l’orario di una giornata di lezioni di un’alunna, mentre l’asse y, i gradi di intensità dell’apprendimento, su una scala da 1 a 4. Il grafico è stato prodotto dall’alunna stessa, che ha registrato e poi tabulato gli “alti e bassi” del suo apprendimento durante il giorno.]

La ragazza dice: le cose che aiutano il mio apprendimento sono quando posso lavorare con i miei amici (*working with friends*), quando posso andare al passo mio e stare in uno spazio “mio” (*working at my own pace and place*) e quando trovo insegnanti disponibili ad ascoltarmi (*teachers who listen to me*), che apprezzano la mia opinione. Ma le cose che ostacolano il mio apprendimento sono i compagni che mi disturbano e che mi interrompano mentre lavoro (*people who stop you learning*), oppure luoghi poco piacevoli in cui stare, aule scomode, troppo affollate, troppo calde e poco stimolanti (*unpleasant places*), oppure quando sono costretta ad apprendere secondo i canoni degli altri, come dicono loro e quando dicono loro (*learning at other people's demand*). Sono una persona responsabile: so scegliere le modalità con cui gestire il mio apprendimento. L'esempio che avete nella diapositiva è autentico, una studentessa che impiega questo strumento nell'autovalutazione. Tuttavia, quando l'insegnante decide di utilizzarlo con una classe intera, si trova con una miriade di considerazioni divergenti [legati ai diversi stili e modalità di apprendimento], ma anche con molti elementi convergenti.

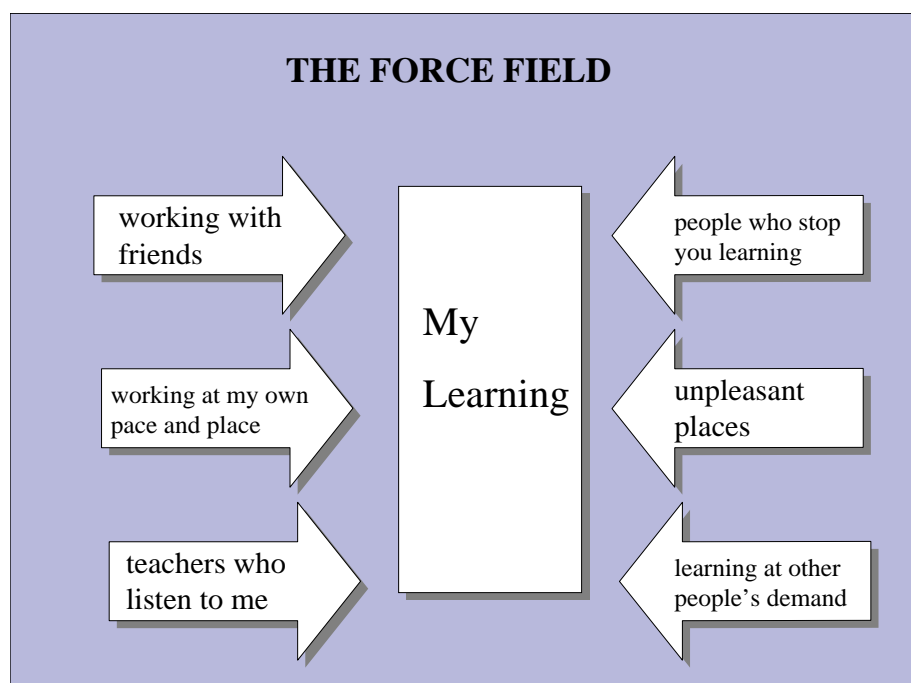


Figura 1: Il campo di forze

Sapete qual è la distanza più lunga del mondo? E' quella che sta tra i dettami del curriculum nazionale e quello che avviene nella testa di un ragazzino. Cosa avviene nella testa di un ragazzino? Vi mostro uno dei miei esempi preferiti [ndr. l'immagine proiettata contiene la faccia di 30 gatti tutti identici, ma sotto ciascuno compare una scritta diversa, un aggettivo che caratterizza un diverso stato d'animo]. Abbiamo trenta gatti e se riuscite a leggere la scritta sotto ogni faccia, troverete il gatto mesto, quello annoiato, quello stupito da qualcosa, il gatto contento, il gatto menefreghista, quello preoccupato, il gatto che non vede l'ora del prossimo pasto, il gatto che sta per saltare su una preda ed ucciderla... Analogamente, avete una classe con trenta ragazzini, tutti con la faccia rivolta in [apparente] ascolto, ma siete in grado di dire cosa stia realmente succedendo nelle loro menti? Qual è la natura del loro apprendimento in quel momento?

In questo caso, utilizziamo uno strumento chiamato *lo spot check* (un controllo all'istante), che ci permette di "fotografare" in un preciso istante della vita nell'aula quello che sta avvenendo [negli strati invisibili dell'apprendimento]. Chiediamo agli alunni di fermarsi per un momento nelle loro attività e di completare questa rapida scheda [Figura 2].

E le domande sono del tipo: ti stai concentrando (*concentrating*) oppure stai pensando ad altro (*thinking about other things*)? Sei sveglio ed attento (*alert*) oppure hai sonno (*drowsy*)? Sei contento di essere qui (*wish to be here*) oppure vorresti trovarti altrove (*wish to be somewhere else*)? Ti senti stimolato

(*excited*) oppure annoiato (*bored*)? Ti senti pieno di energia (*full of energy*) oppure hai poca energia (*little energy*)? Ti senti socievole (*sociable*) oppure solo (*lonely*)?

A questo proposito, vi voglio raccontare una storia. Ero a Pisa e stavo visitando la cattedrale. A un certo punto, la nostra guida ci indica la poltroncina su cui Galileo era solito sedersi, proclamando con ogni solennità: “Ecco, signori, su questo preciso cuscino sedette Galileo Galilei”. E, quindi, [mi sono immaginato] Galileo Galilei seduto su quella seggiola con il sacerdote che discorreva e discorreva, fiumi di parole per oltre un’ora, ma in realtà Galileo non lo stava ascoltando. Era invece assorto ad osservare i piccoli movimenti dell’enorme lampada appesa sopra le loro teste mentre si tastava il polso. Cominciò a chiedersi il perché di quei movimenti e nello spazio di quell’ora, fece una delle più grandi scoperte scientifiche di tutti i tempi: che il nostro mondo non sta al centro dell’universo.

SPOT CHECK

CONCENTRATING	1	2	3	THINKING ABOUT OTHER THINGS
ALERT	1	2	3	DROWSY
RELAXED	1	2	3	ANXIOUS
WISHING TO BE HERE	1	2	3	WISHING TO BE SOMEWHERE ELSE
HAPPY	1	2	3	SAD
ACTIVE	1	2	3	PASSIVE
EXCITED	1	2	3	BORED
TIME PASSING QUICKLY	1	2	3	TIME PASSING SLOWLY
FULL OF ENERGY	1	2	3	VERY LITTLE ENERGY
SOMETHING AT STAKE	1	2	3	NOTHING AT STAKE
SOCIAL	1	2	3	LONELY
EASY TO CONCENTRATE	1	2	3	DIFFICULT TO CONCENTRATE
CHEERFUL	1	2	3	IRRITABLE
EASY TO BE CREATIVE	1	2	3	DIFFICULT TO BE CREATIVE

Figura 2: lo “spot check” o controllo all’istante

Così, quando usiamo uno strumento come questo, in realtà cominciamo un dialogo sulla natura dell’apprendimento. Infatti, una delle mie dottorande, un’insegnante candidata al Ph.D [ndr. dottorato di ricerca], ha appena concluso uno studio in cui ha chiesto ad una delle sue classi di descrivere cosa stesse avvenendo nelle loro teste in un dato momento del loro apprendimento. E sapete come i ragazzi si sono descritti? Con termini come: mi sento arrabbiato; sono preoccupato; mi sento tranquillo; sono depressa; mi sento solo; sono ottimista; sono entusiasta; mi sento matto, mi sento creativo; sto riflettendo molto.... Vediamo che c’erano molti “movimenti” belli in varie teste, accanto alle ansie e frustrazioni in altre.

Questa strana diapositiva che ora vi mostro non è altro che la traccia della mia pressione sanguigna registrata nell’arco di un periodo di 24 ore. E’ il risultato di una visita al mio medico, che stava cercando di convincermi di mangiare in maniera più sana, di smettere di bere quel bel bicchiere di un buon vino rosso e di fare un po’ di movimento in più. Il medico mi disse che dovevo andarlo a trovare almeno una volta al mese per tenere sotto controllo la mia pressione. Allora gli chiesi se non sarebbe stato più saggio per me comperarmi un apparecchio che mi avrebbe permesso di monitorare la mia pressione con costanza e

regolarità da solo. Lui invece insistette perché tornassi da lui. Obiettai che io stesso avevo bisogno di sapere come il mio corpo stesse reagendo [ai miei tentativi di mantenere la pressione entro livelli accettabili].

Dunque, ho acquistato l'apparecchio e qui vedete le tracce della mia pressione sistolica e quella diastolica. Grazie a questa [misurazione] ho imparato che ero in grado di abbassare da solo la mia pressione sanguigna ed ora sto molto meglio. Da questo episodio della mia "autovalutazione", possiamo ricavare tre elementi cardine per ogni autovalutazione:

- 1) la **misurazione** va svolta, ed i risultati ponderati, **lungo un arco di tempo**; la misurazione non riguarda solo quel momento in cui un ispettore entra in una classe¹²;
- 2) l'osservazione dello sviluppo delle nostre scuole, lungo un dato periodo di tempo, ci indica gli **elementi ricorrenti nel cambiamento**, gli insiemi di "movimenti" riconoscibili (*patterns of change*);
- 3) emergono anche le **interrelazioni** tra l'insegnamento e l'apprendimento, tra la leadership esercitata ai vertici dell'organizzazione e la leadership degli alunni e degli insegnanti.

La capacità, quindi, da parte di un istituto scolastico di essere un'organizzazione che apprende discende direttamente dalla sua abilità di capitalizzare il suo capitale umano: gli studenti e i docenti, che rappresentano, o *sono*, "l'intelligenza" della scuola.

Vengo alle mie conclusioni riferendomi a ciò che chiamiamo l'apprendimento *single loop* (a "circuit" semplice) e quello *double loop* (a doppio "circuit"). [Figura 3] Nel primo caso ci troviamo spesso invischiati in quelle situazioni in cui valutiamo misurando (*assess*), fissiamo un obiettivo da raggiungere (*set a target*), misuriamo il progresso compiuto verso l'obiettivo (*measure progress*) e valutiamo di nuovo. Può essere un circolo vizioso. Al contrario, nel secondo caso, ci stacciamo da questo processo e osserviamo ciò che avviene nelle nostre aule e nei nostri istituti. Cosa stiamo imparando *noi* come insegnanti? Cosa stiamo

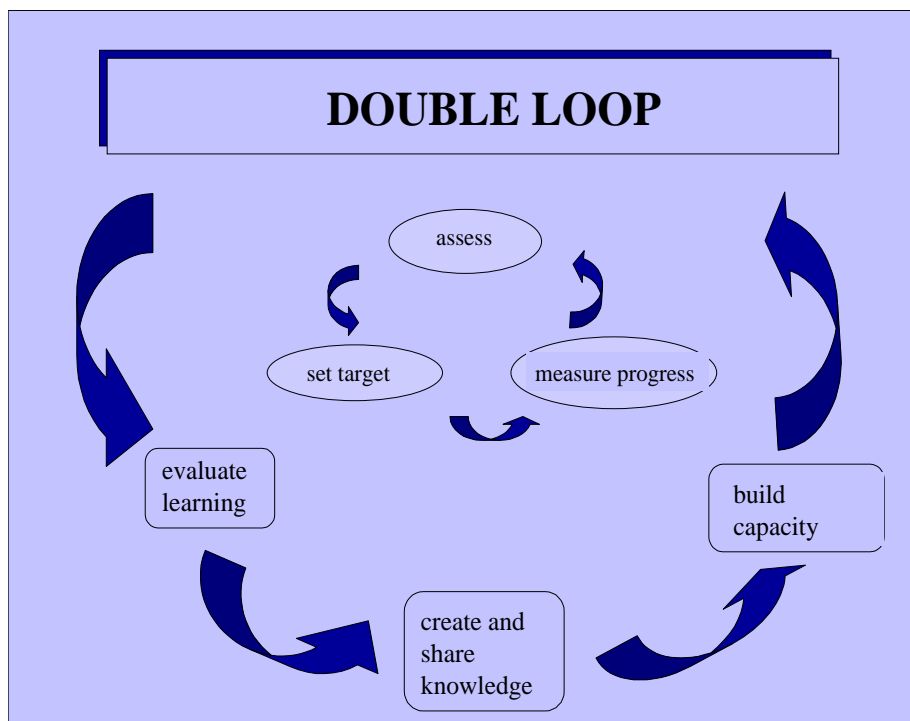


Figura 3: l'apprendimento double loop o a doppio "circuit"

¹² [ndr. Parte del processo valutativo esterno nel Regno Unito comporta visite di osservazione da parte di ispettori, anche durante lo svolgimento dell'attività didattica].

apprendendo *noi* come dirigenti scolastici? Cosa stiamo imparando *noi* come alunni in relazione al nostro apprendimento? *Learning how to learn* – imparare ad apprendere. La Commissione Europea sta prendendo la questione dell'imparare ad apprendere molto seriamente. Siamo stato coinvolti nel lavoro della Commissione relativo allo sviluppo di indicatori in quest'area¹³.

Quindi, quando valutiamo il nostro apprendimento [*evaluate our learning*] e dividiamo con altri ciò che conosciamo, creando nuova conoscenza [*create and share knowledge*], costruiamo la capacità dell'istituto [*build capacity*] di essere un'organizzazione che apprende.

Vorrei citare Jean Piaget nell'ultima battuta del mio discorso: "l'intelligenza è saper cosa fare quando non si sa cosa fare". Grazie della vostra attenzione.

Il ruolo degli alunni in un'esperienza autovalutativa e di miglioramento della scuola in micrete/ A student-voice experience in self-evaluation and school improvement

Alice Saglia, classe VE, Liceo statale scientifico linguistico classico "Giolitti Gandino", Bra (CN)

[ndr. Riportiamo il testo della narrazione dell'esperienza effettuata dall'alunna, secondo lo schema dell'intervento che lei ci ha gentilmente voluto fornire. Proprio per non interferire nella logica dell'organizzazione del suo discorso e nella freschezza della sua testimonianza, gli aspetti di impostazione grafica dell'intervento sono stati mantenuti così come l'alunna li ha pensati e predisposti. Sono state eliminate solamente le grassettature all'interno dei vari paragrafi. Nell'allegato 2, si possono consultare alcuni dei materiali citati da Alice nel processo autovalutativo degli alunni del suo liceo.]

INDICE DEL DISCORSO

PREMESSA:

- MOTIVO DELLA MIA PARTECIPAZIONE
- ESPERIENZE DI AUTOVALUTAZIONE DI ISTITUTO VISSUTE DA NOI STUDENTI

- 1. USO DEL TEMPO SCOLASTICO E DOMESTICO
- 2. VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI DEGLI ALUNNI
- 3. DALLA VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO ALLA VALUTAZIONE DELL'INSEGNAMENTO
- 4. PROVE SCRITTE COMUNI NELLE CLASSI PARALLELE
- 5. QUALI I METODI PREFERITI DAGLI ALUNNI?
- 6. COME VEDIAMO IL LAVORO DEGLI INSEGNANTI E DELLA PRESIDE?
- 7. PREPARAZIONE ALLA RAPPRESENTANZA STUDENTESCA

¹³ [ndr. il riferimento è alla consulenza offerta dal Prof. MacBeath nel 1998 alla Commissione Europea durante la fase pilota di creazione degli indicatori e parametri di riferimento oggi alla base della valutazione dell'istruzione in Europa. Si ricorda, inoltre, che, per misurare i progressi verso il conseguimento dei tre obiettivi strategici fissati dal Consiglio UE nel processo di Lisbona, un apposito gruppo di lavoro è dedicato all'individuazione di indicatori e parametri di riferimento per l'ambito dell'imparare ad apprendere.]

PREMESSA

Perché ho accettato l'invito, rivoltomi tramite la mia preside, a partecipare a questo convegno?

a) perché l'autovalutazione di istituto è quasi un'ABITUDINE nel mio Liceo e coinvolge noi studenti in prima persona, in varie forme ed in diversi momenti dell'anno scolastico.

Ho veramente imparato in questi cinque anni a riflettermi ed a riflettere, ad osservare la mia mente e le mie azioni (come imparo), a modificare i miei comportamenti. Frequento il laboratorio teatrale e coreutica del mio liceo.

La stessa cosa che faccio quando DANZO, cioè, osservo i miei movimenti nello SPECCHIO per modificarli, per migliorarmi, la faccio a scuola. Mi rifletto nei miei compagni, nei miei risultati, nei miei docenti, per poter poi migliorare.

b) inoltre, perché credo che L'ESPERIENZA DI QUESTO CONVEGNO mi stimoli ad affrontare un pubblico così autorevole e comunicare.

E' la stessa spinta che mi dà forza e coraggio quando mi esercito sul palcoscenico, quando si apre il sipario ed io posso esprimermi con il gesto, la danza, la recitazione.

Nel mio Liceo sono molto frequentati i laboratori teatrale, coreutico e quello musicale.

Io danzo e recito da cinque anni da quando ne avevo quattordici. Ora ne ho diciotto e posso affermare con certezza che quella scelta presa un po' inconsapevolmente, più per curiosità che per altro, all'inizio del mio primo anno scolastico, si è rivelata una delle più sagge e gratificanti della mia vita.

Ho recitato in tragedie greche, come "Le Baccanti" o "Medea" entrambe di Euripide, e in commedie classiche e moderne come la "Lisistrata" di Aristofane e "Pene d'amor perdute" di Shakespeare. Tutte esperienze che hanno lasciato su di me un segno indelebile, emozioni talmente forti e belle da voler continuare a viverle, magari anche dopo il Liceo.

Recitare, come danzare, impegna mente e corpo al 100% e per ottenere risultati appaganti, bisogna impegnarsi e coinvolgere tutta la persona in maniera attiva.

Credo che sia proprio questo il compito di una buona scuola: spingere ogni individuo a dare il meglio di sé, valorizzando le sue attitudini e cercando di colmare le sue lacune, tenendo ben presente che ognuno ha i propri tempi, i propri metodi e il proprio singolo, speciale, tipo di intelligenza.

ESPERIENZE DI AUTOVALUTAZIONE DI ISTITUTO VISSUTE DA NOI STUDENTI

Dopo questa premessa, entro nel tema che mi è stato assegnato ed espongo le esperienze di autovalutazione per il miglioramento vissute da noi studenti in questi anni.

Il mio Liceo ha partecipato attivamente al progetto *Vives* incentrato sul tema della valutazione delle prestazioni professionali individuali, con il monitoraggio prima del CEDE poi dell'INVALSI: sono state coinvolte molte scuole italiane.

Ed ora il progetto prosegue con altre scuole del Piemonte. L'autovalutazione, la riflessione sulle cose che si fanno da noi è diventata un'abitudine, quasi un bisogno e coinvolge noi alunni nelle assemblee di classe, nei consigli di classe, nel comitato studentesco e nelle riunioni di lavoro: solo fra di noi, fra noi ed i docenti in aula: nei consigli di classe con docenti, preside e genitori.

In questi momenti di riflessione ci confrontiamo, discutiamo sui punti critici; proviamo soddisfazione quando le cose vanno bene e cerchiamo di risolvere eventuali conflitti, incomprensioni.

Il risultato: stare meglio a scuola, avere rapporti più cordiali fra noi e fra noi e docenti e con la preside.

AUTOVALUTAZIONE E LEADERSHIP A PIU' VOCI / SELF-EVALUATION AND SCHOOLS: WHOSE LEADERSHIP?
MILANO, 20 novembre 2003

ATTI DEL CONVEGNO a cura di FRANCESCA BROTTO

Ci sembra di imparare più facilmente: superiamo, almeno in parte, le ansie, le paure, le frustrazioni, le incertezze che incontriamo giorno dopo giorno perché studiare-imparare è un lavoro che, sì, dà soddisfazione ed apre gli orizzonti (es. le lingue straniere che ci consentono di superare limiti culturali) ma è anche fatica e non sempre dà il successo sperato.

Ora passo ad illustrare ALCUNI ESEMPI di valutazione interna del Liceo in cui noi STUDENTI siamo PROTAGONISTI con particolare riferimento a:

- I modi
- I tempi
- I luoghi

Siccome la lente del progetto si posa principalmente sul problema dell'APPRENDIMENTO, la nostra partecipazione è diffusa e sentita perché i risultati, i voti ci toccano in prima persona.

1. USO DEL TEMPO SCOLASTICO E DOMESTICO

Espongo ora una prima esperienza significativa che riguarda l'uso del tempo scolastico e domestico.
TEMPO SCUOLA IN CLASSE

Ci domandiamo: QUANTO SI IMPARA NEL TEMPO SCUOLA?
QUANTO A CASA?

Le ore di lezione di 60' – introdotte dopo un periodo di ore ridotte a 50' quando avevamo le sperimentazione Brocca - alleggeriscono, in proporzione, i compiti domestici?

Favoriscono:

- una didattica più coinvolgente?
- la varietà delle attività in aula, in modo da superare la routine noiosa del binomio "spiegazione – interrogazione"?

C'È UN TEMPO AGGIUNTO per tutti a seconda dei bisogni e degli interessi:

per chi incontra difficoltà: corsi di sostegno-recupero

per chi vuole l'eccellenza: i club dei fisici, dei matematici, dei chimici, degli informatici, in preparazione delle Olimpiadi

per i laboratori artistici: teatro, danza, musica

per gli stage estivi

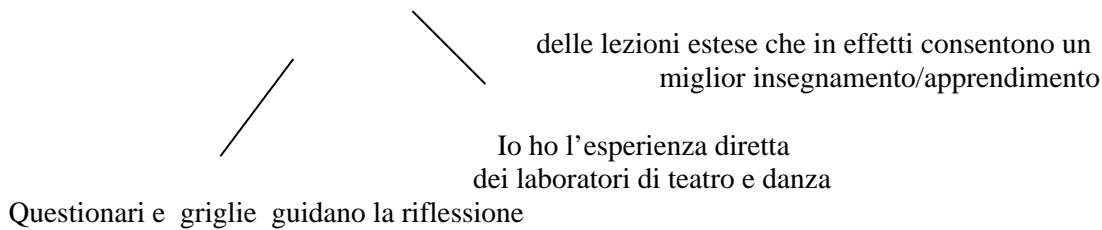
per le attività autogestite: giornale, sport, volontariato

Le nostre osservazioni-riflessioni–valutazioni

- riguardano tutte queste attività nel tempo scolastico e nel tempo aggiunto
- avvengono sia in itinere sia a conclusione
- sono guidate da questionari e griglie o assumono una forma simile al diario di bordo.
- possono essere individuali (ad esempio l'uso del tempo scolastico da parte di ogni alunno: assenze, partecipazione, relazione coi docenti e con i compagni)
- possono essere collettive, frutto di un'assemblea di classe

I risultati vengono analizzati e discussi nelle nostre assemblee, nei consigli di classe.

TROVIAMO CHE DISCUTERE DI QUESTI ARGOMENTI CI AIUTA NELLA BUONA RIUSCITA.



2. VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI DEGLI ALUNNI

Nel nostro Piano dell'offerta formativa (punto 10) sono indicati punti precisi per quanto riguarda la VALUTAZIONE DEI NOSTRI APPRENDIMENTI che sono monitorati in vari modi.

Un esempio:

DOPO LA CONSEGNA DELLE PAGELLE, nelle assemblee di classe riflettiamo sui voti e sulle loro cause, constatiamo così se le promesse del POF si sono realizzate.

ECCO ALCUNE PISTE DI ANALISI:

- Indicare i valori percentuali delle sufficienze e delle insufficienze di ciascuna materia
- Se in una o più materie i risultati insufficienti sono numerosi, provare ad analizzarne le cause e proporre alcune soluzioni
- I voti sono assegnati in modo tempestivo e trasparente?
- I voti delle prove scritte sono accompagnati da un giudizio che evidenzia aspetti positivi e negativi ed indichi il percorso di recupero?
- I giudizi sono incoraggianti?

Troviamo che riflettere sui nostri modi di lavorare in classe con gli insegnanti e di studiare...partendo dai giudizi, dai voti ricevuti ci aiuta a capire meglio

- il nostro **COMPORAMENTO DI STUDENTI**
- e anche quello degli **INSEGNANTI**

Si può decidere di MIGLIORARE

e, si spera, di averne

la FORZA

la PERSEVERANZA

schede ci aiutano a condurre queste riflessioni

3.DALLA VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO ALLA VALUTAZIONE DELL'INSEGNAMENTO

Questa riflessione coinvolge anche i docenti: infatti la valutazione dei risultati porta anche alla valutazione dell'insegnamento

Poiché l'insegnamento e l'apprendimento si influenzano reciprocamente, (è come il rapporto amoroso) quando si discute sui nostri risultati si finisce per valutare, più o meno direttamente, anche l'insegnamento.

Ad esempio, *trovo interessanti ed utili le riflessioni sulle cause degli esiti di una prova scritta fatta in classe con il docente.* Ho una recente esperienza con italiano, inglese e matematica

Guidati da una scheda consideriamo, insieme alunni ed insegnante:

- se gli obiettivi ci sono stati comunicati in modo preciso,
- se sono realistici
- se i contenuti della prova sono correlati agli obiettivi

RAGIONIAMO intorno

- Al livello della sufficienza
- Al tempo dedicato alla trattazione di quegli argomenti
- Al metodo di insegnamento adottato
- Alle parti della prova ove gli alunni hanno incontrato maggiori difficoltà: qualità, significato, frequenza degli errori

CONFRONTIAMO i risultati di questa prova
con i risultati delle nostre prove precedenti

CONFRONTIAMO i risultati della classe con quelli delle classi parallele, se la prova è comune

Vengono svolte attività di autocorrezione e autovalutazione.

In questo modo i risultati vengono meglio compresi

Non solo, ma anche il percorso di insegnamento

lavoro in classe
studio individuale

che ha portato a questi risultati

La SCHEDA-GUIDA

comprende anche una II parte per le riflessioni dei docenti.

4. PROVE SCRITTE COMUNI NELLE CLASSI PARALLELE

Ho accennato prima ad un particolare TIPO DI PROVA

LE PROVE COMUNI nel nostro Liceo sono un'esperienza consolidata, molto sostenuta dalla preside che la facilita con un orario delle lezioni *ad hoc* che stabilisce la contemporaneità delle discipline.

Questa esperienza rafforza anche la COOPERAZIONE FRA I DOCENTI:

AUTOVALUTAZIONE E LEADERSHIP A PIU' VOCI / SELF-EVALUATION AND SCHOOLS: WHOSE LEADERSHIP?
MILANO, 20 novembre 2003

ATTI DEL CONVEGNO a cura di FRANCESCA BROTTO

-GLI INSEGNANTI PROGRAMMANO INSIEME nei dipartimenti, fissano vincoli, obiettivi: le prove comuni generano condivisione, responsabilizzano tutti, servono a verificare se gli obiettivi sono raggiunti in tutte le classi;

-inoltre, poiché i docenti si scambiano nella vigilanza durante la prova e nelle correzioni, vengono concordati insieme i criteri di correzione-valutazione e lo standard minimo per la sufficienza o le griglie.

Quindi GLI INSEGNANTI SI CONFRONTANO:

- sui risultati delle varie classi e, seppure indirettamente,
- sul lavoro di insegnamento
- e sul lavoro collegiale che stanno svolgendo.

NOI da una parte proviamo *ansia* per una prova di tipo comparativo che ci mette a confronto con i compagni delle classi parallele di tutto il Liceo che si trovano nello stesso tempo di fronte alle stesse difficoltà; dall'altra siamo curiosi di una valutazione formulata da un docente "nuovo" che non ha un'idea "fissa" su noi e, forse, anche un metro di valutazione diverso.

LA PRESIDE sostiene che questo progetto ha migliorato la didattica, la cooperazione nel Liceo sotto molti aspetti, fra i quali:

- gli obiettivi non sono diversi fra le varie sezioni: i genitori non chiedono più una sezione o l'altra perché c'è più omogeneità negli obiettivi
- gli insegnanti si pongono domande sui risultati
- non attribuiscono più gli insuccessi esclusivamente agli alunni
- provano a modificare atteggiamenti relazionali, metodi didattici e *fissità* nella valutazione.

Il nostro punto di vista, le nostre osservazioni vengono presi in considerazione e contribuiscono alla scelta di strategie più efficaci, metodi migliori: questo accade specialmente quando si verifica in classe la discussione fra noi e l'insegnante a caldo, appena la prova corretta e valutata viene consegnata.

5. QUALI I METODI DIDATTICI PREFERITI DAGLI ALUNNI?

*Un'altra esperienza che ho trovato molto interessante e che ripetiamo ogni anno è
quasi un'indagine nei Consigli di classe:*

Che cosa facilita l'apprendimento? Che cosa lo ostacola?

L'anno scorso nei CONSIGLI DI CLASSE DI FEBBRAIO è stata fatta un'analisi sui metodi, sulle strategie didattiche.

A noi alunni è stato chiesto – in una specie di *brain storming* – CHE COSA IN CLASSE FACILITA L'APPRENDIMENTO E CHE COSA LO OSTACOLA

La didattica più gettonata è stata quella che si serve della grafica, dei colori, delle immagini, dei video, di documentari e animazioni.

Molto graditi ed utili sono risultati le parole-chiave, gli schemi alla lavagna nera o luminosa, il riepilogo, la ripetizione delle spiegazioni con varietà di toni della voce e la gesticolazione, le esercitazioni subito dopo la spiegazione.

Apprezzati i laboratori, le nuove tecnologie, internet, i giochi di ruolo, il movimento. Molto richiesti il lavoro di gruppo, i progetti e le presenze dei docenti.

Sono sempre gradite tutte le forme di INCORAGGIAMENTO e di COINVOLGIMENTO nelle lezioni.

Le riunioni in cui avvengono queste analisi e discussioni si concludono con DECISIONI precise, con un VERO CONTRATTO fra NOI ed INSEGNANTI.

Ognuna delle due parti

si impegna a rispettare quanto concordato per star meglio in classe,
a raggiungere gli obiettivi condivisi sia nei comportamenti sia nei metodi.

Sembra che gli INSEGNANTI imparino anche loro come fare per aiutarci nella crescita, nell'apprendimento, come motivarci e guidarci nelle difficoltà.

Sembra che siano più contenti se noi apprezziamo il loro lavoro, se cerchiamo insieme il MODO di INNOVARE, di MIGLIORARE.

Sembra che i nostri sguardi insieme diventino più acuti, più interessati, più perspicaci, convergano verso un obiettivo comune: sembra che nessuno voglia più nascondersi agli altri.

Il clima in generale è positivo.

6. COME VEDIAMO IL LAVORO DEGLI INSEGNANTI E DELLA PRESIDE?

Già negli anni precedenti ALCUNI INSEGNANTI, quelli più disponibili a mettersi in discussione, ci chiedevano il nostro punto di vista sul loro lavoro, SI SPECCHIAVANO professionalmente in noi (per usare ancora la metafora dei danzatori e dello specchio).

La riflessione-discussione avveniva mediante il *Questionario di percezione del docente da parte dell'alunno*, incentrato sulle competenze disciplinari:

- metodo di insegnamento
- metodo di valutazione
- relazione docente-studente

ESEMPIO

L'anno scorso con la consegna delle pagelle, la preside ha esteso questa riflessione su tutti gli insegnanti (65) su tutte le classi (29).

1) Nelle assemblee di classe gli alunni hanno riflettuto e compilato collegialmente il questionario su tutti i loro docenti, oltre a quello del monitoraggio sul POF.

2) Inoltre ogni studente ha riflettuto sul suo lavoro, sui suoi risultati e comportamenti mediante il questionario sull'uso del tempo che ho citato prima.

3) I risultati sono stati discussi con i singoli insegnanti in aula e collegialmente nei successivi Consigli di classe.

Noi alunni abbiamo trovato efficace il metodo di sottolineare gli aspetti positivi (il bicchiere mezzo pieno) e trasformare le osservazioni negative in richieste contrarie: così si facilita il dialogo nelle riunioni.

In classe parliamo più liberamente.

Non diciamo tanto che cosa ostacola l'apprendimento quanto piuttosto che cosa può facilitarlo.

LA PRESIDE, mediante un altro questionario, chiede IL NOSTRO PUNTO DI VISTA SULLA SUA PROFESSIONALITA', come fa anche, in altra forma, con gli insegnanti e i genitori.

AUTOVALUTAZIONE E LEADERSHIP A PIU' VOCI / SELF-EVALUATION AND SCHOOLS: WHOSE LEADERSHIP?
MILANO, 20 novembre 2003

ATTI DEL CONVEGNO a cura di FRANCESCA BROTTO

Ne deriva un intreccio, una sorta di triangolazione, che serve a conoscerci più profondamente per migliorare.

CONCLUSIONI

PREPARAZIONE ALLA RAPPRESENTANZA STUDENTESCA

La scuola dunque, non solo valuta ma viene anche valutata; non solo insegna, ma anche impara: c'è quasi un capovolgimento.

Per svolgere questo ruolo di *VALUTATORI NOI STUDENTI*, che tradizionalmente siamo sempre stati solo valutati, veniamo formati, aiutati in vari modi.

Innanzitutto mediante un clima relazionale a scuola che ci considera

- attivi
- cooperativi
- protagonisti

e bandisce la paura e l'inganno.

Inoltre mediante un CORSO PER LA RAPPRESENTANZA DEGLI STUDENTI CHE DEVONO IMPARARE A CONDURRE

- le assemblee di classe
- le assemblee studentesche

CHE DEVONO IMPARARE A PARTECIPARE

- ai Consigli di classe

che nel nostro Liceo

non sono una FORMALITA' o una LAMENTAZIONE
ma un luogo di CONFRONTO
di DECISIONE DIDATTICA

I consigli assumono sempre una forma ASSEMBLEARE
ove è presente LA PRESIDE

In conclusione, noi studenti intrecciamo il nostro punto di vista con quello degli altri nella valutazione di Istituto.

Osservazioni / Highlights

Prof. Michael Schratz (Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Leopold Franzens Universität, Innsbruck)

Non saprei dire a che possa servire una terza voce in questo momento. Le due precedenti sono state così d'impatto che l'*acustica* di questo ambiente ne conserva le tracce in maniera molto percettibile. Mi sento un po' come nella citazione di Piaget [prima richiamata da John MacBeath]: "l'intelligenza è saper cosa fare quando non si sa cosa fare".

Sono rimasto affascinato dalle due presentazioni e dalla combinazione di quanto illustrato da John [MacBeath] [e da Alice]. John ci invitava ad "ascoltare le voci" per sperimentare con un sentire nuovo le situazioni [a cui andiamo incontro]. Alice ci ha parlato come una studentessa, ma la sua voce è vibrata all'interno di un auditorium, seduta non tra voi in platea ma quassù sul palcoscenico, e ha spiegato a noi

AUTOVALUTAZIONE E LEADERSHIP A PIU' VOCI / SELF-EVALUATION AND SCHOOLS: WHOSE LEADERSHIP?
MILANO, 20 novembre 2003

ATTI DEL CONVEGNO a cura di FRANCESCA BROTTO

adulti quali sono i messaggi essenziali. Spero che li abbiate intesi. Ricordatevi l'altra esortazione presente nella citazione [da Soo Hoo]: non ascoltate i professori, ma gli alunni, qui rappresentati da Alice. Spero che siate riusciti ad affinare la vostra capacità di ascolto delle varie voci e che non siate venuti oggi solo per ascoltare i professori.

Alice ci ha raccontato della sua passione per la recitazione, della sua attività di attrice. Precedentemente, John ci aveva parlato della forza dei vari "attori" all'interno di una scuola: gli studenti sono i principali "attori" in questo senso. Senza gli alunni, che senso avrebbe fare l'insegnante? Vi siete accorti del doppio significato che Alice ha, quindi, dato alla sua ricerca e attività di "attrice"? Non poteva trovare modo migliore per comunicarci la vera essenza dell'attività dell'alunno: agire, essere un attore, compiere azioni, azioni che sono profondamente contestualizzate in situazioni sociali in cui le persone sono alla ricerca dello specchio che permette loro di apprendere, di provare il gusto della *aha experience*, che è il volano dell'apprendimento stesso, come John ci ha fatto capire.

E questo problema riguarda anche gli insegnanti: insegnano, ma imparano? Per loro natura, sono dediti all'insegnamento, ma lo sono anche all'apprendimento? Per iniziare ad apprendere, occorre "dis-insegnare", per porsi davanti alle problematiche dell'apprendimento, per imparare l'apprendimento. Questo è un compito difficilissimo nella misura in cui la nostra prospettiva è stata sempre quella dell'insegnante. Alice ci ha indicato varie strade da seguire, in cui gli alunni possono essere dei validi specchi dei loro docenti e dirigenti, specchi che non necessariamente rendono l'immagine di noi stessi che ci piace vedere. Ascoltateli e cercate di scoprire ciò che sta nei quattro chilometri di radici al di sotto del livello del suolo, come nella metafora dell'ulivo di John, ciò che sta negli strati profondi in cui avviene il vero apprendimento. Cercate di condividere con loro quest'esperienza, di esserne parte.

Caring and sharing: Alice ha fatto riferimento costantemente al processo di condivisione (*sharing*) e all'interesse e alla premura (*caring*) degli alunni per stare meglio a scuola. *Caring and sharing* sono per me il fulcro dell'apprendimento. La cosa bella della nostra professione è proprio questa: quando "spartiamo" qualcosa con qualcuno, ce ne rimane solo la metà, ma siamo più ricchi perché partecipiamo a quanto i nostri colleghi hanno condiviso con noi. Non è meraviglioso? Però, quanto spesso in realtà "spartiscono" gli insegnanti [ciò che hanno appreso] con altri, quanto spesso fanno partecipare i colleghi [ai frutti del loro lavoro]? Raramente, temo.

Ma Alice ci ha ricordato che l'interesse e la condivisione crescono se esiste una certa atmosfera di collaborazione. John parlava di "cultura". E' la cultura della scuola che deve cambiare. Dobbiamo ripensare la nostra concezione di leadership. Chi è il *leader* e chi il *follower* (colui che segue)? Se non consentiamo agli alunni di assumere ruoli di leadership, non saremo in grado di seguire i loro pensieri, le loro idee, il loro impegno e la passione che ne può risultare. Abbiamo tutti bisogno di [recuperare] quella passione, spesso smarrita nei tempi difficili dell'insegnamento.

Chiunque mi conosca sa che sono particolarmente incline ad esprimere il mio pensiero per mezzo di immagini, figure, fotografie, grafici ed altri strumenti visivi. Quando Alice ha riportato i risultati di una delle valutazioni degli alunni relative a ciò che aiuta e ciò che ostacola il loro apprendimento (anche qui, avrete riscontrato un aspetto ricorrente nell'autovalutazione delle esperienze di apprendimento da parte degli studenti e, quindi, nella valutazione dell'insegnamento; vi ricordo che pure John vi ha presentato lo strumento del campo di forze con le medesime spinte contrastanti), i mezzi che sono emersi come utili per attirare e ritenere l'attenzione degli studenti sono stati proprio quelli visivi: immagini, video, documentari, grafica digitale e così via. Certamente sapete che i nostri alunni sono spesso molto più bravi di noi nell'uso della televisione e delle nuove tecnologie. E se questo è il caso, allora perché non integrarle nel nostro insegnamento? [...]¹⁴

¹⁴ [ndr. Sempre nella sfera degli strumenti visivi per favorire l'autovalutazione da parte degli alunni, possiamo ricordare la tecnica della "fotovalutazione" sviluppata dal Prof. Schratz e da Ulrike Steiner-Löffler, utile non solo con studenti delle superiori, ma anche con alunni degli ultimi anni della scuola primaria e quelli della scuola media. Una macchina fotografica istantanea messa in mano a piccoli gruppi di allievi consente loro di testimoniare elementi dello stato del loro benessere o disagio a scuola, attraverso fotografie dei "punti caldi" dell'ambiente in cui stanno, ad esempio. Per una descrizione esaustiva della tecnica: M. Schratz e U. Steiner-Löffler, "Pupils using photographs in school self-evaluation" in *Image-based Research -- A Sourcebook for Qualitative Researchers*, a cura di J. Prosser. London, The Falmer Press, 1998, pp. 235 – 251. Più recentemente, M. Schratz e U. Löffler-Anzböck, "The darker side of democracy: a visual approach to democratising teaching and learning" in *Democratic Learning*, a cura di J. MacBeath e L. Moos.

Alice ha menzionato anche la rilevanza del timbro di voce, della mimica e gesticolazione da parte degli insegnanti per favorire l'apprendimento. Come vedete, siamo sempre nella sfera d'azione dell' "attore". Ma come "attori", abbiamo il compito di "agire" la nostra professione per spostare il *focus* dall'insegnamento all'atmosfera di *caring and sharing* di cui parlavo poc'anzi.

Grazie, John e Alice, per aver diviso con me questa notevole esperienza di apprendimento. [...]

Presentazione della seconda triangolazione: Prof.ssa Francesca Brotto (sintesi)

Conclusasi la prima triangolazione, la moderatrice procede a presentare le relazioni e testimonianze che faranno parte della seconda. La relazione d'input è del Prof. Schratz, mentre dal Canton Ticino (Svizzera) proviene la narrazione di un'esperienza di autovalutazione dal punto di vista di un docente.

Il Prof. Maurizio Cattaneo è un insegnante di sostegno della Scuola Media Statale di Tesserete del Canton Ticino. In Svizzera, è stato sviluppato un modello di autovalutazione assieme al Prof. MacBeath, per un progetto nazionale di autovalutazione negli istituti professionali. Il progetto continua ora nella Svizzera italiana, sia nelle scuole professionali che medie. Il Prof. Cattaneo parla della sua esperienza di autovalutazione in una delle scuole medie coinvolte.

Rispetto all'approccio all'autovalutazione presente nel Progetto Pilota Europeo, il progetto svizzero contiene un'aggiunta di rilievo: la griglia alla base del processo autovalutativo non è la stessa per tutti gli istituti coinvolti, ma viene costruita direttamente dagli *stakeholder* (rappresentanti delle categorie cointeressate alla qualità del servizio offerto dalla scuola, che possono variare secondo il tipo di istituto: professionale o scuola media).

Per impegni imprevisti, il Prof. Cesare Scurati, ha comunicato la sua presenza per le ore 12.00 circa. Pertanto, viene a mancare la terza "voce" della triangolazione.

TRIANGOLAZIONE 2

L'autovalutazione e il ruolo degli insegnanti/ What role(s) for teachers in school self-evaluation?

Self-Evaluation and Teacher Leadership / Autovalutazione ed il ruolo degli insegnanti:

Prof. Michael Schratz (Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Leopold Franzens Universität, Innsbruck)

[ndr. Nella sua esposizione, il Prof. Schratz ha fatto largo uso di immagini. Ne pubblichiamo alcune con il suo permesso. Negli altri casi, la relazione che compare è stata arricchita di particolari per consentire al lettore di comprendere il discorso nella sua pienezza.]

London, RoutledgeFalmer, 2004, pp.132-150. Un'illustrazione della tecnica compare anche nei cap. 11 e 13 di *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, op. cit.]

Ora mi sposto a considerare la leadership di un altro gruppo di "attori": gli insegnanti. Se osservate attentamente la foto nella diapositiva che porta il titolo del mio intervento [ndr. un'aula molto colorata e piena di materiali e lavori degli alunni sulle pareti: gruppi di alunni sono assorti nel loro lavoro di interazione; non c'è un luogo "deputato" per l'insegnante, che sta tra i ragazzi], riuscite a trovare l'insegnante? La leadership degli insegnanti non necessariamente si deve esercitare *davanti* ad una classe, affianco ad una lavagna...

Vorrei in realtà iniziare con due diapositive che utilizzo spesso, in quanto vi scorgo una metafora del dilemma che stiamo affrontando. Sotto la vignetta nella prima diapositiva [ndr: di due ladri che corrono lungo i binari di un treno con il treno che li insegue], c'è scritto: "Se non ci sbrighiamo ad arrivare al capolinea, siamo fritti." Questa è la situazione tipica in cui si trovano le persone cresciute [professionalmente] in tempi in cui i binari venivano collocati da qualcun altro, dallo Stato per esempio.

Ma ora ci accorgiamo che la pressione esterna a cui sono sottoposti gli insegnanti diventa sempre più dura. Mi capita spesso di andare nelle scuole e di vedere questa situazione: gente che scappa da tutte le parti, spinta da qualche forza misteriosa, che si lamenta del ritmo sempre più opprimente della vita a scuola. (In alcuni paesi, devono anche prestare un orario di servizio maggiore rispetto al passato, a fronte dello stesso salario.) E quando dicono: "Se non ci sbrighiamo ad arrivare al capolinea...", significa che continuano a credere che la via già tracciata sia l'unica. Spetta ad altri indicare loro un'alternativa? Non c'è spazio per una loro leadership qui?

Tuttavia, mantenendo la metafora dei binari del treno, abbiamo un altro problema da considerare, che non riguarda tanto gli individui coinvolti, quanto le strutture. Le strutture non vanno più bene, non rispondono più ai bisogni. Quando lavoro con i capi d'istituto, vogliono che i binari su cui si trovano siano quelli che vadano nella direzione "giusta", e devo dire loro che questi binari non saranno come li vogliono, come devo dire ai docenti che i genitori non necessariamente saranno come dovrebbero essere. [...] Questo è il contesto per l'esercizio della leadership. In quest'altra diapositiva, dobbiamo confrontarci con binari costruiti da lati opposti che, al punto del congiungimento che avevamo previsto, invece non si toccano¹⁵. Il mondo politico spinge in una direzione, le pressioni economiche in un'altra, i diretti interessati al servizio che offriamo come scuola vogliono altre cose ancora. Quindi, nel nostro modo di essere dei leader, dobbiamo essere pronti a lavorare con delle strutture che non agevolano il nostro lavoro.

Un collega svedese, Claes Jansen, paragona questo processo di cambiamento nella vita di un individuo o di un'organizzazione ad un appartamento con quattro stanze, che rappresenta un ciclo:

1. Nella prima stanza, tutti sono felici. E' la stanza dell'appagamento. E' come quando ci innamoriamo: percepiamo il mondo attraverso delle lenti rosa. Questa stanza mi fa pensare al mio passato, a quando da giovane, appena terminata la mia formazione da insegnante, ho incominciato a lavorare in una scuola, e come in quella scuola con tutti gli altri docenti, ci fermavamo a parlare: a parlare dei ragazzi, di noi stessi, delle nostre preoccupazioni e dei nostri bisogni. Ora, invece, se mi capita di incontrare quei colleghi dei miei primi anni di insegnamento, sembrano avere una fretta ancora maggiore di quella degli alunni, nell'andarsene dopo le lezioni, per correre a casa, o da qualche altra parte, per scappare via.
2. Nella seconda fase, o stanza, quando le cose non vanno più come eravamo abituati a vederle funzionare, allora le neghiamo. E' la stanza della negazione. Cominciamo a dire: c'è qualcosa che non va con i genitori, che non si occupano più dei figli come dovrebbero, oppure le scuole da cui provengono gli alunni non li hanno preparati a sufficienza... Diamo la colpa a qualcun altro o a qualcos'altro. Questo è il primo passo in un processo di cambiamento: la negazione del cambiamento, di quello che ci "disturba". E' bene che l'argomento [del convegno] sia l'autovalutazione: per molto tempo le scuole hanno negato che potesse esistere la possibilità di comportarsi diversamente dall'abitudine. Basta guardare la disposizione dei banchi nella stragrande maggioranza delle scuole del mondo: tutti in fila, con la cattedra davanti. E quante scuse occorre sentire se si suggerisce di fare qualche spostamento, di disporre i banchi in un

¹⁵ [ndr. La vignetta questa volta mostra due squadre di operai al presunto punto di convergenza dei binari costruiti a partire da lati opposti. Tutti si guardano perplessi: solo uno dei binari forma una linea continua].

cerchio, ad esempio: “fa rumore”, “gli alunni non hanno tutti la luce [del giorno che proviene dalla direzione giusta]”, ...

3. Ma poi, se il problema continua, sottoponendoci ad altra pressione ancora, ci troviamo nella terza stanza, in uno stato di confusione. I nostri schemi applicativi non sono più validi e non ne troviamo altri che li possono sostituire. Ci mancano i punti di riferimento. Ci chiediamo: “Cos’è che non va? Che hanno i genitori? Che hanno i ragazzi?” Non possiamo più negare il problema perché lo abbiamo sotto gli occhi. [...] Però, lo stato di confusione è preliminare allo stato di "apertura" verso il nuovo, verso ciò che prima chiamavamo *the aha experience* della quarta stanza.
4. Quindi, la quarta stanza, che è quella per cui ci troviamo qui, ha a che fare con il rinnovamento e lo sviluppo.

A proposito, ciò che vi ho illustrato con l'ausilio di una metafora non avviene solo a scuola, ma dappertutto: nelle aziende o in altre organizzazioni, perfino nelle chiese.

Ma quando presento la metafora delle quattro stanze, la domanda spontanea che sorge in mente a tutti [i miei interlocutori] è la seguente: cosa c'è dopo la quarta stanza? Potremo tornare alla felicità della prima fase in questi tempi di rapidi cambiamenti? Io rispondo sempre in maniera dubitativa. Non credo che sia possibile tornare alla prima stanza: rappresenta la nostra soddisfazione dei tempi addietro. Abbiamo bisogno di re-impostare le coordinate che diamo al significato di "contentezza" o "soddisfazione". Se le colleghiamo al concetto del *life-long learning* (apprendimento lungo tutto l'arco delle vita), forse ci potrà appagare l'opportunità di continuare ad apprendere e a scoprire. Coloro che credono di aver appreso [attraverso il loro ciclo di studi] una volta per tutte, si sbagliano.

Quando visito le scuole (e lo faccio molto spesso), cerco di vedere in quale stanza si trovano le persone. In quasi tutte le scuole vedo gli insegnanti in stanze diverse: alcuni stanno ancora negando che le cose siano cambiate; la maggior parte di loro non comprende i cambiamenti e si sente confusa; ma mi accorgo che un numero crescente di loro sta entrando nella stanza del rinnovamento e dello sviluppo. Raramente oggi trovo la prima stanza. Questa situazione è tale a causa degli atteggiamenti verso il cambiamento.

A questo proposito, vorrei presentarvi i risultati di uno studio empirico [...] che dimostra i diversi atteggiamenti verso il cambiamento nelle organizzazioni [Figura 1]. Forse troverete delle similitudini con le vostre scuole.

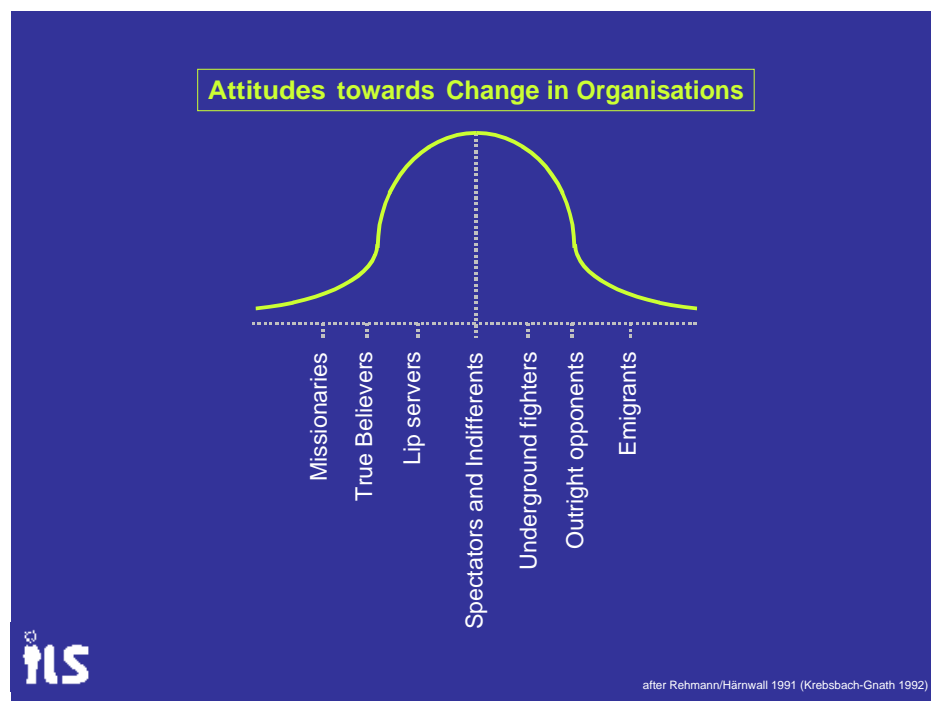


Figura 1: Gli atteggiamenti verso il cambiamento

La ricerca sottolinea come ci siano pochissimi "missionari" in un'organizzazione votati anima e corpo al cambiamento. Sono, ad esempio, quegli insegnanti che frequentano tutti i corsi di formazione immaginabili possibili e ritornano con la foga dell'innovazione, pronti a lasciare perdere tutto il resto [ndr. c'è un elemento di acriticità e fondamentalismo già implicito nel termine "missionari"]. Certamente conoscerete tutti qualcuno così, e possono essere "pericolosi" perché ciechi al resto, a chi non è come loro. Dal punto di vista storico, pensate a ciò che alcuni "missionari" hanno potuto compiere [...]

All'altro lato, in contrapposizione, troviamo gli "emigranti": coloro che non ne vogliono sapere delle novità, che sono pronti al pensionamento anticipato pur di evitarle, [o che hanno solo la prospettiva di andarsene quanto prima], o che stanchi di tutto, "emigrano" nel loro privato.

Questi sono i due estremi, ma al loro interno troviamo altri tipi di atteggiamento, come ad esempio, i "fautori convinti" [*true believers*]. Non sono come i "missionari", ma credono [criticamente] nelle innovazioni e agiscono per realizzarle.

Dal lato opposto, abbiamo i "franchi oppositori" [*outright opponents*], coloro che sono fermamente convinti che le proposte di cambiamento non siano da seguire e fanno sentire la loro voce nel merito.

Poi abbiamo una categoria di persone un po' più difficili da trattare: i "sostenitori a parole" [*lip servers*] che fanno finta di fare. Sono coloro che non possono o non vogliono sembrare "fuori moda", spesso per motivi di opportunità "politica" [ndr. il riferimento è alla "micropolitica" dei rapporti all'interno di un'organizzazione.] Notate dalla curva il loro peso relativo.

Dall'altro canto, ci sono gli "oppositori occulti" [*underground fighters*] che scavano sotto sotto, di nascosto, per far fallire le imprese innovative. A questo riguardo, vi racconto una mia esperienza. Mi capita spesso di andare nelle scuole per attività formative con i docenti. Alla fine delle sedute di lavoro ci lasciamo sempre con degli accordi presi circa le azioni da compiere, i tempi entro cui si dovranno realizzare e le persone che saranno responsabili dei risultati. Ma, quando torno dopo qualche tempo e noto che pochissimi passi avanti si sono fatti rispetto alla tabella di marcia che ci eravamo dati, capisco che gli oppositori occulti hanno sabotato l'attività.

L'atteggiamento più diffuso che troviamo è, tuttavia, quello degli "attendisti e degli indifferenti" [*spectators*] che costituiscono la massa critica. Sono quelli che aspettano di vedere da che parte tiri il vento, perché non vogliono trovarsi dalla parte "sbagliata" nei momenti chiave. Se vedono che l'idea innovativa comincia a riscontrare successo, allora salgono sul carro; se invece sembra che stia per fallire, allora sono i primi ad esclamare "te l'avevo detto io!".

Tutti i segmenti [dell'universo] appena illustrato sono importanti. Li troviamo in ogni situazione di cambiamento. Come capi d'istituto o insegnanti, quindi, vi troverete probabilmente a dover trattare con questi diversi atteggiamenti e punti di vista, che sono da prendere sul serio. E qui che entrano in campo le vostre capacità di leadership, nel saper lavorare con ciascuna di queste prospettive [co-esistenti]. [...] Non ci possiamo permettere, ad esempio, di ignorare gli "emigranti" nel nostro sistema, ma li dobbiamo aiutare ad adattarsi alle novità. Spesso sono tra i più anziani nell'istituto, depositari di un patrimonio di esperienza, che non deve andare dispersa.

Se la leadership comporta il saper dare la giusta considerazione ai diversi atteggiamenti presenti nella nostra organizzazione, [occorre ricordare che] gli atteggiamenti spesso non sono immediatamente visibili, [ma] costituiscono la spinta propulsiva del comportamento umano. Arrivo alla mia metafora "fredda" dell'iceberg, prima richiamata da John, che fa da *pendant* alla sua "calda" dell'ulivo.

Sappiamo che soltanto un settimo di un iceberg è visibile. Ebbene, se l'iceberg rappresenta l'organizzazione che affronta il cambiamento (nel nostro caso, la scuola), nella parte superiore, sopra l'acqua, troviamo la normativa che cambia, le discipline, gli obiettivi, i curricoli, il sistema di valutazione degli alunni, gli orari scolastici e così via. Ma sappiamo anche che, in realtà, non è in superficie che il cambiamento avviene, ma in profondità, sotto il livello dell'acqua. Sul pelo dell'acqua, abbiamo i contenuti visibili [il *what* inglese] che risultano da un cambiamento avvenuto in profondità, nel *come* [*how*] ci si relaziona e ci si confronta con [e nel] cambiamento. Scendendo sempre più sotto il livello dell'acqua, vediamo che il cambiamento non può prescindere dalla volontà delle persone coinvolte, dalla loro apertura [verso l'innovazione e la sua relazionalità], dalla loro motivazione e interesse, dalle cose in cui credono e da quelle verso cui sono scettiche, dalla [possibile] spinta competitiva tra loro, dallo stress eccessivo a cui

potrebbero trovarsi sottoposte, dagli aspetti della loro identità che vengono chiamati in causa e, in fondo all'iceberg, dalle loro proprie paure esistenziali. Ciò che sta in quei 6/7 dell'iceberg, sotto il livello dell'acqua, sono le componenti del cambiamento che non sono visibili.

Poco fa, abbiamo parlato degli “oppositori convinti”. Dobbiamo pensare che la loro opposizione ad un determinato tipo di cambiamento possa sorgere proprio dalla paura esistenziale di vedere distrutta qualcosa in cui credono fermamente.

Mi capita spesso di osservare situazioni simili dietro le pressioni che si riversano sulla scuola dal mondo economico, attraverso spinte per l'introduzione delle ultime novità in termini di tecniche manageriali. Coloro che ci credono [i “fautori convinti”] possono sostenere: “dobbiamo gestire la scuola come un'azienda!”. Ma gli oppositori convinti invece ribattono che la formazione dei giovani costituisce un valore culturale, non merce di scambio economico. [Dietro l'opposizione leale] ci sono sempre dei valori da prendere *sul serio*, e [la minaccia ai valori in cui un individuo crede] potrebbe stare alla base della sua paura esistenziale. [...] La sfida che ci si pone, quindi, parte da una diversità di idee, [sentimenti] e valori [spesso] in contrasto fra loro, come si vede nella parte inferiore dell'iceberg.

C'è una combinazione di aspetti, tuttavia, a cui prestare particolare attenzione. Poc' anzi, John ha focalizzato la nostra attenzione su alcuni di questi aspetti: il potere, per esempio. Chi esercita la decisionalità? Un fautore convinto certamente impiegherà il potere a sua disposizione per promuovere la propria idea [di cambiamento].

Da [studi compiuti su] lo sviluppo delle organizzazioni, sappiamo che, se abbiamo solamente pressioni *top-down* (dall'alto), le innovazioni [o riforme] sono destinate a fallire. Le scuole sanno bene come fare per aggirare quanto viene loro prescritto [se non lo condividono], e gli alunni sono ancora più bravi nell'ignorare i dettami ufficiali in questa circostanza. Ricordate la citazione di John: “qual è la distanza più lunga del mondo?” [...] [A tale proposito], un collega svizzero sostiene che le scuole hanno 200 anni di esperienza alle spalle nel porre ostacoli all'introduzione di innovazioni!

Non possiamo agire *contro* la volontà dei soggetti [coinvolti nel processo di cambiamento]. Come leader, per produrre cambiamento, dobbiamo riconoscere la necessità [della complementarità] di pressioni dall'alto e spinte dal basso (*bottom-up*). Il modello che ora vi mostro in quest'immagine [Figura 2] visualizza queste spinte contrapposte su una delle assi. Lo chiamo “il cubo della valutazione”.

Infatti, insieme ad una collega¹⁶, abbiamo analizzato i processi di innovazione allo scopo di identificare i loro parametri di successo. Abbiamo utilizzato un modello “a cubo”, perché le nostre ricerche ci hanno rivelato che tre dimensioni sono sempre presenti in questi parametri.

Nella prima dimensione è implicita la domanda seguente: si tratta di un processo determinato dall'alto (*top-down*) o dal basso (*bottom-up*)? E' il piano del rapporto di potere [decisionale], di chi vuole introdurre innovazione e, spero, non tramite imposizione [...]. Allo stesso tempo, però, se il processo è solo *bottom-up*, in totale assenza di un rapporto di potere che lo possa guidare, il processo è destinato ad esaurirsi. La prima conclusione a cui siamo giunti, dunque, è che la spinta “dal basso” e quella “dall'altro” si devono “incontrare” a un certo punto [per influenzarsi reciprocamente] perché ci sia una speranza di successo.

Nella valutazione, l'autovalutazione sarebbe da considerarsi una misura *bottom-up* in quanto sono i soggetti interni all'istituto a decidere cosa fare [e come farlo], mentre la valutazione esterna, ad esempio, attraverso le prove dette PISA¹⁷, è di esclusiva competenza di altri, al di fuori dell'istituto, ed è in questo caso una misura *top-down*. Il consorzio internazionale che crea le prove PISA formula una batteria di *item* reputati adatti per valutare [gli apprendimenti dei quindicenni] in qualsiasi realtà scolastica.

¹⁶ [ndr. M. Schratz e U. Steiner-Löffler, *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*, Weinheim, Belz, 1998; trad. it. *La scuola che apprende*, Brescia, La Scuola, 2001.]

¹⁷ [ndr. Acronimo per Programme for International Student Assessment, un'indagine internazionale promossa dall'OCSE, per accertare le competenze degli studenti di 15 anni, con periodicità triennale, allo scopo di consentire un monitoraggio dell'efficacia dei processi formativi. A PISA 2003 partecipano 36 paesi, tra cui l'Italia.

Costituisce un esempio di valutazione esterna *top-down* anche la partecipazione ai progetti pilota II, III gestiti dall'INValSI per conto del MIUR, laddove gli istituti sono prescelti a fare parte del campione nazionale, per la valutazione degli apprendimenti in Italiano, Matematica e Scienze. A regime, quando la partecipazione sarà resa obbligatoria, tutti gli istituti saranno sottoposti ad una “pressione” dall'alto verso una maggiore *accountability*.]

La seconda dimensione contrappone “l’interno” [*internal*] all’“esterno” [*external*], cioè le esigenze e la volontà degli istituti scolastici, e le esigenze e la volontà della società. Stiamo parlando dei bisogni degli individui nell’organizzazione assieme ai bisogni dell’organizzazione da un lato, ed i bisogni della società dall’altro. Anche queste esigenze si devono “incontrare” in un qualche punto, per esempio attraverso il coinvolgimento dei genitori o di altre parti co-interessate al servizio scolastico: se le scuole agiscono solo secondo i loro bisogni interni, ignorando le richieste della società, non risponderanno pienamente alla loro funzione. Occorre coinvolgere altri nei processi innovativi, non operare “in contrasto” con loro.

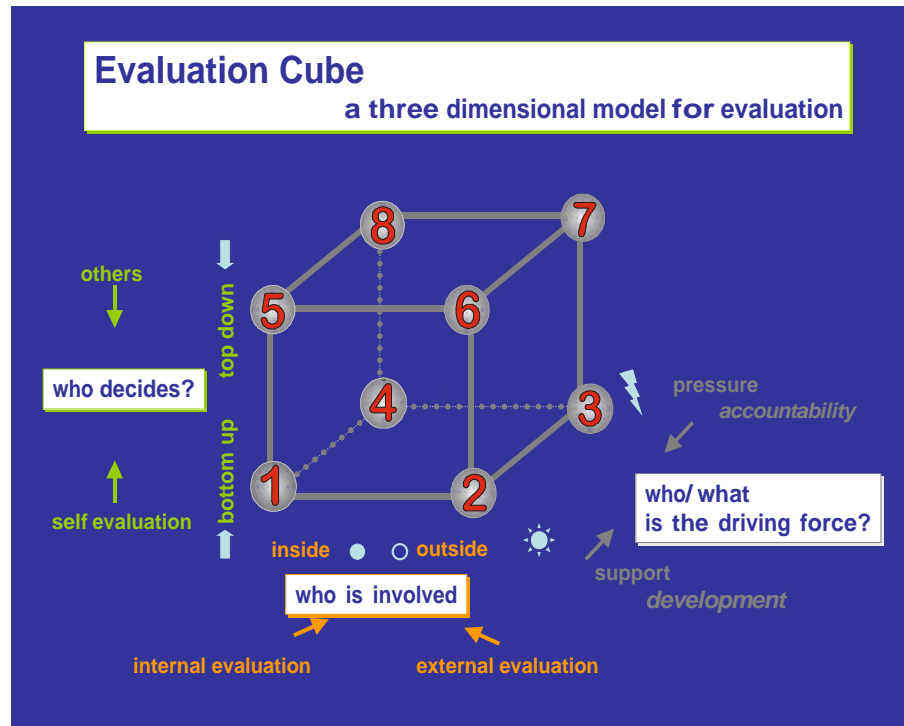


Figura 2: Il cubo della valutazione

Anche qui, possiamo parlare di una valutazione interna che non necessariamente coincide con “autovalutazione”. Nella valutazione interna, potremo avere bisogno di un consulente che proviene dall’esterno, un’amica critica come Ursula del libro prima citato da John [ndr. *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, op.cit.]. Ursula assiste la scuola nel suo processo autovalutativo. Questo è, naturalmente diverso dalla valutazione esterna, come abbiamo visto, voluta da altri [il Ministero, la società,...].

La terza dimensione è ugualmente importante, in quanto incardina la spinta verso il cambiamento: da un lato l’elemento attrattivo o la *vision* che sostiene i desideri di cambiamento [*pull*] e, dall’altro lato, la pressione esterna che spinge al cambiamento [*push*] e che ha a che fare con la responsabilità pubblica (*accountability*) dei risultati conseguiti. Le situazioni in cui ci troviamo sono spesso di questo genere: o abbiamo una pressione che ci conduce all’azione, ad esempio una decisione a livello nazionale oppure un calo vistoso nelle iscrizioni alla nostra scuola; oppure è una particolare *vision* [di ciò che potremmo diventare come istituto] che ci conduce lungo i sentieri del miglioramento. La pressione da sola è una cattiva maestra, ma è una componente necessaria della spinta [che condurrà al conseguimento degli obiettivi attesi], se si sposa con il senso di direzione [che proviene dalla *vision*-guida]. [...]

Come più volte ho sottolineato, occorre porre in essere misure complementari: non solo l’autovalutazione, ma anche una valutazione che ci consenta di percepire il nostro istituto in relazione a molti altri. Ricordiamo che le scuole devono offrire opportunità eque a tutta l’utenza, ovunque siano collocate, e [con le dovute distinzioni] la loro comparabilità lo facilita. [...]

Una valutazione orientata all'esercizio della leadership deve prendere in considerazione l'interazione delle forze contrapposte or ora esaminate nel modello. [...]

In questo caso, se chiedete "cos'è la leadership?", risponderai: è un processo di relazione efficace tra i leader e i *follower* (coloro che seguono i leader), proteso ai cambiamenti reali; nella relazione ambedue rispecchiano le rispettive intenzioni. Ci sono certi aspetti in questa concezione che vorrei sottolineare: il rapporto efficace che deve esistere tra il leader e coloro che lo seguono. Non è detto che il leader debba essere in una posizione gerarchicamente superiore rispetto ai suoi *follower*. Alice ci ha fornito dei begli esempi di leadership da parte degli alunni. Però, la loro leadership non sarebbe stata possibile senza il rapporto efficace degli alunni con gli insegnanti e il capo d'istituto. Se gli adulti non sono disposti a dar credito ai giovani, seguendoli come in questo caso, allora la relazione non è efficace. La relazione è la base di tutto il resto. Ma il rapporto non è sufficiente in sé: deve essere proteso a produrre cambiamenti veri, reali, non virtuali. Per tornare all'esempio degli studenti: si accorgono che le stesse verifiche vengono valutate in modo differente da insegnanti diversi e chiedono, quindi, che i docenti si confrontino sui loro criteri e parametri di valutazione per garantire maggiore equità nei risultati. Il terzo aspetto concerne il rispecchiarsi delle reciproche intenzioni: è molto importante, in quanto il leader occupa una posizione di potere e deve aiutare i *follower* a capire perché li vorrebbe condurre in una determinata direzione, altrimenti potrebbe abusare del rapporto efficace di fiducia che li lega tra loro. E' per questa ragione che occorre "rispecchiare" anche le loro intenzioni ed i loro bisogni nelle decisioni prese, se si vuole godere della loro fiducia. Avete notato che Alice ha parlato più volte di questa necessità di rispecchiarsi? [...]

[In un tale contesto], ci dobbiamo chiedere come facciamo a sapere cosa apprendono i giovani e come apprendono. La leadership degli insegnanti non si esplicita solamente attraverso la scoperta e l'impiego di qualche nuova tecnica didattica per meglio insegnare la propria disciplina, per quanto fantastica possa essere la novità. Nella prima triangolazione della nostra giornata, John vi ha parlato molto [della necessità di porsi domande intorno alla natura dell'apprendimento nostro e degli alunni]. Non cito Piaget, come ha fatto il mio collega, ma un altro illustre personaggio che ho conosciuto da piccolo: Dennis the Menace!¹⁸. In questa vignetta, Dennis afferma: "Il problema dell'apprendimento è che riguarda sempre qualcosa che non sai!" [...] La cosa pericolosa dell'essere insegnanti è di pensare di sapere, anche se abbiamo sempre a che fare con le cose che non si fanno. Siamo abituati ad aver ragione, ad avere la meglio sugli studenti. E' molto difficile uscire da questo schema: significherebbe abbandonare la corsa sui binari del treno [ndr. il riferimento è alla vignetta descritta all'inizio dell'intervento], meglio ancora abbandonare i binari, per tentare di capire quali sono le *nostre* prospettive sul processo in atto.

E' importante, perciò, ricordare le varie concezioni dell'apprendimento che hanno guidato il pensiero e la pratica degli ultimi decenni: ci siamo spostati dal comportamentismo o behaviorismo, che vede i discenti come recipienti passivi di contenuti, al cognitivismo, in cui sono diventati recipienti attivi (ma sono sempre percepiti come recipienti, in quanto devono fare ciò che altri vogliono che facciano, anche se lo possono fare in modi diversi, nei lavori di gruppo ad esempio), per arrivare al costruttivismo. Qui i discenti crescono nelle loro capacità di costruire la conoscenza. Questa è la fase critica in cui siamo ora ed è qui la domanda cruciale: come possiamo intervenire su noi stessi, come docenti leader, per permettere agli alunni di diventare costruttori dei loro stessi processi di apprendimento? Come possiamo agire per spostarci dal paradigma behavioristico di riferimento in cui siamo stati formati noi come alunni e, più tardi, come insegnanti, per non riproporre [gli stessi modelli di riferimento]?

La prossima immagine, in qualche modo, è frutto di una concezione costruttivista dell'apprendimento. Ecco un'immagine di impronte digitali. Sono le impronte di una classe di ragazzi di circa dodici anni. Questa è [la metafora] che vorrei accostare alle parole di Heinz von Foerster, uno dei padri fondatori del costruttivismo, un austriaco che è dovuto fuggire durante il periodo Nazionale-socialista: "L'apprendimento è quanto di più personale ci sia al mondo. E' particolare, come lo è una faccia o un'impronta digitale. E' ancora più particolare in ciascuno di quanto non lo sia la vita amorosa." E se questo è il caso, allora l'apprendimento è una cosa più che speciale. Voglio ricordare un'altra frase detta da Heinz von Foerster [...]: "L'apprendimento è come una relazione amorosa." Se si ha questa concezione dell'apprendimento, allora si costruisce una nuova sensibilità verso il suo significato più profondo.

¹⁸ [ndr. Un ragazzino, personaggio dei fumetti, che si trovava spesso nei guai, da cui il nome "Dennis la mina vagante"]

E' per questo motivo che la dimensione (auto)valutativa assume particolare rilevanza in collegamento con l'esercizio della leadership: non ci troviamo di frequente a proiettare le nostre stesse percezioni sugli altri e sugli alunni, in modo particolare? Uno studioso dal nome di Sparks sostiene: "Il successo [delle iniziative] di sviluppo professionale non sarà valutato a partire dal numero di docenti e dirigenti formati o dal parere che esprimono sulla loro formazione, ma dalla misura in cui esse modificano il loro comportamento educativo, di modo che gli studenti ne traggano beneficio." La prossima volta che frequentate un'attività di sviluppo professionale (e questo convegno lo è), ponetevi queste domande: Sarò proprio la stessa persona al mio rientro? Guarderò gli studenti con occhi diversi? Penserò all'apprendimento e all'insegnamento da un'altra prospettiva? Sarò disponibile a mutare i miei rapporti con gli altri: i colleghi, gli alunni...?

Vorrei avvicinarmi ancora di più all'esplorazione della concezione di apprendimento. Nella presentazione di Alice, ho trovato tutte le dimensioni che potete vedere nel modello che sto per illustrare. L'apprendimento, si è detto, non è solo "conoscenza" [*knowledge*], financo in un mondo basato sulla "società della conoscenza", come si suol dire. Esso ha a che fare anche con la "comprensione" [*understanding*] e con l'abilità di applicare l'appreso [*ability*]. Di quali competenze avranno bisogno le persone in futuro? Non dobbiamo nemmeno dimenticare la dimensione personale dell'apprendimento e la dimensione sociale. Alice come "attrice" ci ha dimostrato l'importanza del lavoro sulla propria persona e sui suoi comportamenti per relazionarsi con gli altri in maniera "democratica", in quanto [per citare il poeta metafisico John Donne], "nessuno è un'isola, ma tutti siamo parte del tutto." In ogni esperienza di apprendimento è essenziale tenere assieme questi cinque aspetti, come in una rete che li collega tutti: cosa è stato compreso? Come? Come si può applicare? Abbiamo prestato sufficiente attenzione sia al singolo che al gruppo?

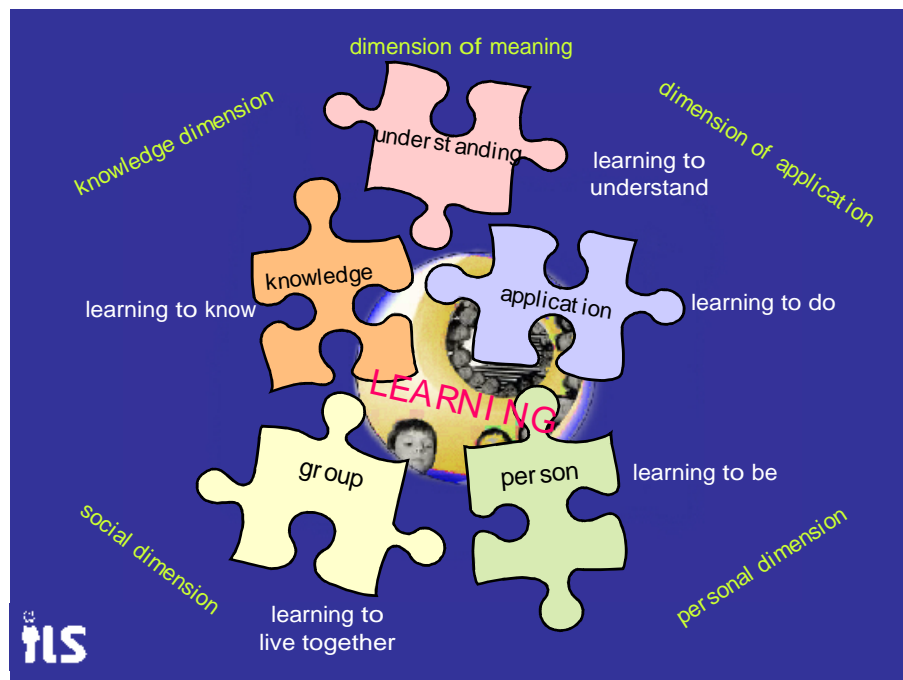


Figura 3: I pilastri dell'apprendimento

Cerchiamo di concepire questi aspetti come parti di un *puzzle* [Figura 3], tutte tese alla scoperta del "tesoro nascosto", a cui John [MacBeath] faceva riferimento poco fa. Dagli studi UNESCO di qualche tempo fa¹⁹, troviamo l'apprendimento inteso come: apprendere a conoscere [*learning to know*], apprendere a capire [*learning to understand*], apprendere a fare [*learning to do*], apprendere ad essere [*learning to be*] e

¹⁹ [ndr. Il riferimento è a *Learning the Treasure Within*, un importante rapporto scritto da Jacques Delors per l'UNESCO nel 1996 che illustra i quattro pilastri dell'apprendimento necessari per la vita, come ricordato in precedenza. Il Prof. Schratz introduce un'ulteriore dimensione: *learning to understand*. Edizione italiana: *Nell'educazione un tesoro*, ed. Armando.]

apprendere a vivere con gli altri [*learning to live together*]. In ciò che chiamo "la casa dell'apprendimento", queste dimensioni interagiscono nei processi di insegnamento e apprendimento per condurre al successo formativo dell'alunno. Gli sforzi della leadership, orbene, devono essere diretti a tale finalità.

[All'Università di Innsbruck, ad esempio], usiamo questo modello nella formazione iniziale degli insegnanti. Durante il loro tirocinio a scuola, i formandi devono valutare le loro classi a partire da queste cinque dimensioni. [...]

Arrivo alla conclusione, che presenta sempre un pizzico di difficoltà per sua stessa natura. Questa volta abbiamo a che fare con un altro modello, che spiega i modi in cui cerco di lavorare sui [processi di] sviluppo che possono condurre all'innovazione. I comportamenti di competenza e di incompetenza sono due dei poli opposti su cui è costruito questo modello "a matrice". Gli altri due cardini riguardano la consapevolezza e la non-consapevolezza di tali comportamenti [Figura 4]. Pensate a Dennis the Menace per aiutarvi: il problema dell'apprendimento è che riguarda sempre qualcosa che non sappiamo e di cui non siamo consapevoli.

In passato, nella formazione in servizio, si è lavorato molto all'interno del quadrante della "competenza consapevole" tramite [il rinforzo di stampo behavioristico] volto ad un surplus addestrativo che aveva l'obiettivo di creare degli automatismi, come quando si guida una macchina. Questo, a mio avviso, non ha mai funzionato. Perciò, credo si debba iniziare dall'incompetenza non-consapevole (*unconscious incompetence*) per giungere [alla prima tappa] costituita dall'incompetenza consapevole (*conscious incompetence*: sapere di non sapere). Ciò significa aiutare una persona a diventare consapevole dei suoi bisogni. Da questo punto si procede verso la competenza consapevole (*conscious competence*) per finire con la competenza divenuta inconsapevole [perché automatica]. L'area di confine tra la competenza non-consapevole (*unconscious competence*) e l'incompetenza non-consapevole è molto sottile: è per questo che la situazione [rappresentata dall'ultimo quadrante] è molto rischiosa. [...]

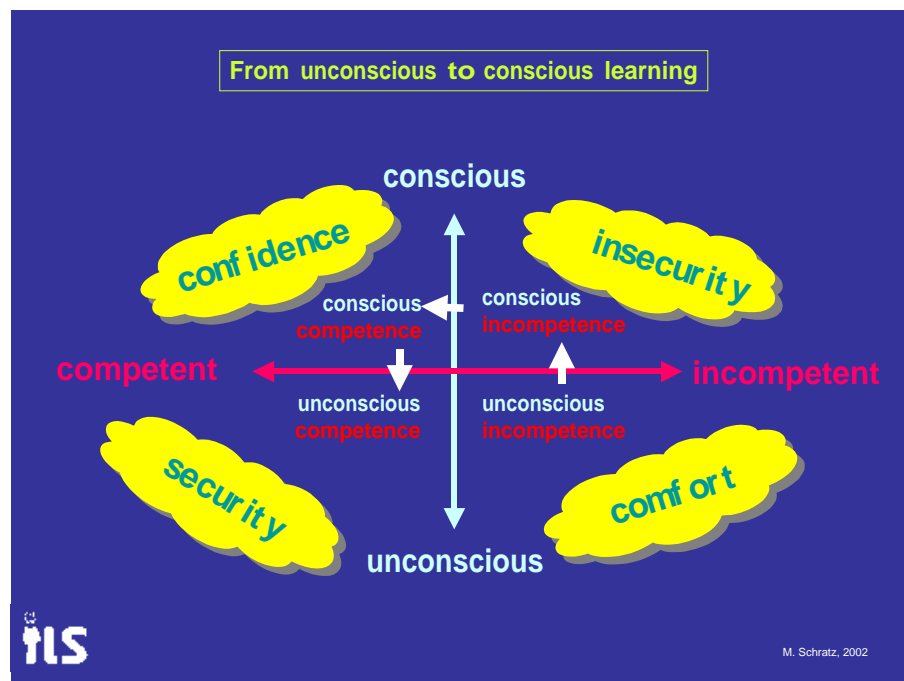


Figura 4: Dall'inconsapevolezza alla consapevolezza nell'apprendimento

Un messaggio per esercitare leadership: [in questo processo], il problema, però, è che andiamo da un ambito in cui siamo a nostro agio (*comfort*) a un altro in cui siamo insicuri (*insecurity*) perché ci rendiamo conto di non sapere; lo abbiamo verificato anche quando parlavamo del modello delle quattro stanze. Per questo motivo, la creazione di una cultura di fiducia è di primaria importanza. Le prime fasi dell'autovalutazione ci conducono sempre lungo questo percorso, perché siamo spesso costretti ad ammettere che l'immagine restituita dal processo di rispecchiamento non è necessariamente quella che avremmo voluto

vedere. E sappiamo tutti quanto poco congeniale ci sia questo passaggio: preferiamo, per quanto possibile, restare "al sicuro" (ma siamo al sicuro?). La fiducia diventa, allora, l'ingrediente essenziale per facilitare il passaggio. Se le scuole diventano organizzazioni "ad alto tasso di fiducia", le persone possono osare vivere [apertamente] la loro incompetenza inconsapevole per poi ammettere che sono coscientemente incompetenti e progredire verso la competenza consapevole e terminare poi nella competenza inconsapevole.

Spesse volte mi viene chiesto come si fa a condurre qualcuno dall'incompetenza inconsapevole alla competenza consapevole. L'unica cosa che vi posso dire è che la soluzione non è lineare, cioè un passaggio diretto dall'uno all'altro. Non c'è una "via maestra", ma c'è almeno una via maestra per ciascun individuo. Alcune persone [hanno un canale preferito auditivo e], come prima cosa, hanno bisogno di ascoltare ciò che si potrebbe fare, per poi provare loro stessi e ri-ascoltare [i suggerimenti], oppure hanno bisogno in un secondo momento di osservare altri all'opera. Altre persone, invece, potrebbero seguire un percorso diverso: potrebbero avere bisogno di tentare per prima di eseguire l'azione e solo successivamente vorranno riflettere sull'azione e parlarne. [...] Ciascun individuo ha la propria strada da seguire [tra il "capire" e il "fare"], dall'incompetenza non-consapevole alla competenza consapevole. [Se non comprendiamo questo fatto], rischiamo di mancare il 99% delle volte [al nostro compito educativo], con la speranza di "azzeccarne" solo l'1%. [Come nella metafora dei gatti di John], dobbiamo capire che in una classe possiamo trovare 20-30 diverse "vie" di apprendimento. Perciò, come abbiamo sentito sia da John che da Alice, il campo di forze può essere uno strumento molto valido per scoprire quali siano queste "vie" e, con esse, quel che aiuta e per contro ostacola l'apprendimento dei nostri giovani.

Ma siamo entrati qui nel campo della "visionarietà" necessaria [per condurci al cambiamento]. E' stata una *vision* (visione-guida) che ha guidato Dedalo nell'apprendere a volare e sempre altre *vision* hanno sviluppato la sua idea fino a darci gli aerei di oggi. Se, invece, guardiamo le nostre scuole, ci accorgiamo che rassomigliano ancora molto a quelle dei secoli scorsi. [Con questo accenno alla necessità di una *vision* che ci possa guidare nel cambiamento], ho toccato qui un altro aspetto essenziale [della leadership], che però il tempo a disposizione non mi consente di sviluppare ulteriormente per ora. Mi fermo qui, ringraziandovi della vostra attenzione.

***Il ruolo degli insegnanti in alcune esperienze autovalutative della Svizzera italiana/
A teacher-voice experience in self-evaluation in Switzerland :***

Prof. Maurizio Cattaneo, Scuola Media Tesserete, Canton Ticino, Svizzera

[ndr. Il testo base della relazione è stato fornito dal Prof. Cattaneo. Piccole integrazioni sono state inserite, tratte dalla registrazione della sua presentazione, da cui proviene, inoltre, l'immagine inclusa nel testo.]

1. La scuola media di Tesserete

È uno dei 40 istituti di scuola media operanti in Canton Ticino, Svizzera. In Ticino risiedono attualmente circa 300.000 persone ed è l'unico, tra i 23 cantoni svizzeri, nel quale si parla solamente la lingua italiana. La scuola media di Tesserete è frequentata quest'anno da 409 allievi, provenienti da 10 comuni. Gli allievi, che vi accedono dopo aver frequentato cinque anni di scuola elementare, hanno tra gli 11 ed i 15 anni. Nella scuola ci sono 20 classi, distribuite su quattro anni di scolarità (cinque classi per ogni annata). Gli insegnanti sono 48, di cui 30 a tempo pieno.



Figura 1: lo stato federale svizzero ha 26 sistemi scolastici

2. L'autovalutazione alla scuola media di Tesserete

Si tratta di una sperimentazione organica di autovalutazione, a cui stiamo lavorando da tre anni. Il progetto è stato predisposto a livello centrale, dal dipartimento per l'istruzione del nostro cantone, e noi, come docenti, lo stiamo attuando.

La creazione di un sistema di categorie per l'autovalutazione (2001-2002)

È stato l'obiettivo del primo anno di lavoro. In concreto: abbiamo realizzato il PAV (profilo di autovalutazione)²⁰, il nostro strumento di autovalutazione, che consiste in un sistema di categorie.

[Per arrivare a definire lo strumento,] in un primo momento abbiamo definito le componenti del nostro istituto [ndr. *Stakeholder* o "chi ha a che fare con la scuola"] e cioè: gli allievi, i docenti ed i genitori, a cui abbiamo aggiunto il consiglio di direzione (organo di gestione dell'istituto), i collaboratori [ndr. *Personale non-docente*], gli esperti (coloro che a livello centrale devono controllare il funzionamento dell'insegnamento delle diverse discipline) e la commissione intercomunale (i rappresentanti dei comuni da cui proviene l'utenza scolastica).

Nella prima riunione, i rappresentanti di queste sette componenti hanno risposto alla domanda: "Quali sono, secondo voi, le caratteristiche di una buona scuola", "Cos'è importante per una buona scuola?". Sono stati raccolti 600 indicatori (affermazioni che ci dicono in che consiste una "buona scuola"), da cui, dopo vari incontri e lavori di concertazione, sono emerse 26 categorie che abbiamo suddiviso in 7 grandi ambiti:

- *Clima d'istituto* (i rapporti tra le persone),
- *Contesto* (le determinanti esterne che influenzano il nostro modo di fare scuola: i programmi, la struttura della scuola, il contesto sociale nel quale vivono gli alunni...),
- *Gestione* (le competenze e prestazioni della direzione sono state valutate),
- *Organizzazione*,
- *Qualità dell'insegnamento* (le competenze e prestazioni dei docenti),

²⁰ [ndr. A differenza dal PAV o profilo di autovalutazione impiegato nei 101 istituti in 18 paesi durante il Progetto Pilota Europeo, nell'applicazione svizzera lo strumento di partenza è stato creato all'interno degli istituti coinvolti. Cfr. *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, op. cit., capitolo 10.]

- *Risultati* (se gli allievi riescono bene o meno nella prosecuzione degli studi, o se si inseriscono bene nella vita...),
- *Spazi e infrastrutture*.²¹

La conduzione dell'esperienza è stata presa in carico da un gruppo di tre docenti della sede (con un piccolo sgravo di orario di 2 ore sulle 24 ore di insegnamento nella scuola media), spalleggiati dal direttore e aiutati dal responsabile del servizio cantonale di ricerca in educazione. Abbiamo curato le relazioni con tutte le varie componenti e abbiamo "sedimentato" le categorie [a partire dai 600 indicatori].

Devo affrontare un altro problema: in casa propria chiedere l'opinione degli altri è un compito difficile, in quanto questi ultimi potrebbero rispondere ciò che l'altro potrebbe voler che venga detto. Quindi, [per cercare di ovviare al rischio di poter influenzare ciò che veniva detto], abbiamo formato "coppie" di scuole medie [con un rapporto di "amicizia critica"]. Ad esempio, le interviste con i ragazzi, i colleghi, i genitori, ecc... erano condotti dagli "amici critici", vale a dire 4 docenti di un'altra sede di scuola media. Contemporaneamente, il gruppo di animazione della nostra sede fungeva da amico critico per l'altra sede che aveva anch'essa iniziata un percorso di autovalutazione.

La scelta delle categorie e l'autovalutazione (2002-2003)

Inizialmente si è trattato di far valutare tutte e 26 le categorie dai rappresentanti delle varie componenti, [a partire dallo strumento del PAV, che chiedeva loro di esprimere un giudizio positivo o negativo per ciascuna], secondo una scala che andava dal "doppio più" (molto positivo) al "doppio meno" (molto negativo).

Successivamente abbiamo deciso [di focalizzare la nostra attenzione] su due tra le 26 categorie del profilo di autovalutazione, nella prospettiva di poterle migliorare. Ogni componente si è ritrovata per definire il proprio profilo ed ha nominato dei rappresentanti per la discussione finale. Il gruppo che doveva scegliere le 2 categorie era composto da 6 rappresentanti degli allievi, 5 dei docenti, 3 dei genitori, e 1 rappresentante per ogni altra componente.

Le categorie scelte per l'analisi sono state: "attività fuori dai banchi" (tutta l'attività didattica curricolare o extracurricolare che andasse oltre la "lezione" tradizionale in classe) e "valutazione" (la valutazione degli alunni da parte degli insegnanti). In seguito a queste scelte, è cominciata la raccolta dei dati. Lo strumento principale d'indagine sono stati i questionari, ma c'è stata anche la raccolta delle note (voti) sul libretto scolastico (pagella) negli ultimi 3 anni [ndr. Analisi documentaria] e la discussione delle differenze di valutazione date a una prova comune [ndr. Elementi valutativi tratti dalle discussioni].

Tutto il materiale raccolto è stato presentato in un fascicolo di 40 pagine, che abbiamo intitolato "guardandoci allo specchio" e che è stato consegnato a tutti i rappresentanti delle componenti della scuola.

Per migliorare la nostra scuola (2003-2004)

Per quanto riguarda le "attività fuori dai banchi", abbiamo preso in considerazione le critiche e le proposte emerse dai questionari per preparare le iniziative di quest'anno scolastico.

Per la tematica "valutazione", si sta lavorando per gruppi di materia. Alcuni docenti condivideranno preparazione, realizzazione e correzione di prove comuni, mettendo l'accento sulla definizione degli obiettivi e l'informazione da dare agli allievi. Altri si sono impegnati a stabilire una tabella di valutazione delle prove e a comunicarla agli allievi prima dello svolgimento. Altri gruppi di docenti hanno deciso di creare dei luoghi dove archiviare la documentazione realizzata per le loro lezioni.

Tutti assieme si vuole definire una "carta della valutazione": un insieme di punti condivisi che permettano a tutto l'istituto una valutazione più uniforme ed equa.

²¹[ndr. Il PAV, completo delle 26 categorie, può essere consultato su: www.educanet.ch/home/smetesserete/index.html, insieme a tutte le diapositive della presentazione del Prof. Cattaneo.]

3. Sei riflessioni sull'esperienza di autovalutazione

Guardarsi allo specchio

Ci siamo fermati per un po' e abbiamo cercato di guardare quello che succede nella nostra scuola. Per fare questo bisogna dotarsi di procedure e di strumenti; non ci si può basare sulle semplici impressioni, che a volte sono corrette, altre volte sono condizionate da pregiudizi.

Ancor più difficile è riconoscere gli errori e accettare di cambiare. Bisogna sapersi mettere in discussione e se questo è difficile per un individuo, diventa ancora più difficile per un insieme di individui, come è il sistema scuola. Però, nel nostro caso, abbiamo compiuto qualche passo avanti nella giusta direzione.

Lasciarsi guardare dagli altri

Abbiamo preso sempre più coscienza che la scuola non è fatta solo da allievi e docenti, ma che tutte le componenti della società sono interessate e possono collaborare al suo successo. Ognuno ha delle aspettative, dei desideri, delle impressioni riguardo alla scuola ed è molto importante offrire uno spazio dove queste si possano esprimere. Il lavoro di autovalutazione ci ha avvicinati ancor più alla regione nella quale viviamo e ha permesso alla gente che vive la scuola con un certo distacco, di sentirsi almeno in parte responsabile del suo funzionamento.

Qualche ostacolo da superare

Sebbene guidati da un impianto teorico già sperimentato da molte scuole, abbiamo incontrato qualche difficoltà nel metterlo in pratica. Per esempio, il primo anno abbiamo creato molte aspettative, realizzando poco; sarebbe stato meglio lavorare subito su proposte concrete di cambiamento. I genitori, le persone, hanno bisogno di vedere almeno piccoli segnali di cambiamento in tempi non troppo lunghi. Il lungo lavoro della costruzione delle categorie in sé non ha dato questi segnali. Durante il secondo anno, nella scelta delle due categorie da analizzare all'interno dei gruppi "misti" in cui erano rappresentate tutte le componenti, abbiamo avuto l'impressione che le argomentazioni dei docenti abbiano preso il sopravvento. Una conduzione "sensibile" di tali riunioni, in cui la voce di tutti trova il giusto spazio, risulta di vitale importanza. Un altro dato di fatto è che non tutti i docenti sono disposti ad investire energia in questo lavoro, che taluni vivono questa esperienza come una mansione in più da svolgere oltre alle molte che già devono compiere. Se posso utilizzare una metafora che proviene dal mondo del ciclismo, occorre avere un buon gruppo che "tira", ma per farlo non bisogna assolutamente creare divisioni.

L'importanza del processo

Indipendentemente dal risultato, l'iniziativa ci ha fatto riflettere sul senso di quello che facciamo. Ci siamo chinati sui problemi per cercare di affrontarli. Sono nate delle idee che sono state discusse, sono state fatte delle proposte per cambiare migliorando. Si è creato un movimento, un dibattito interno alla scuola ed attorno alla scuola. Ci siamo dati degli obiettivi condivisi da tutti. Abbiamo lavorato assieme cercando di fare della scuola quello che dovrebbe essere: una comunità educante.

Gli effetti sulla nostra scuola

Abbiamo tratto i benefici di chi condivide un lavoro in comune. Anche l'immagine verso l'esterno si è migliorata. Inoltre, definire e lavorare assieme a un progetto, aumenta il senso di appartenenza all'istituto. Un altro effetto nella nostra scuola è legato all'analisi compiuta intorno alla valutazione dell'alunno, una dimensione legata alla qualità dell'insegnamento, un campo in cui fino ad ora c'era stata poca condivisione. Si tratterà ora di fare in modo che questo processo di autoanalisi diventi un'abitudine dell'istituto.

Le fondamenta su cui costruire l'autovalutazione

Considerando l'esperienza fatta in questi anni, abbiamo identificato quattro punti fondamentali, [che si possono considerare] quasi dei pilastri su cui costruire l'impianto dell'autovalutazione. Sono:

- una cultura della fiducia reciproca, che deve esistere all'interno del corpo insegnante e fra gli insegnanti e le altre componenti della scuola;
- un gruppo di insegnanti entusiasti che "tira l'insieme dei docenti" e non lo spacca in più tronconi;

AUTOVALUTAZIONE E LEADERSHIP A PIU' VOCI / SELF-EVALUATION AND SCHOOLS: WHOSE LEADERSHIP?
MILANO, 20 novembre 2003

ATTI DEL CONVEGNO a cura di FRANCESCA BROTTO

- avere la sensazione che a poco a poco la situazione stia migliorando e che il lavoro stia dando i suoi frutti;
- una direzione della scuola che collabora e valorizza.

Se a queste condizioni si aggiunge la presenza di un "amico critico" competente e carismatico, allora ci sono buone probabilità perché l'esperienza abbia successo!

Presentazione della terza triangolazione: Prof.ssa Francesca Brotto (sintesi)

La moderatrice procede a presentare le relazioni e testimonianze che fanno parte della terza triangolazione. La relazione d'input è del Prof. Cesare Scurati, mentre due genitori, il Dott. Ruggero Molteni e Carla Motta, rispettivamente vice-presidente e presidente nazionale dell'Associazione "Genitori e Scuola", portano la testimonianza di un'iniziativa emblematica di impegno genitoriale per la scuola e presentano una serie di questioni aperte in relazione al rapporto tra gli istituti scolastici ed i genitori. Le osservazioni a conclusioni della triangolazione sono del Prof. MacBeath.

Il Prof. Scurati, ordinario di Didattica Generale e Direttore del Centro dell'Università Cattolica "Sacro Cuore" di Milano per l'Educazione Permanente e a Distanza (CEPaD), dirige un'importante rivista dedicata alla dirigenza scolastica ("Dirigenti Scuola", Editrice La Scuola, Brescia), ed è membro del Comitato Scientifico dell'Istituto di Ricerca IARD di Milano. E' profondo conoscitore delle problematiche della scuola italiana in questi anni di rilevanti cambiamenti, e altri suoi incarichi di prestigio riguardano la Presidenza dell'IRRE Lombardia (1990 - 1997) e della SIPED-Società Italiana di Pedagogia (1997-2000). E' membro del Consiglio Direttivo dell'Association for Teacher Education in Europe (Associazione per la formazione degli insegnanti in Europa).

Il Dott. Ruggero Molteni, anche membro del Direttivo del coordinamento locale di "Genitore e Scuola" di Seveso-Meda-Cesano-Solaro, parla dell'esperienza del comitato locale dei genitori in materia di sicurezza a scuola. L'intervento di Carla Motta di Verona, invece, verte su osservazioni di carattere quantitativo e qualitativo circa la presenza genitoriale nella scuola e focalizza l'attenzione sugli ostacoli che i comitati genitori presenti in tutta Italia stanno rilevando quando chiedono di poter partecipare alla vita scolastica dei figli. I comitati genitori in questione hanno una forte presenza virtuale e sono molto attivi nella comunicazione tramite Internet attraverso le *mailing list* dei soggetti interessati.

TRIANGOLAZIONE 3

L'autovalutazione e il ruolo delle famiglie e della comunità locale/ What role(s) for families and the local community in school self-evaluation?

Le famiglie e la comunità: Quale protagonismo nell'autovalutazione?:

Prof. Cesare Scurati (Direttore del Dipartimento di Pedagogia e del Centro per l'Educazione Permanente e a Distanza, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

[ndr. Pubblichiamo, con il consenso del Prof. Scurati, il testo integrale della relazione sulla tematica, inserito tra i materiali consegnati ai partecipanti al convegno.]

L'argomento tema si inquadra nella dinamica di collegamento fra il tema dell'autonomia e quello dell'autovalutazione di istituto, che vediamo distintamente nelle loro connotazioni centrali.

Valutazione e autovalutazione

Il tema può essere considerato, nel suo complesso, come un insieme costituito di tre grandi (ed ormai ineliminabili) settori – rappresentati dalla valutazione degli alunni, da quella degli insegnanti e da quella della scuola in quanto tale²² – ed attraversato da tre fondamentali polarizzazioni o tensioni, raffigurabili come contrapposizione fra soggetto ed oggetto, interno ed esterno e misura e segnale.

Veniamo all'analisi.

Soggetto e oggetto – Potremmo, sotto questo profilo, risalire alle origini stesse dell'istanza docimologica, attestate proprio sulla constatazione della soggettività (aleatorietà, inaffidabilità, arbitrarietà: in fin dei conti, indebita espressività) delle valutazioni scolastiche, cui era possibile porre rimedio soltanto passando ad un impiego rigoroso di strumenti di tipo 'oggettivo', tali da rendere tranquilli, voti o giudizi o classificazioni che fossero, sulla loro imparzialità ed incontrovertibile leggibilità. Emergeva, in tal modo, una più che legittima esigenza di trasparenza mentre, d'altra parte, non si spegneva nemmeno l'altrettanto legittima esigenza di 'soggettività' nel senso di mantenimento dell'adesione alle regole del contatto formativo: accoglienza, vicinanza, aiuto e sostegno all'alunno.

Sarebbe anche facile vedere come il pendolo di queste dominanze stia ora andando nuovamente, dopo aver fatto segnare un certo momento di prevalenza della soggettività, nella direzione oggettivistica. La difficoltà dell'equilibrio dipende – crediamo – ,oltre che dall'affermarsi di questa o quella visione (si diceva ideologia: diciamo teoria) dei fatti educativi e delle cose di scuola, da una certa perdurante povertà delle strumentazioni professionali in possesso degli insegnanti, che finiscono con l'aver un eccessivo effetto di riduzione e di semplificazione²³.

Ampliare il repertorio vuol dire, in questo caso, rispondere con una polifunzionalità di strumenti e di opportunità alla poliedricità degli aspetti e dei risvolti in gioco nell'esperienza di cui la valutazione fa parte. Bisogna riuscirci.

Interno ed esterno – Tocchiamo qui, probabilmente, il nodo più complicato da sciogliere, nel quale si avvolgono fili e sottintesi di non semplice dipanatura.

La necessità di uscire da una valutazione esclusivamente interna appare – stando almeno alle più recenti indicazioni – ormai consapevolmente accettata, ma non per questo accolta senza timori e, probabilmente, senza più o meno esplicite riserve. Da una parte, infatti, essa si configura come elemento portante dell'avanzamento in direzione della conquista di una condizione professionale compiuta ma, dall'altra, viene sentita come caduta di un dato di difesa e di protezione, una sorta di 'messa a nudo' di fronte al pubblico (ai pubblici) interessati. Non è privo di significato constatare, ad esempio, la crescita contemporanea di culture del fatto valutativo - quella dell'autovalutazione di istituto, quella degli standard nazionali e quella delle narrazioni professionali – di cui non è certo difficile intravedere le differenti radici, i diversi motivi e le spesso contrastanti procedure.

Si tratta, quindi, di portare ad uno sviluppo che non sia meramente accusatorio o difensivo un tema, quello dell'autoreferenzialità, che nasconde invece serie e tutt' altro che leggere componenti e conseguenze professionali e sociali.

Misura e segnale – Non sembra che questa dimensione rappresenti una preoccupazione di grande peso per la maggioranza degli operatori della scuola; le sue configurazioni, infatti, vengono ancora collocate nei

²² - Ci sia concesso richiamare che in una ricerca promossa all'Associazione Italiana Maestri Cattolici e successivamente pubblicata in *Valutare gli insegnanti gli alunni la scuola* (La Scuola, Brescia, 1992) questa sistemazione tematica era già del tutto utilizzata

²³ - La ricerca IARD su *Gli insegnanti nella scuola che cambia* (Il Mulino, Bologna, 2000, pp.185 sgg.) mostra chiaramente, al riguardo, il permanere in posizione di assoluta predominanza delle tradizionali forme rappresentate dalla prova scritta e dall'interrogazione orale. Utili informazioni sono contenute anche nella ricerca promossa dall'IPRASE di Trento su *Gli insegnanti trentini di fronte al cambiamento* (a cura di G.Gasperoni, Trento, 2002, pro manuscr.).

piuttosto lontani limbi della politica e dell'amministrazione nonché in quelli, ancor più remoti, dello studio teorico, dell'attivismo associativo e sindacale e, in genere, dell'elitismo professionale. Il lavoro effettivo in classe non ne pare toccato.

Si possono, però, cogliere delle preoccupazioni circa le possibili ricadute negative o positive a livello individuale: nel primo caso, sulle eventuali valutazioni di compenso e di carriera; nel secondo, sui potenziali aiuti che ne potrebbero derivare. Potremmo anche dire, allora, che le pure e semplici 'misure' di sistema che non riescono anche a trasformarsi in 'segnali' di vicinanza e di sostegno per chi vive le situazioni reali di scuola non riescono ad accendere il moto dell'attenzione partecipante ma restano ancorate ad una sorta di rassegnata accettazione dell'ineluttabile: è una distanza ancora molto forte, che non sarà facile colmare.

Due ultime considerazioni di carattere generale: – è evidente il dispiegarsi di diversi punti di vista – come quello pedagogico-didattico, quello politico-amministrativo, quello economico-gestionale – e di differenti paradigmi – come quello statistico, quello fenomenologico, quello clinico, e via dicendo – di ognuno dei quali è scontata la legittimità ma sono molto meno ammesse la parzialità e la limitatezza, per cui il compito in gioco consiste proprio nell'individuare con chiarezza i loro reciproci campi di compatibilità, di compostibilità e di sinergia; – non si può nascondere il fatto che la costruzione del modello di valutazione tende a plasmare la composizione e la struttura stessa dell'oggetto da valutare (non è certo per caso che si è cominciato a parlare di 'saperi forti' e di 'saperi deboli' e che si ipotizza una distribuzione dei tempi curriculari a seconda della essenzialità o della 'complementarità' delle discipline e delle attività): si cerca sempre, alla fin fine, ciò che si vuole; e si valuta ciò che si desidera.

In questo quadro si colloca anche il tema dell'analisi di qualità applicata alla scuola, rispetto al quale l'autovalutazione di istituto si presenta oggi sorretta da non pochi contributi nei quali si riflettono la competenza e la disposizione continua alla ricerca qualitativa di gruppi di esperti nel lavoro scolastico e formativo in grado di conseguire risultati di precisa portata culturale e professionale, derivata dalla pratica continuamente congiunta dell'esperienza sul campo, della riflessione critica e della mediazione strumentale. Si smentisce, così, il radicato ed ancora ricorrente pregiudizio secondo il quale l'armonizzazione dei due campi in gioco, la pratica e la teoria, va considerata, oltre che illusoria, persino dannosa; va anzi detto, di contro, che appare sempre più chiaro che, in settori come quello qui analizzato, soltanto l'interazione continua ed intensa fra di esse consente un vero e significativo progresso nella conoscenza e pone le basi per la possibilità di un'autentica istituzione della responsabilità professionale.

Vogliamo sottolineare, poi, quelle che ci paiono essere le peculiari e specifiche 'attitudini' epistemiche che il lavoro di autovalutazione in corso presenta: spirito di esattezza e di esaustività, articolazione osservativa e documentativa, puntualità informativa, ordine classificatorio, disposizione alla revisione continua, apertura al confronto internazionale, diffusione delle conoscenze e formazione di abilità e competenze

Tutto questo sta ad indicare, ancora, una tipica composizione di coinvolgimento nella pratica, volontà di verifica ed intenzione formativa, alla quale si affidano molte delle speranze di un deciso rinnovamento della ricerca di interesse scolastico ed organizzativo in senso stretto ed anche pedagogico-didattico in senso ampio. Sarebbe infatti un errore voler limitare il significato di questo tipo di lavori al puro e semplice piano pragmatico del supporto a professionisti dell'azione dirigenziale o formativa. L'orizzonte, infatti, si apre anche a dimensioni più vaste di carattere metodologico e scientifico, il cui riconoscimento, benché ancora resti a manifestarsi, non potrà tardare.

Siamo su una strada, quindi, che resta in larga parte da percorrere, ma il cui tracciato ed i cui lineamenti prospettici appaiono ormai chiari:

- 1) Il movimento dell'autovalutazione di istituto è un processo di aggregazione spontanea nel quale si rispecchiano ora quegli stessi germi di lievitazione qualitativa dell'autonomia come ricerca professionale continua sul campo che sono stati presenti, a suo tempo, nei mondi del tempo pieno e della programmazione curricolare. L'autovalutazione di istituto, in altri termini, è il nome attuale dell'innovazione;
- 2) Come tale, e soprattutto per le sue caratteristiche peculiari di ricerca, necessita di spazi specifici, capaci di garantire il riconoscimento della sua peculiare originalità nel quadro del sistema scolastico italiano (e non soltanto di esso);
- 3) Occorre individuare i sistemi e le strategie di procacciamento delle risorse per il sostegno e la valorizzazione dei progetti e delle procedure di azione e di ricerca. Il problema, infatti, è di evitarne

- (se lo si vuol fare) la riduzione in ambiti di ‘estetismo professionale’ dai chiusi confini o il progressivo estenuarsi ed esaurirsi della spinta motivazionale nativa, che vuol dire evitare (se lo si ritiene importante) che l’innovazione decada, appassisca ed infine muoia;
- 4) L’interesse per le tematiche di produzione della professionalità di eccellenza a livello scolastico sembra essere, in un quadro normativo e dibattimentale fortemente occupato dai confronti fra scuola statale e non statale, piuttosto flebile. Vale la pena, a questo proposito, far presenti almeno due indicazioni: va chiaramente dismesso il pregiudizio per cui ciò che è ‘statale’ è comunque di qualità inferiore a ciò che non lo è; il regime di parità costituisce una precondizione ottimale per introdurre un sistema non tanto di competizione o di concorrenza quanto di collaborazione sinergica per la produzione comune della qualità – esito al quale l’autovalutazione di istituto si adatta alla perfezione;
 - 5) Le espressioni ed i risultati che le équipes professionali impegnate nell’autovalutazione di istituto mettono a disposizione del pubblico interessato meritano un’esplicita considerazione oggettiva e critica e non vanno abbandonati ad una sorta di benevola indifferenza, quali prodotti non nocivi ma neanche tali da doverne far carico. Niente – come ben si sa – è peggio dell’ indifferenza: e non è soltanto un mero problema di psicologia individuale;
 - 6) La conoscenza che viene messa a disposizione deve essere rivolta ad accrescere le capacità di accoglienza delle scuole, il loro tasso di universalismo etico e sociale e, di conseguenza, anche il loro grado di diffusibilità e di ripetibilità. Altrimenti, ci si espone al fenomeno della ‘privatizzazione’, dell’isolamento aristocratico o della difesa persecutoria, che non conducono ad un miglioramento complessivo del sistema come tale ma ne aumentano il carattere di geografia a chiazze disformi e priva di un telaio consistente di affidabilità generale;
 - 7) L’autosviluppo della professionalità costituisce una caratteristica ben radicata nella storia della scuola italiana. Il problema non è di sopprimerne i motivi e le ricchezze, ma di farne un cammino sostenuto e protetto – quindi non puramente casuale, accidentale ed avventuroso – verso l’eccellenza;
 - 8) Bisogna tesaurizzare e potenziare al massimo le occasioni di impiego delle elite e delle expertise eccellenti (le cosiddette ‘avanguardie’ di quando il lessico militare prevaleva su quello tecnico) presenti nella scuola per farne la risorsa fondamentale per la formazione delle nuove generazioni professionali. Le innovazioni rappresentano il campo naturale di reclutamento di queste forze;
 - 9) La condizione strategica è costituita dall’inesistenza di una politica impegnativamente lineare di trattamento della qualità del personale, sia attuale che futuro. Su tutto, poi, campeggia la capacità di fiducia, nel nome della razionalità responsabile ma il più lontano possibile dalla paura e dall’insofferenza che conducono soltanto alla volontà di un controllo senza vie d’uscita, nella preziosità e nella chiarezza delle intenzioni di ricerca e di cambiamento migliorativo.

Autonomia in azione

E’ chiaro che lo sfondo generale di riferimento è costituito dagli sviluppi dell’ autonomia con le relative promesse, implicazioni e – magari anche – controindicazioni. A questo riguardo, vediamo qualche indicazione emergente da ricerche e studi effettuati in contesti scolastici nei quali il costrutto ha segnato una riferibilità concreto certamente superiore che da noi.

Dimensione micro - Un breve ma significativo lavoro inglese²⁴ presenta una ricerca compiuta in una scuola elementare nella quale si è introdotta l’innovazione ‘autonoma’ di impiegare a rotazione per un anno degli insegnanti senior (docenti particolarmente esperti e qualificati) non come insegnanti di classe ma come appoggio, sostegno e coordinamento dei colleghi (“insegnanti fluttuanti”: *floating teachers*). A parte questo, ci interessa quanto si dice a proposito del contesto generale della vicenda e, soprattutto, le conclusioni finali.

²⁴ G.TROMAN, "Stepping into the future: new forms of organization in the primary school", *Journal of Education Policy*, London, XI/1995/1, pp.611-624.

In termini di soluzione organizzativa, l'esperienza analizzata consiste nella formulazione di una struttura a «mosaico mobile», caratterizzata dal massimo possibile di flessibilità, rispetto alla quale si mettono in evidenza una serie di osservazioni valutative: - l'impianto è stato introdotto da una decisione unilaterale del direttore (generalizzazione conseguente: più aumenta l'autonomia delle scuole più è probabile che aumentino le decisioni di questo tipo); - la decisione è stata assunta in relazione all'impiego degli insegnanti e non in base all'analisi dei bisogni degli alunni; - il criterio della turnazione annuale introduce un elemento di rigidità reale (nota di un insegnante: non si cambiano gli alunni come le tazzine di caffè...); - i vantaggi sul piano strettamente professionale, soprattutto per quanto riguarda il riconoscimento delle capacità, sono effettivi, ma si introducono anche notevoli ambiguità di ruolo. In sostanza, quello che intendeva essere un mosaico mobile si rivela, per gli insegnanti, un «mosaico manipolativo»...All'apparenza» - si conclude - «la nuova organizzazione si presentava come un mosaico mobile flessibile» ma, «in realtà gli effetti erano manipolativi».

Almeno un paio di segnali vanno colti:

- a) il punto di vista meramente organizzativo non è l'unico a dover essere considerato;
- b) l'impiego di approcci decisionali centrati sulla dirigenza non migliora la partnership degli insegnanti anche se soddisfa alcune loro esigenze di riconoscimento professionale. In definitiva, allora, possiamo tener presente che una realizzazione esclusivamente 'manageriale' dell'autonomia rischia di rendere un po' troppo esigui proprio i due elementi qualitativi essenziali - attenzione ai bisogni degli alunni, responsabilizzazione dei docenti - per i quali il gioco vale la candela. Quanto poi alla famiglia, non è presente il minimo cenno.

Dimensione macro - Guardiamo ora ad una nuova realtà americana, quella delle *charter schools*²⁵, definibili come «scuole pubbliche istituite ed amministrare da promotori e sostenitori che operano sulla base di un contratto fra la scuola e l'autorità scolastica locale o dello stato». Tali scuole assumono l'aspetto di una entità indipendente (cooperativa, impresa *non profit*, ecc.), con le prerogative di un vero e proprio distretto scolastico autonomo. Sono scuole normali, che hanno una loro specifica concezione pedagogica ed una loro particolare organizzazione didattica e non sono riferite a particolari abilità o a particolari criteri di ammissione. Pertanto, stabiliscono, nell'intesa con l'autorità di riferimento, condizioni dettagliate per la verifica dei risultati, in base ai quali gli alunni devono dimostrare di possedere delle conoscenze e delle competenze specifiche in diverse materie e non soltanto di avere regolarmente frequentato e messo un certo impegno.

Uno studio accurato²⁶, condotto relativamente a 110 scuole in sette stati per un totale di circa 27500 studenti, fornisce dati di buon interesse: - la maggior parte delle scuole presenta piccole dimensioni, con una media di 287 alunni; - la metà si rivolge agli alunni a rischio; - le scelte curriculari più frequenti riguardano, nell'ordine, l'attuazione di progetti integrati interdisciplinari, l'introduzione della tecnologia e l'accento posto sugli apprendimenti basici; - le motivazioni più ricorrenti parlano di «fornire un insegnamento più efficace a tutti i bambini», «condurre una scuola secondo principi e concezioni proprie», «esplorare nuove vie di organizzare una scuola»; - si sperimentano molti modi di realizzare la valutazione (test standardizzati, dossier personali, controllo del grado di soddisfazione dei genitori, dimostrazione di capacità); - il maggior ostacolo per iniziare è rappresentato dalla carenza di fondi e dalle difficoltà logistiche; - fra i servizi offerti vanno sottolineati l'assistenza individuale (*tutoring, mentoring*), l'educazione speciale e l'accoglienza sia prima che dopo l'orario delle lezioni; - nei confronti delle autorità politiche ed amministrative, l'esigenza fondamentale è di disporre di sostegni finanziari iniziali e di una normativa chiara.

La principale lezione proveniente dalle *charter schools* - si dice - è la motivazione a «soddisfare quei bisogni degli studenti che non sono convenientemente soddisfatti dal sistema pubblico». Quanto alla prospettiva di arrivare ad un effettivo impatto di modificazione su di esso, però, rimangono molte incertezze:

²⁵ L'iniziativa si può collocare nell'ambito delle azioni-reazioni connesse ai programmi federali di impulso allo sviluppo dell'istruzione pubblica avviati nella fase finale dell'amministrazione Clinton: di fronte all'iniziativa centrale, infatti, si sono sollevate delle non secondarie opposizioni, che hanno condotto, fra l'altro, anche alla promozione di proposte rivolte a valorizzare ulteriormente la tradizione "locale" di autonomia ed originalità dei progetti scolastici.

²⁶ A.MEDLER-J.NATHAN, *Charter schools: What are they up to?*, Education Commission of the States-Center for School Change, Denver, Colorado, 1995

ci sono, infatti, molte opposizioni e, soprattutto, si tende a confondere il movimento delle *charter schools* con altre soluzioni (come i *voucher* scolastici), che ne ritardano la comprensione e l'apprezzamento. Vale ancora la pena di ricordare che gli intenti che stanno alla base di queste richieste sono di migliorare il rendimento e l'apprendimento degli studenti, di migliorare le opportunità per gli studenti a rischio, di incoraggiare l'adozione di metodi innovativi, di creare nuove opportunità professionali per gli insegnanti, di dare ai genitori ed agli studenti un raggio di possibilità più ampio di quello disponibile nelle scuole pubbliche e di fornire alle scuole un modo di passare da un sistema di verifica centrato sulle regole ad uno centrato sui rendimenti.

Quanto alla specifica questione della partecipazione delle famiglie, l'unico dato disponibile consiste nel poco incoraggiante rilievo del 'timore' per la loro eccessiva ingerenza; il che non costituisce certamente un elemento di distanziamento migliorativo rispetto a qualsiasi altro tipo di scuola.

Verifiche in Italia - Vediamo ora una ricerca intesa a «documentare i progressi delle scuole italiane» dopo l'approvazione dei provvedimenti sull'autonomia²⁷, di cui. riprendiamo le indicazioni relative alla rilevazione delle priorità sul piano nazionale.

Sia quando si tratta delle priorità generali del sistema che di quelle relative alla propria scuola che di quelle di maggiore attualità, la «partecipazione dei genitori alla programmazione scolastica» e la «partecipazione dei genitori alle decisioni scolastiche» ricevono i punteggi più bassi – cioè sono ritenute priorità di ordine inferiore - rispetto alla «progettazione del curriculum», all'«aggiornamento degli insegnanti», al «miglioramento dei metodi educativi e didattici» ed alla «centrazione della scuola sui processi di insegnamento-apprendimento». Allorché si chiede quali siano le capacità più necessarie perché la scuola cresca e cambi in maniera positiva, l'idea che «il direttore, gli insegnanti ed i genitori condividono una visione della scuola» e l'assunto per cui «la comunità stima e valorizza la scuola» restano ugualmente nelle posizioni più basse: giustamente si commenta che questo denuncia l'esistenza di carenze da prendere seriamente in considerazione. A proposito, ancora, dei fattori che influenzano più a fondo l'itinerario dell'autonomia, il principio per cui «se le capacità locali non si sviluppano, l'autonomia non può avere successo» non appare fra quelli che raccolgono la più vasta condivisione, così come la «mancanza di sostegno da parte della comunità» non viene percepita come un ostacolo fra i più importanti. Interessante anche rilevare l'incertezza nel determinare il valore del contributo dato alla riforma dell'autonomia: il 37,3 % degli intervistati non politici ritiene che i genitori non siano stati coinvolti ed il 30,4 % che l'abbiano invece sostenuta, mentre per i politici i valori si spostano rispettivamente al 50 % ed al 16,7%.

Nota la ricercatrice che «i membri della comunità non sono coinvolti» e che «esiste una grande differenza ...per quanto riguarda il ruolo dei genitori e dei membri della comunità». Nell'insieme, la rappresentazione può essere letta nel senso che, se alcune delle condizioni più squisitamente tecnico-professionali della riforma si possono considerare positivamente presenti, ben diverso è il discorso quando si tratta di quelle socioculturali generali: equivale a dire che uno dei punti cardinali della riforma stessa appare tutt'altro che acquisito.

Famiglia in gioco

Il quadro che abbiamo cercato di costruire ed illustrare può assumere ulteriori interessanti lueggiature se lo si riferisce alle questioni più direttamente riguardanti l'interazione fra la scuola e la famiglia.

Cominciamo con qualche notazione di carattere generale.

Nei *Programmi per la scuola elementare* del 1985 si parla ancora di 'famiglia' mentre negli *Orientamenti per la scuola materna* del 1991 viene utilizzato il riferimento alle 'famiglie': è qui il senso

²⁷ La ricerca, dal titolo 'Rilevazioni sulle comunità scolastiche autonome: introduzione e realizzazione delle riforme scolastiche in Italia 1997-2000' è stata svolta da D. LAYNE FERRARA del Southampton College (New York). Utilizziamo come riferimento il testo non pubblicato comprendente la 'Presentazione dei risultati della ricerca in Italia' tenuta al Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano nel marzo 2002.

fondamentale della situazione da affrontare. Ad un'idea di 'famiglia' che si pone ancora come una sorta di paradigma idealtipico – normativo oppure soltanto nostalgico? – subentra la constatazione di una molteplicità di modi, figure e soluzioni che hanno condotto alle qualificazioni di 'nuova' e di 'allargata', basate sulla condivisione di elementi di esperienza (alloggio, tempi di vita, bisogni, risorse), sulla partecipazione a scelte comuni e sullo svolgimento a rotazione di compiti significativi. Sembra di poter rilevare, al riguardo, che la maggior congruenza fra il dato fattualmente descrittivo e il principio normativo ricordato si verifica con l'ultimo punto (divisione dei carichi di lavoro domestico), mentre gli altri lasciano intravedere, ad esempio, la mancanza di regole e di rispetto quando non è presente una base educativa realmente comune o la diffusione di rapporti diretti (ad esempio fra nonni e nipoti) più estesi di quelli con i genitori o, ancora, la presenza di altre figure (*baby sitter*, istruttori, tutor di vario genere) dalla natura prevalentemente utilitaristica e funzionale piuttosto che relazionale-formativa. E si potrebbe continuare.

Riequilibrare il campo interno della famiglia è la condizione fondamentale di ogni possibile ipotesi di sviluppo sul terreno istituzionale e relazionale; ma questo richiede che gli adulti svolgano meno compiti di ordine meramente funzionale per restare più disponibili per la presenza affettiva, che si riduca l'eccesso di investimenti economici a favore dell'accompagnamento e del sostegno 'narrativo' e 'storico' propri del 'genitore', che ci si riapra all'attenzione per le dimensioni dell'amicizia, della compagnia, del vicinato e della conoscenza e che si mantenga il senso delle priorità nell'equilibrio fra bisogni materiali ed immateriali.

In sostanza, ritrovare la famiglia (al singolare) che fu, ma senza i suoi limiti ed i suoi difetti; ancora: 'spendere' la società, le sue risorse e le sue potenzialità per questo. Non possono essere ulteriormente ritardate, infine, l'introduzione di una convinta politica sociale per la famiglia e di una seria educazione familiare.

La sostanziale assenza di queste condizioni di garanzia ha favorito lo svilupparsi, per quanto riguarda l'interazione (integrazione) fra famiglia e scuola, di una ben nota serie di stereotipi e di impostazioni pregiudiziali, la cui negatività dovrebbe apparire quanto mai evidente ma che continuano tuttavia a persistere: - delegatorietà tecnicistica: la famiglia affida completamente alla scuola un arco sempre più ampio di incombenze custodiali, addestrative e formative, in quanto luogo attrezzato per questo (a scuola, ad esempio, si va 'anche' per imparare a giocare, per socializzare con gli altri bambini, per fare del turismo culturale, per imparare le lingue straniere, per assumere i comportamenti civici e morali, per normalizzare la propria vita affettiva, ecc.); - massimalismo occupazionistico: la famiglia 'possiede' la scuola in tutti i suoi aspetti, le sue componenti e le sue determinazioni ed esercita un primato assoluto (non dialettizzabile con altre istanze) per quanto riguarda le scelte, i traguardi, gli obiettivi ed i metodi; - attestazione finalistica: la famiglia esercita un ruolo decisivo nella delineazione dei fini ma lascia la gestione dei mezzi (l'organizzazione e la didattica) ai professionisti competenti.

E' facile vedere i punti deboli e le carenze di prospettività di ciascuno di questi approcci. Nel primo caso si rinuncia ad una responsabilità moralmente e psicologicamente inalienabile e si ipotizza un'impossibile potenzialità di efficacia da parte della scuola, finendo col determinarne il paralizzante intasamento iperfunzionalistico; nel secondo si può ingenerare una riduttiva mentalità di riproduzione sociale e culturale ed innescare una deriva nel senso di una cattura sostanzialmente privatistica di uno dei massimi beni universali della nostra cultura; nel terzo si corre il rischio di un ripiegamento ideologico e si coltiva l'illusione di un automatismo di consequenzialità immediata fra il regno dei fini e quello dei mezzi.

Nessuna di queste vie può condurci avanti sulla strada di una partecipazione matura in un quadro autentico di autonomia. Abbiamo di fronte, quindi, un percorso che attraversa i vasti ed accidentati territori dell'apprendimento istituzionale e del cambiamento epocale, per compiere il quale sono necessarie molte chiarezze e molte avvertenze.

Precisiamo allora, a questo punto, quali sono le derivazioni e le implicazioni che ci sembra di veder emergere con particolare e specifica evidenza negli sviluppi da promuovere e da realizzare:

- inserire la partecipazione delle famiglie come capitolo organicamente costitutivo del tema dell'autonomia,
- non coltivare attese ingenuamente ottimistiche: a tutt'oggi, la presenza delle famiglie tende ad essere considerata secondo le categorie dell'invasione e del sospetto,

- essere consapevoli del fatto che la questione non può ridursi a meri particolari tecnico-giuridici, ma va affrontata sul piano più ampio del confronto sulle concezioni relative alla governabilità ed alla distribuzione dell'accesso al sapere,
- evitare che le presunzioni di aspirazione al particolarismo degli interessi e dei poteri (notabilato e ricerca del privilegio sociale) e di pura e semplice occupazione del potere possano avvalersi di un qualche motivo di giustificazione nei fatti,
- contribuire a che la scuola rimanga sempre, nell'interezza delle sue espressioni, una forma intrinsecamente universalistica del servizio alla persona ed alla società,
- sviluppare forme di scambio, interazione e sostegno fra genitori ed insegnanti nel segno della costruzione di una comunità adulta di educatori rivolti al perseguimento dello stesso fine.

Detto diversamente, la speranza progettuale che accompagna un'effettiva ed organica inserzione delle famiglie nel disegno dell'autonomia come forma del governo della scuola consiste nel contributo a muoversi secondo le regole, i principi e le ispirazioni di una razionalità pedagogicamente matura.

Sembra poco, ma non lo è.

***Possibili contributi dalle famiglie nell'autovalutazione e nel miglioramento della scuola/
Family-voice experiences in school self-evaluation:***

- 1) **Dott. Ruggero Molteni** (VP nazionale di "Genitori e Scuola" e Presidente Comitato Genitori Istituto Comprensivo Statale di Via De Gasperi- Seveso MI; Portavoce Coordinamento Locale Comitati Genitori dei Comuni di Seveso - Cesano Maderno - Meda- Solaro)
- 2) **Carla Motta**, Presidente nazionale di "Genitori e Scuola" - Coordinamento Nazionale Comitati e Genitori della Scuola www.genitoriescuola.it

Dr. Ruggero Molteni

[ndr. Il testo della relazione del Dott. Molteni è stato fornito dal relatore stesso.]

La normativa vigente (art 45 comma 2 DPR 31/5/74 n° 416) prevede la possibilità, da parte dei rappresentanti di classe, di istituire un Comitato Genitori d'Istituto.

In molte scuole italiane i comitati non vengono istituiti, vuoi perchè i rappresentanti di classe non sono informati in merito a questa opportunità, vuoi perchè forse la cosa non interessa; in molte altre scuole invece, i Comitati vengono istituiti e collaborano con i docenti nell'organizzazione della "tombolata di Natale", della giornata di "scuola aperta" e della festa di fine anno; in altre scuole infine i comitati genitori vengono istituiti e si occupano prevalentemente di altro....; il mio intervento riguarda questa terza tipologia di comitati.

- Far parte di un comitato genitori di quest'ultimo tipo ti permette di scoprire alcuni aspetti interessanti riguardanti la scuola frequentata dai tuoi figli: ad esempio, durante un sopralluogo negli edifici scolastici (richiesto al proprietario degli stessi - per le scuole statali il comune o la provincia), ti può capitare di scoprire che la scuola materna della tua città non è stata mai verniciata sul retro e che quelle pareti grigie siano pannelli di eternit (cemento amianto - cancerogeno)e così ti capita di diventare improvvisamente notizia d'apertura del TG regionale, articoli sugli organi di stampa - interrogazione parlamentare. Nella sua tragicità questa fu, per il nostro comitato, un'esperienza importante poichè la nostra determinazione consentì di ottenere subito i risultati sperati: l'intera scuola fu infatti rapidamente messa in sicurezza mediante incapsulamento dell'eternit e, negli anni successivi, vide numerosi interventi migliorativi (rifacimento del giardino, messa a dimora di giochi in legno fino all'attuale ampliamento, ancora in corso, che prevede la costruzione di un nuovo

salone/palestra ... la strategia che portò a questi risultati positivi fu molto semplice: informammo in modo sistematico tutte le famiglie (fondamentale fu la disponibilità dataci dal dirigente scolastico e la collaborazione delle insegnanti per la stampa e la distribuzione dei nostri comunicati). Mi preme rimarcare l'estrema importanza rappresentata dalla possibilità di comunicare senza ostacoli e senza "censure" con i genitori ... senza questo canale aperto ogni azione, il più delle volte, è destinata a naufragare.

- Far parte di un comitato genitori di quest'ultimo tipo ti permette di scoprire anche altre cose: ad esempio che c'è un progetto didattico portato avanti dalle insegnanti che tratta del Diritto alla Mobilità dei nostri figli in un contesto che vede i genitori ammassarsi pericolosamente con le proprie auto in prossimità dell'ingresso della scuola nei momenti di entrata e uscita e così ti capita di impegnarti in un progetto partecipato, di portare concrete proposte agli amministratori, di informare (come sempre) i genitori delle proposte fatte, delle promesse dei vari assessori ecc. e così accade che i cancelli d'ingresso degli edifici scolastici vengano opportunamente spostati, che le vie davanti alle scuole vengano chiuse al traffico dal vigile urbano nei momenti d'entrata e d'uscita, che vengano realizzate piste ciclopedonali nei pressi delle scuole, che nasca un'Agenda21Intercomunale (Comuni di Seveso - Meda - Cesano Maderno - Desio, la prima del suo genere in Italia) con una massiccia presenza di genitori in alcuni Tavoli di Lavoro e che da uno di questi tavoli nasca il Progetto "Mobilità Bambini Ammessi - BIMBINGIRO" (che ridisegnerà la viabilità dei quartieri intorno alle nostre scuole rendendola a misura di bambino/anziano) capace di ottenere il riconoscimento regionale di "Progetto d'eccellenza" nell'ambito delle Agende21 lombarde...
- Ti capita anche di occuparti delle mense scolastiche con risultati estremamente positivi: ampliamento e insonorizzazione dei refettori, istituzione di una commissione mensa e della figura del "genitore assaggiatore", introduzione parziale del "biologico"
- Ti capita infine di scoprire che nelle scuole vicine esistono altri comitati genitori attivi e che portare avanti iniziative insieme consente di risolvere più facilmente tanti problemi; nasce così il nostro coordinamento locale di comitati genitori (Comuni di Cesano Maderno – Seveso – Meda – Solaro) che decide, tra l'altro, di affrontare il grosso problema della SICUREZZA NELLE SCUOLE (legge 626) in collaborazione con il referente alla sicurezza di una tra le più note associazioni dei consumatori (Codacons) per i risultati **arrivederci al prossimo convegno!!**

Siti web di riferimento: <http://www.agenda21intercomunale.it>

<http://scuolaitalia.com/genitori/inrete/MI.CLCG.htm>

<http://scuolaitalia.com/genitori/escuola/rubriche/questionariocodacons.htm>

Carla Motta

[ndr. Pubblichiamo con il permesso della Signora Motta alcune delle diapositive da lei proiettate durante il suo intervento.]

[...] Quello che vorrei fare nel poco tempo disponibile è un'analisi critica dello stato attuale della presenza dei genitori nella scuola e quindi illustrarne brevemente le potenzialità, cosa in parte già fatta da Ruggero Molteni relativamente all'esperienza maturata dal CdG dei genitori di Seveso. I risultati ottenuti da questo comitato rappresentano solo un esempio di coordinamento tra genitori e tra genitori e scuola, per ottenere miglioramenti che vanno a beneficio di tutti e non soltanto dei genitori, ovviamente.

Vorrei farvi rilevare che tutto questo è stato possibile perché i genitori, eletti o meno negli OO.CC, hanno avuto la possibilità di uscire da quella dimensione prettamente individuale e disaggregata che si verifica al momento delle elezioni dei genitori a rappresentanti di classe, in cui ciascun rappresentante conta per se stesso e parla a titolo personale. Sapete benissimo qual è la situazione e anche che il rappresentante di classe, infatti, non lo vuole fare mai nessuno.

Per poter arrivare a realizzare qualcosa di più, è necessario che questa dimensione venga superata. Ma

come? [Figura 1]

Intanto, i genitori hanno bisogno di potersi incontrare nella scuola, mediante assemblee e riunioni periodiche, ripetute nel tempo perché i genitori abbiano il tempo sufficiente di conoscersi ed affiatarsi. Non è sufficiente fare una riunione ogni due mesi o un'assemblea una tantum sullo specifico problema. La necessità di maggiori possibilità di incontro è sentita dai genitori stessi, dato che non tutti la pensano allo stesso modo. Come diceva prima il Professore [Scurati], le persone hanno ideologie politiche diverse ed è diverso anche l'atteggiamento con cui si pongono nei confronti della scuola. I genitori hanno bisogno, ovviamente, di maturare insieme anche una cultura della partecipazione. E' necessario che tutte quelle persone che arrivano ad interessarsi di scuola compiano un salto di qualità, capendo che i problemi individuali del figlio con l'insegnante non possono rappresentare la sola ragione che le spinge a partecipare. C'è bisogno di qualcosa di più, di ulteriore rispetto ai rapporti individuali del figlio-genitore-insegnante.

C'è necessità da parte dei genitori, inoltre, di trovare un accordo sugli obiettivi che si vogliono perseguire: ciò significa che la scuola deve dare loro la possibilità di conoscere le problematiche dell'istituto. Fuori dai cancelli della scuola, molto spesso, i problemi vissuti da chi vi sta dentro non trapelano, non vengono nemmeno percepiti dai genitori.

Altro passo necessario è programmare le attività: decidere che cosa fare, decidere anche come fare e portare avanti ciò che si è deciso, possibilmente e ovviamente in collaborazione con la scuola. Questa significa che i genitori devono avere la volontà di mettere in discussione se stessi e di mettere a disposizione della scuola le proprie competenze. Tra i genitori, ci sono persone che hanno competenze specifiche di grande levatura qualitativa. Io sono, per esempio, una tecnica di informatica e potrei collaborare molto con la mia scuola, fornendo prestazioni professionali a titolo assolutamente gratuito.



Figura 1: uscire dalla dimensione individuale

Tutto questo è possibile attraverso un coordinamento che aiuta a "diventare gruppo". Altra cosa già messa in evidenza da Molteni è la possibilità di comunicare con gli altri genitori per tenerli informati di quanto si sta facendo. Il "gruppo" per noi è rappresentato dal "comitato genitori", che ha fisionomie estremamente variabili all'interno del panorama italiano: c'è il comitato "della festa di fine anno" e vi sono comitati come quelli che vi abbiamo appena descritto.

C'è da sottolineare che l'esempio che vi abbiamo portato, quello relativo al CdG di Severo, non è molto frequente in Italia; ne è esemplificativo della situazione italiana.

AUTOVALUTAZIONE E LEADERSHIP A PIU' VOCI / SELF-EVALUATION AND SCHOOLS: WHOSE LEADERSHIP?
MILANO, 20 novembre 2003

ATTI DEL CONVEGNO a cura di FRANCESCA BROTTO

Le considerazioni da fare sono di carattere quantitativo e qualitativo.

Da un punto di vista quantitativo, la presenza dei comitati di genitori all'interno delle scuole italiane non è significativa o elevata. In particolare, c'è una notevole disomogeneità geografica. Nella nostra associazione, quasi i due terzi dei comitati partecipanti si trovano a Nord; man mano che ci si sposta verso Sud, purtroppo, la presenza dei genitori è sempre meno frequente. In Sicilia, ad esempio, sappiamo dell'esistenza di un solo comitato in questo momento, ed è comunque una regione molto popolosa. Non siamo in grado di spiegarne il motivo.

Per quanto riguarda la qualità del coinvolgimento dei genitori [Figura 2], occorre dire che al momento noi conosciamo un tipo di coinvolgimento che gravita fuori dal vero nucleo della scuola ed ha a che fare esclusivamente con i servizi accessori, come la viabilità, la mensa, i trasporti, i servizi di "prescuola" e "doposcuola", l'offerta extracurricolare e da un po' di tempo a questa parte, sempre più spesso purtroppo, la raccolta di fondi.

Ma le possibilità della presenza e di una collaborazione dei genitori nella scuola non debbono essere circoscritte solamente a questi elementi. Vi è un grande ambito che ci sta a cuore: quello dell'educazione. Anche la Costituzione considera la famiglia come la principale agenzia educativa, insieme alla scuola che è secondaria. E' vero, esiste una rilevante disparità del livello educativo impartito dalla famiglia, non solo in termini di quantità ma anche relativamente al tipo di educazione: il panorama è molto variegato. Allo stesso tempo, però, è essenziale che ci sia un'intesa su quali debbano essere i valori educativi comunicati dalla famiglia e quali quelli comunicati dalla scuola. In caso contrario, si rischia il paradosso di educazioni contrastanti. Per fare un esempio specifico, accade che il patto educativo [ndr. Piano dell'Offerta Formativa] veda nei genitori solo un elemento passivo: i genitori lo recepiscono e ne vengono informati, ma non hanno assolutamente la possibilità reale di concorrere alla sua definizione.



Figura 2: la qualità del coinvolgimento dei genitori nella situazione attuale

L'ultimo punto che vorrei aggiungere in conclusione, riguarda in particolare la partecipazione dei genitori. Visti gli obiettivi che si vanno delineando oggi in questo convegno, sembra che tale partecipazione rappresenti un miraggio, come sottolineava anche il Professore [Scurati] poco fa. E' vero: abbiamo tantissima strada da fare, ma dobbiamo anche domandarci perché i genitori in trent'anni di Decreti Delegati siano ancora fermi "al palo" rispetto alle potenzialità che i decreti offrivano. Uno dei problemi principali sta negli ostacoli [Figura 3] che incontriamo. Finché non evidenziamo e denunciemo la presenza di questi ostacoli, non facciamo nulla per rimuoverli, penso che "al palo" rimarremo ancora per moltissimo tempo.

Da quanto emerso anche da una discussione allargata - naturalmente non sono qui per parlare a titolo personale, ma in qualità di presidente di un'associazione che raccoglie moltissimi genitori sparsi in tutt'Italia e quanto dico è frutto di un confronto fra tutti noi - vi è un insufficiente livello di dettaglio delle norme che troppo spesso danno adito ad interpretazioni conflittuali, al momento affrontate prevalentemente a "tu per tu" all'interno della scuola. Questi conflitti sono probabilmente alla radice della diffidenza creatasi nel tempo da parte di molti insegnanti e dirigenti scolastici nei confronti dei genitori. Quando non esiste un organismo terzo cui potersi rivolgere per la risoluzione dei dubbi interpretativi emersi nel "tu per tu", si è destinati ad andare verso il peggio.

Abbiamo rilevato, inoltre, una grande discrezionalità lasciata alle amministrazioni scolastiche nell'accettare, nel favorire o nell'ostacolare la presenza dei genitori nella scuola. Scuola per scuola, o nella stessa scuola quando cambiano i vertici, lo stato della partecipazione dei genitori può subire una grossa frenata oppure una grossa spinta, a seconda che i genitori partecipi vengano o meno accolti dal dirigente. In termini pratici, questo influisce per esempio, sui tempi di accesso ai documenti amministrativi, quelli che ci consentono di controllare lo stato di messa a norma degli edifici e di valutarne lo stato di sicurezza: possono passare pochi giorni ma anche dei mesi.

L'altra cosa che manca ai genitori è uno spazio fisico riconosciuto per diritto all'interno della scuola. Siamo sentiti come intrusi, ma in realtà *siamo* degli intrusi: i regolamenti scolastici ci impediscono di varcare i cancelli in orari che non siano quelli di segreteria; questi stessi servizi di segreteria che potrebbero essere qualche volta molto utili anche ai comitati genitori per poter diffondere informazioni o, semplicemente, per potere ricevere, quando si ricopre una carica all'interno di un organo collegiale, una missiva che è stata mandata alla scuola ed è indirizzata al Presidente del Consiglio d'Istituto. In tantissime scuole, questo non è un diritto dei genitori. Lo stesso vale per la diffusione di avvisi destinati agli altri genitori o per la semplice possibilità di fare fotocopie da divulgare.

■ Ostacoli da rimuovere

- Insufficiente livello di dettaglio delle norme che regolamentano i rapporti tra le diverse componenti
- Mancanza di un organismo terzo che possa dirimere le situazioni di conflitto
- Eccessiva discrezionalità lasciata alla scuola nell'accettare, favorire o ostacolare la partecipazione dei genitori: accesso più o meno rapido a documenti e informazioni, assemblee, distribuzione di informazioni agli altri genitori, ecc...
- Mancanza del diritto di avere uno spazio fisico dentro la scuola, di avere un recapito, di usufruire di minimi servizi di segreteria (fotocopie, diffusione avvisi, orari di apertura agevolati ecc...)
- In ambito lavorativo: mancato riconoscimento del carattere di prestazione di volontariato e conseguente diritto a permessi specifici

Genitori e Scuola
Coordinamento Nazionale dei Comitati e dei Genitori della Scuola

www.genitoriescuola.it

Figura 3: gli ostacoli alla partecipazione effettiva da parte dei genitori

Un'ulteriore problema molto sentito dai genitori che davvero si danno da fare per la scuola, riguarda l'ambito lavorativo (ma ciò forse tocca meno il contesto di questo convegno): non esiste, infatti, nessun tipo di riconoscimento del carattere di prestazione volontaria che i genitori svolgono nelle scuole. Oggi per essere qua, per esempio, ho dovuto prendere un giorno di ferie. Non ho diritto a nessun tipo di permesso. Questo

vale anche nel caso delle riunioni periodiche fatte dai genitori eletti negli OO.CC. o da quanti svolgono all'interno della scuola ruoli potenzialmente in conflitto con le loro esigenze di lavoro.

Con queste osservazioni, concludo, ringraziandovi per la vostra attenzione.

Osservazioni / Highlights

Prof. John MacBeath (Faculty of Education, University of Cambridge)

Ringrazio i tre relatori per aver aperto la riflessione su ciò che il Prof. Scurati ha descritto come un'area "molto rischiosa, difficile e complessa".

Credo che una delle prime domande in questa riflessione che ci dobbiamo porre sia la seguente: cos'è una famiglia? La famiglia, per gli italiani, è molto importante. Molti di noi [all'estero] hanno una bellissima immagine della famiglia italiana. [Dobbiamo pensare, però, che] la famiglia italiana tradizionale è molto diversa dalla famiglia inglese o scozzese.

Due sere fa, stavo stirando la mia camicia a casa mentre guardavo la televisione (ci dicono che solo le donne riescono a fare le due cose insieme, ma non è vero). C'era, infatti, un programma su una famiglia inglese che considererei piuttosto tipica al giorno d'oggi: tutti i figli avevano preteso di avere cose diverse a cena e di mangiarle quando paresse a loro; il padre stava davanti al televisore a guardarsi la partita di calcio, con il piatto della cena sulle ginocchia; la madre era relegata in cucina a servire i figli secondo i loro gusti (o meglio a fare loro da serva). A un certo punto, un elemento di novità è stato introdotto in questo ménage. Al posto della madre, per una settimana è arrivata la suocera. L'anziana appartiene ad una generazione con idee molto diverse su come una famiglia si dovrebbe comportare. Così, la nonna ha incominciato subito a dire ai nipoti che avrebbero mangiato tutti assieme, che il tempo che avrebbero passato assieme doveva essere di qualità, che avrebbero visitato dei musei e monumenti. Al padre dei ragazzi, l'anziana ha spento il televisore durante i pasti e ha proibito le frequenti visite al pub per la sua amata birra. Gli ideatori del programma hanno tentato, in questo modo, di far diventare questa famiglia [inglese] una famiglia italiana per una settimana! Si era prodotto, in realtà, un cambiamento nell'assetto della famiglia, reso evidente quando la madre è tornata e la suocera se n'è andata. Erano perfino riusciti a far fare al padre tutta una serie di lavori in casa, ad aggiustare i rubinetti che perdevano, ad esempio.

[Ma questo aneddoto ci porta a] considerare i modi in cui percepiamo le famiglie. Negli interventi di questa mattina possiamo notare quattro modelli diversi di riferimento.

[Per prima], abbiamo visto la famiglia considerata come una "risorsa". La famiglia costituisce una risorsa utilizzata dalla scuola per trovare fondi? Infatti, [secondo quest'ottica], si tratta di tenere la famiglia a distanza ma di "usarla" quando è utile.

Abbiamo incontrato, poi, il concetto della famiglia come "ostacolo". La famiglia è vista come una "distrazione" [da ciò che realmente è importante nella vita della scuola]. Secondo questa logica, occorre armarsi di santa pazienza per gestire queste famiglie "terribili", che non capiscono ciò che stiamo facendo. Nel Regno Unito fino a 10-15 anni fa, davanti agli edifici scolastici c'erano delle grandi insegne con la scritta: "*No parents past this point*" (a nessun genitore è consentito oltrepassare questa soglia), e la soglia era rappresentata da barriere fisiche che venivano poste vicino agli ingressi. I genitori non entravano: dovevano restare fuori, come avete visto in una delle diapositive [proiettate questa mattina].

C'è stato, inoltre, il modello che percepisce i genitori come dei "clienti". Sono i "clienti" della scuola, che vengono a "comperare" i suoi servizi e che paragonano l'offerta tra istituti, nell'intento di "comperare" i servizi educativi migliori [per i loro figli]. Non credo di essere completamente d'accordo con Professor Scurati quando usa la metafora dello *shopping* e, quindi, delle famiglie come "clienti". Quando vado in un albergo o un negozio o in qualsiasi altro luogo in cui si offrono e vendono servizi, ho varie opzioni davanti a me: [se la qualità del servizio non è di mio gradimento], posso decidere di non tornare in quel posto e di ritirare [la mia fiducia nel] servizio; valuto costantemente e credo che ciascuno di noi si faccia delle opinioni

o esprima dei giudizi sui supermercati o alberghi che frequenta e, qualche volta, questo avviene in modo formale (attraverso la compilazione di un questionario che ci chiede se la nostra stanza d'albergo era confortevole, se il cibo era buono e ben servito, ecc.); inoltre, se siamo molto insoddisfatti con il servizio, possiamo lamentarcene apertamente con chi di dovere perché operi di conseguenza; in altri casi ancora, possiamo agire in modo molto concreto attraverso azioni "politiche", come il boicottaggio o la manifestazione in strada per fare pressione, così da determinare un cambiamento. Come vedete, il "potere" del cliente è molto forte. E' questa la situazione della scuola?

Invece, è emersa una quarta idea questa mattina (ed è quella che ci interessa di più, credo): si tratta di vedere la famiglia in *partnership* con la scuola. Il modello del "partenariato" nasce dalla premessa che i genitori sono i primi e maggiori educatori dei loro figli. E questo avviene in diversi momenti: per esempio, già durante i nove mesi prima della nascita del bambino, quando nel grembo materno egli "costruisce" le [possibilità del] suo apprendimento e della sua intelligenza (non potete immaginare quanto importanti siano questi mesi prenatali ed i danni alle capacità di apprendimento del bambino a cui il fumo e l'alcol possono condurre. L'anno scorso, stavo lavorando in Canada ed avevo in un mio corso molti insegnanti dall'estremo Nord di questo paese che mi hanno parlato della sindrome dei feti esposti ad abuso di alcol. Questi insegnanti avevano a che fare con bambini i cui genitori appartenevano alle comunità nordamericane²⁸. I bambini erano nati con gravissime carenze nelle loro abilità di apprendimento, a causa dell'enorme quantità di alcol bevuto dai genitori, e probabilmente non sarebbero mai riusciti ad apprendere in modo adeguato a causa del danno subito prima ancora di nascere). Ci sono anche i primi cinque o sei anni di vita del bambino che riguardano la sua educazione all'interno della famiglia. I genitori, poi, pongono fiducia in noi come insegnanti e ci "consegnano" i figli perché possiamo continuare l'opera educativa. La nozione del "partenariato", quindi, è la chiave di volta.

Prof. Scurati ha menzionato anche la paura dei genitori. Ciò mi ha fatto venire in mente le "paure esistenziali" di cui parlava Michael Schratz questa mattina. Abbiamo anche noi la "paura esistenziale" dei genitori: se si aggregano, pensiamo che possano diventare troppo forti e che possano assumere loro il controllo di tutto. Dalle narrazioni di questa mattina, abbiamo visto quanto un'alleanza forte tra genitori possa fare.

Quale, dunque, può essere il ruolo dei genitori in quanto nostri *alleati* nei processi autovalutativi? Mi voglio riferire ad uno degli esempi emersi: non si tratta più di vedere la scuola come una "scatola nera", con i genitori chiusi fuori, ma come una scatola di vetro, tutta trasparente, che i genitori possono penetrare per comprendere cosa significa oggi "fare l'insegnante" oppure "fare il dirigente scolastico" oppure "fare lo studente".

Credo ci siano due punti di partenza per i genitori quando parliamo del loro ruolo nell'autovalutazione. Userò i concetti presentati da Michael [Schratz] del *bottom-up* (il movimento "dal basso") e *top-down* (la spinta dall'alto).

Iniziamo dal *bottom-up*. Cos'è che i genitori hanno più a cuore e che li può spingere a volersi impegnare attivamente nella valutazione? Naturalmente, la risposta è i loro figli. Abbiamo certamente provato tutti in questi anni ad invitare i genitori a delle riunioni. Immaginatevi dei padri, a cui abbiamo chiesto di sacrificare la partita del campionato in TV per affrontare le intemperie di un mercoledì sera di pioggia per venire a scuola ad un consiglio di classe. I nostri consigli forse vengono disertati. Se, invece, partiamo da ciò che costituisce la premura principale dei genitori, e cioè i figli, possiamo portarli a compiere un secondo passo e a chiedersi chi sono i compagni e gli amici dei loro figli: com'è composto il gruppo dei pari frequentato dai figli a scuola? Quali relazioni sociali esistono tra questi pari? Quanto efficaci sono queste relazioni? Ecco alcune questioni di particolare rilievo per i genitori. Passiamo poi ai loro insegnanti: come sono? E la felicità dei ragazzi ed i progressi che compiono: pensate che ciò non interessi un genitore? Da qui, possiamo coinvolgere il genitore in una riflessione sulla "cultura" dell'istituto scolastico, per far nascere poi un dialogo, un dialogo che riguarderà anche le strutture e l'edificio scolastico. Il principio da seguire nell'approccio *bottom-up* è, dunque, di partire da ciò che i nostri interlocutori hanno più a cuore. Lo possiamo considerare un principio di ogni autovalutazione.

²⁸ [ndr. Il Prof. MacBeath si riferisce qui al grave problema di alcolismo presso i popoli autoctoni - comunemente chiamati "indiani" del Nord America - del Canada e degli Stati Uniti.]

Tuttavia, abbiamo anche visto oggi ottimi esempi che hanno funzionato a partire dall'alto (*top-down*). Si è iniziato dallo stato degli edifici scolastici. I genitori si sono chiesti se l'edificio scolastico frequentato dai figli fosse sicuro. Dopo i tragici incidenti di Dunblaine e di altre realtà ancora, la questione della sicurezza degli edifici scolastici è diventata di primaria importanza nel Regno Unito. Dai cambiamenti che avvengono [su pressione dei genitori] nella struttura degli edifici, si arriva a produrre altri cambiamenti. Abbiamo visto come [l'azione indirizzata a produrre] un piccolo cambiamento in un edificio scolastico abbia prodotto effetti notevoli nella legislazione. Se i genitori agiscono in modo diretto e concreto, possono essere i fautori di importanti cambiamenti, più ancora della situazione in cui proponiamo loro soltanto un ruolo passivo nell'autovalutazione.

Ambedue questi processi, il *bottom-up* e il *top-down*, non devono escludersi l'uno l'altro, ma si possono "incontrare" [ndr. combinare per produrre maggiori effetti].

Per concludere le mie osservazioni, vorrei dirvi che lavoro da molti anni sulla tematica delle "scuole efficaci", studiando ciò che le rende efficaci. Il movimento intorno a queste scuole esiste da 30 anni e abbiamo, quindi, 30 anni di ricerche alle spalle, ricerche condotte in molte parti del mondo. Quali sono le conclusioni di queste ricerche? L'impatto della scuola [sull'alunno] è all'incirca del 15 %, mentre l'effetto dell'extra-scuola (cioè, i genitori, la comunità, ...) conta per l'85 %. Ciò non ci dovrebbe sorprendere se pensiamo che i giovani trascorrono quasi il 15 % del loro tempo-vita a scuola e il restante 85% al suo esterno.

Se passiamo a considerare la teoria del capitale sociale (mi riferisco al lavoro di Putnam e di Coleman, per esempio)²⁹, sappiamo che il capitale sociale che si trova all'interno della casa e della famiglia costituisce il patrimonio maggiore su cui possiamo contare a scuola. Gli studiosi e teorizzatori del capitale sociale usano due termini: *social bonding* e *social bridging*. Con il termine "*social bonding*", si descrive la situazione in cui le persone si aggregano in piccoli gruppi che escludono altre persone; pertanto, il rischio insito nei gruppi o comitati di genitori (che possono certamente compiere azioni di grande forza) è che possano escludere altri genitori, in quanto diventano gruppi élitari e potenti. Anche gli insegnanti sono soggetti al *social bonding*: si possono alleare nel opporre resistenza ai genitori.

I teorici del capitale sociale, invece, ritengono che dobbiamo sviluppare il *social bridging*. Nel nostro caso, riguarda i modi in cui possiamo costruire ponti (*bridges*) che conducono dalla vita in famiglia alla vita a scuola e dalla vita a scuola di nuovo verso la famiglia. E' il contrario di quanto spesso avviene: si scavano i fossati, si erigono gli steccati intorno alle nostre scuole. Ci dobbiamo chiedere, invece, come fare per costruire i ponti che possono permettere ai genitori, agli insegnanti e agli alunni di viaggiare nelle due direzioni tra la scuola e l'ambiente familiare e vice versa.

Alice questa mattina ci ha illustrato un modo per costruire questi ponti: dai compiti per casa, un ambito estremamente interessante da cui partire. Quando gli alunni cominciano a valutare le modalità con cui apprendono quando non sono più a scuola ma a casa, e quando i loro genitori le valutano dal canto loro, allora si percepiscono distinzioni molto nette tra la natura dell'apprendimento a casa e la natura dell'apprendimento a scuola.

Vi racconto un altro piccolo aneddoto: tanti anni fa, ho condotto delle ricerche sui compiti per casa. Con i miei collaboratori, abbiamo visitato le famiglie degli alunni [che partecipavano alla ricerca]. Ci sedevamo con i genitori e con i ragazzi e li osservavamo mentre questi ultimi svolgevano i compiti assegnati dagli insegnanti. Spesso c'era musica a tutto volume come contorno oppure i ragazzi facevano i compiti mentre guardavano la TV. Altre volte, telefonavano ai compagni per parlare dei compiti oppure li andavano a trovare a casa loro per lavorare assieme. A volte erano sdraiati per terra con i libri e quaderni sparsi un po' ovunque o erano capovolti sul letto. I genitori erano spesso preoccupati: a scuola veniva loro raccomandato che i figli avessero un luogo tranquillo in cui potersi concentrare in solitudine sui compiti. Ma noi dovevamo far notare ai genitori che esistono diversi stili di apprendimento (è uno dei punti trattati questa mattina da Michael [Schratz]): i ragazzi apprendono in modi molto diversi tra loro e queste distinzioni esistono anche nell'ambito dell'apprendimento a casa. Ricordiamoci che ci sono ragazzi che riescono ad apprendere solo se sono insieme ad altri, "socialmente" possiamo dire. Il problema con i compiti per casa è che ci aspettiamo

²⁹ [ndr. Si possono consultare: James S. Coleman (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology* 94, pp. 95 - 120; Robert Putnam (2000), *Bowling Alone*, New York, Simon and Schuster]

che i ragazzi lavorino da soli, in ambienti tranquilli, quando ciò non avviene nemmeno nelle nostre scuole. Il lavoro in classe è un'attività sociale. Quindi, per concludere, anche nella tematica dei compiti per casa, esiste una miriade di possibilità per coinvolgere i genitori nella costruzione di ponti tra la scuola e la casa a favore dell'apprendimento dei figli. Grazie dell'attenzione.

Presentazione del libro "Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola", Erickson, 2003

Prof. Francesca Brotto (AEDE, Perugia)

Si rimanda il lettore all'allegato 3 per la presentazione dell'edizione italiana del libro che documenta e diffonde gli insegnamenti che si possono ricavare dal Progetto Pilota Europeo sulla qualità dell'istruzione in Europa, più volte richiamato nel corso del convegno.

Visti i tempi estremamente ridotti per il suo intervento, con il consenso dei Proff. Schratz e MacBeath, due degli autori del testo, la moderatrice (e curatrice dell'opera in italiano) si è limitata a proporre la lettura di due passi provenienti dalla prima parte del volume.

Il primo passo è tratto dalla fine del primo capitolo intitolato "Serena" e compare nella Premessa a questi atti. Si riporta, qui di seguito, il secondo passo, tratto dal quinto capitolo, intitolato "Ursula: l'amica critica". Il brano proviene da una pagina del diario di Ursula (il diario è una delle tecniche utilizzate nell'autovalutazione, tecniche ben illustrate nel capitolo 11). Ursula sta riflettendo sul suo incontro con un'insegnante della scuola con la quale sta collaborando in qualità di "occhio" esterno, e scrive:

[...] Abbiamo parlato del suo rapporto con le classi. In quale entrava più volentieri? In quale provava il maggior senso di soddisfazione per il lavoro svolto? Dopo pochi istanti, era subito chiaro che le valutazioni positive provenivano dalle classi con cui lei si trovava meglio. Le ho chiesto se non pensava di essere un'insegnante diversa con classi diverse. All'inizio, sembrava non aver capito la mia domanda, poi è stata lei a sorprendermi con una risposta tanto inattesa quanto perspicace. Le sue parole erano più o meno queste: "Immagino di non essere la *stessa* insegnante con tutte le mie classi. Alcuni ragazzi direbbero: << Sì, la professoressa Coelho è una brava insegnante >>. In altri casi, non lo direbbero. E' come essere ritenuta una brava moglie o meno. Dipende dai punti di vista: se lo chiedi ai miei figli, al mio primo marito o al secondo. Mi darebbero certamente un diverso *punteggio* in termini della mia *qualità* di moglie".

Questo episodio mi fece pensare a qualcosa che avevo letto circa il sapere *monoculare* e quello *poliocular*. L'idea di fondo qui è che un solo paio di occhi vede qualcosa e crede che questo qualcosa, perché visto con quegli occhi, rappresenti una visione oggettiva della realtà. Ma molte paia di occhi vedrebbero cose molto diverse. Da diverse angolazioni e diverse prospettive. La verità è composita e sempre in fieri ed è il processo del suo divenire che dobbiamo scoprire. [...]

(cap. 5 "Ursula: l'amica critica")

TRIANGOLAZIONE 4

*L'autovalutazione, la dirigenza scolastica e aspetti di leadership: punti di vista e contesti a confronto /
Self-Evaluation, Headship and Leadership: Comparing contexts to gain insight*

Issues from the German-speaking world/ Il contesto germanofono:

Prof. Michael Schratz (*Austria* Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Leopold Franzens Universität, Innsbruck)

[ndr. Nella sua esposizione, il Prof. Schratz ha fatto largo uso di immagini. Ne pubblichiamo alcune con il suo permesso. Negli altri casi, la relazione che compare è stata arricchita di particolari per consentire al lettore di comprendere il discorso nella sua pienezza.]

[...] La mia relazione riguarda le problematiche inerenti questa quarta triangolazione, dal punto di vista di chi opera in un contesto germanofono. Temo, però, di deludervi se le vostre aspettative sono tali da farvi credere che possa darvi un'immagine molto netta di ciò che avviene in questo universo. In realtà, abbiamo a che fare con contesti molto dissimili: in Svizzera, in Austria, nei *Länder* della Germania riunificata. [...]

L'abbiamo visto prima [ndr. durante la narrazione del Prof. Maurizio Cattaneo]. Tutti i cantoni svizzeri hanno un proprio sistema scolastico e ci sono lingue diverse di riferimento. In Svizzera mi hanno invitato una volta a proporre un sistema modulare di formazione per i capi d'istituto; ma ho assistito a tanti di quei conflitti tra i diversi gruppi linguistici, che ho dovuto rinunciare dopo un po'.

Quel che intendo fare, allora, è di presentarvi alcuni concetti che stanno circolando in questi contesti, che possono darvi un'idea su ciò che sta avvenendo. In questo modo, spero di darvi alcuni elementi che vi permetteranno di fare il confronto con la realtà che vivete voi.

In questa prima diapositiva [Figura 1] vedete le opzioni di *steering* (direzione-guida-conduzione) per lo sviluppo delle scuole autonome. Nella maggior parte del mondo germanofono, abbiamo un sistema decentrato di istruzione. In cima al triangolo raffigurato, avete i singoli istituti con qualcuno che li dirige ed esercita leadership. In un certo senso, però, questo è un po' arbitrario, perché in alcuni cantoni svizzeri, ad esempio, fino a poco fa non c'era un capo d'istituto, così come voi lo potete immaginare. C'erano degli insegnanti alla guida delle scuole, una bella sfida, direi.

In uno degli angoli di base del nostro triangolo, quello sulla sinistra, abbiamo l'ispettorato scolastico. All'interno del sistema, deve pur esistere qualcuno che lo rappresenti ed abbia il ruolo di occuparsi della comparabilità [dei risultati], cioè, che l'istituto X vada nella direzione [degli obiettivi] voluti dal sistema³⁰.

In fondo al triangolo a destra, invece, abbiamo l'aspetto dello sviluppo [miglioramento] della scuola. Vorrei farvi notare che abbiamo a che fare con processi dinamici.

Se iniziamo dalla punta del triangolo (che sarebbe la posizione in cui molti di voi si trovano se siete dirigenti scolastici), con le dovute distinzioni tra i vari *Länder* tedeschi e austriaci ed i cantoni svizzeri, troviamo normalmente due opzioni [o strumenti] di *steering*: un "profilo d'istituto" oppure un "piano d'istituto". Ciò che distingue i due è il grado di precisione nella loro formulazione.

Se le scuole, ad ogni modo, devono avere degli obiettivi da raggiungere, [la strada] per perseguirli passa attraverso le categorie cointeressate [al servizio scolastico], cioè gli *stakeholders*, e l'ambiente (*environment*) [di cui l'istituto fa parte]. Quando parliamo di "categorie cointeressate", intendiamo i genitori,

³⁰ [ndr. Il Prof. Schratz, naturalmente, fa riferimento al ruolo dell'ispettorato in vari paesi europei, come ad esempio, quelli germanofoni e anglofoni e l'Olanda. Per una discussione del ruolo dell'ispettorato in Italia, si rimanda il lettore all'intervento del Prof. Scurati.]

la comunità locale, e così via. Per "ambiente" intendo la "cultura" prevalente in cui la scuola si inserisce; voglio dire, se siete in Alto Adige, in cui la lingua di comunicazione è soprattutto il tedesco [e le relazioni con l'Austria sono diffuse], credo ci sia un modo diverso di affrontare la creazione del piano d'istituto [ndr. POF] rispetto alla Sicilia. Penso sia importante per una scuola avere almeno un margine di "libertà" [autonomia] nell'adattarsi a [rispondere alle esigenze] del contesto socio-politico-economico in cui si trova. Ecco perché parlo del lato "di sviluppo" (*school development*) del triangolo.

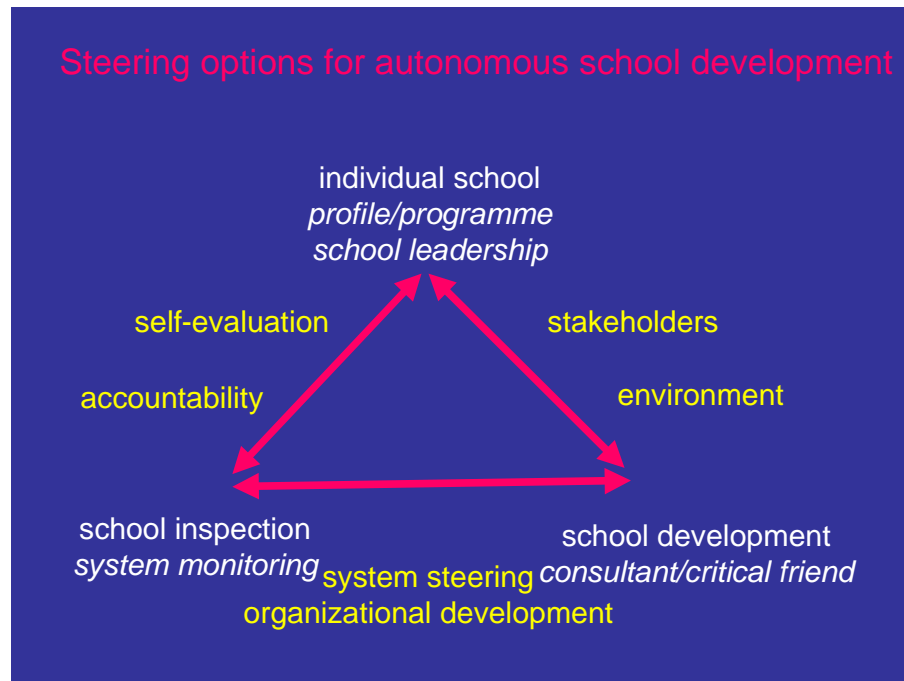


Figura 1: Le opzioni di direzione-guida per lo sviluppo delle scuole autonome

Francesca [Brotto] prima di pranzo vi ha letto un brano tratto dal capitolo del nostro libro [ndr. *Autovalutazione e cambiamento attivo*, op. cit] dedicato alla figura di Ursula, l'amica critica [ndr. dell'istituto immaginario rappresentato nell'opera]. [Nel processo di miglioramento dell'istituto], si tratta di trovare qualcuno che possa ricoprire questo ruolo, cioè un amico critico (che sappia offrire spunti critici di riflessione, ma in una maniera tipica del *caring*³¹) capace di aiutare la scuola nell'orientarsi verso la direzione voluta. Questa persona, di norma, non è un ispettore scolastico. Sapete indovinarne il motivo? Perché si tratta di trovare qualcuno che non rappresenti il sistema centralizzato e ne interpreti la filosofia predominante. Piuttosto, dovrebbe essere qualcuno che non si porta appresso i retaggi del sistema, per così dire: un consulente esterno, un genitore, un imprenditore locale, un rappresentante della comunità, ecc. E' molto interessante notare come le scuole iniziano a trovare degli esterni che le possano assistere.

Naturalmente, agli ispettori [ndr. nei contesti germanofoni] l'idea non piace un granché. E' una cosa che sfugge al loro controllo. Però, la devono accettare [come possibile modalità di miglioramento interno per gli istituti scolastici].

In effetti, in molti paesi germanofoni, abbiamo una sorte di "crisi d'identità" degli ispettori. Ho svolto uno studio sull'efficacia dell'azione dell'ispettorato [in Austria] in relazione allo sviluppo dell'autonomia scolastica. Uno dei risultati riguardava proprio la scarsa incisività della loro azione: non riuscivano ad avere l'effetto che avrebbero voluto. Questa mattina, infatti, vi parlavo della lunga esperienza che hanno gli istituti scolastici nell'ostacolare l'azione di elementi esterni che vorrebbero esercitare un'influenza perché le scuole

³¹ [ndr. Si richiama quanto sostenuto dal Prof. Schratz al termine della prima triangolazione, in relazione al binomio *caring and sharing*. Cfr. p. 29]

vadano nella direzione attesa [dall'alto]. Dicevamo che le scuole di oggi continuano a rassomigliare, per certi versi, a quelle di venti, trenta o anche cento anni fa.

Questa "crisi di identità" dell'ispettorato ha portato certi ispettori a sostenere che preferirebbero un nuovo ruolo di consulenza verso le scuole, cioè non più un'azione ispettiva come forse la conoscete, ma un'azione di supporto alle scuole nel loro miglioramento. Certamente, l'idea è interessante, se pensate che i governi centrali li impiegano proprio per "tenere le scuole in riga", a rispettare degli standard di prestazione del servizio. Come diciamo noi in tedesco, si trovano ad avere, quindi, "due anime in petto", il presupposto per un conflitto interiore.

A volte sono testimone di questo conflitto. Ricordo un ispettore che mi ha chiesto aiuto, dicendomi: "Michael, c'è una scuola che devo seguire ma che non vuole cambiare." Il problema è che [gli ispettori], dalla posizione attuale in cui si trovano, non sono in grado di assistere le scuole nel cambiamento o innovazione. Da una posizione esterna, non si riesce ad incidere su una scuola se la stessa, dalla sua posizione interna di autonomia [relativa], non *decide* di voler cambiare. Ecco quello che sta succedendo da noi, nella maggior parte dei paesi germanofoni.

[Tornando a considerare il versante sinistro del nostro triangolo], avete il termine "autovalutazione" (*self-evaluation*), la parola-chiave di questo convegno. Abbiamo visto che può essere di grande aiuto alle scuole se, autonomamente, si interrogano sui propri punti di forza e di debolezza e utilizzano i risultati di quest'analisi come primo passo nel loro cammino verso il miglioramento, [che è anche il primo passo nello sviluppo dell'istituto come *organizzazione*]. Orbene, c'è un'ulteriore prospettiva da prendere in considerazione su questo lato: quando dobbiamo confrontarci con la questione della responsabilità pubblica (*accountability*) del nostro operato, così come ci viene richiesto dal sistema (e dagli ispettori che lo rappresentano). Vi ricordate il "cubo" che vi ho presentato questa mattina e l'incidenza delle diverse spinte interne ed esterne? ³² Sappiamo tutti che se gli istituti scolastici non sanno usare il potere [di autonomia] che hanno [lo spazio tra i due poli del *monitoraggio di sistema e lo sviluppo migliorativo*], difficilmente potranno percorrere il cammino dell'innovazione. E' per questo che in fondo al triangolo, abbiamo il livello dello sviluppo dell'istituto ma anche del sistema, come organizzazione (*organizational development*), con i necessari riferimenti alle teorie sui sistemi. A questo riguardo, nei paesi germanofoni, una domanda ricorrente è la seguente: come facciamo a condividere certi standard tra le varie regioni o cantoni o *Länder*, quando ciascuno fa valere la propria autonomia dagli altri? Non ho risposte da proporvi, in quanto il dibattito è tutt'ora in corso. Forse il problema è attuale anche da voi.

Focalizziamo ora la nostra attenzione sulla tematica della leadership scolastica [Figura 2] nei paesi germanofoni. I capi d'istituto agiscono di solito a partire da tre diverse prospettive:

- 1) nella prima devono "gestire il quotidiano" (*management tasks*): le sostituzioni degli insegnanti assenti, la disciplina, ...
- 2) la seconda è alquanto più spinosa come questione. E' estremamente difficile tradurre il concetto di "leadership" da noi (*leadership and executive tasks*), senza incorrere in allusioni o connotazioni a periodi poco felici della nostra storia. Se usiamo il termine *führen* oppure *Führung*, diventa difficile non pensare al *Führer*; e nessuno di noi vuole un leader di questo genere. Quindi, come possiamo affrontare una *nuova* concezione di leadership?
- 3) Naturalmente, vi è anche il lato pedagogico-educativo da considerare. Il capo d'istituto proviene dai ranghi degli insegnanti, in cui *l'educazione* dei giovani era il suo mestiere.

Se penso ai nuovi capi d'istituto che formiamo (l'istituto che dirigo è responsabile non solo per la formazione degli insegnanti, ma anche dei dirigenti scolastici), sono ancora immersi nel loro ruolo educativo (il numero 3 nella diapositiva) e vorrebbero apprendere il lato gestionale (il numero 1) della nuova professione. Da insegnanti, è il lato del lavoro del dirigente che hanno osservato di più: gestire una scuola, farla "funzionare" giorno per giorno.

³² [ndr. Il riferimento è al "modello a cubo" che rappresenta l'interazione tra tre diverse dimensioni di "forze" nella valutazione. Si veda p. 35]

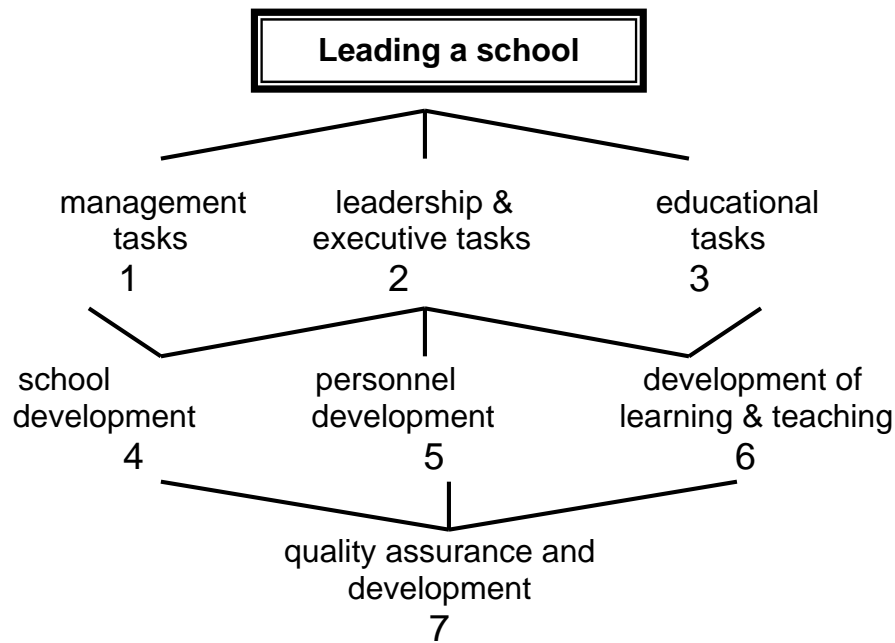


Figura 2: La leadership scolastica

Questi soggetti non sono molto propensi ad interessarsi particolarmente degli aspetti di leadership (il numero 2), perché comporterebbero, tra altre cose, un grande lavoro di sviluppo professionale del personale: devi voler (e essere in grado di) aiutare tutto il personale dell'istituto in un faticoso percorso di miglioramento (punto 5-- *personnel development*). Capite quanto sia "antipatico" o difficile per un neo-dirigente condurre coloro che poco prima erano i suoi colleghi e "pari" in un simile percorso.

Avete certamente notato che mi piace lavorare con modelli a matrice [ndr. modelli che inglobano le tensioni implicite nelle forze rappresentate da poli contrari]. Vi offro, quindi, altre basi di natura teorica attraverso il modello che segue [Figura 3]. Esso riguarda le opzioni possibili nelle modalità di guidare lo sviluppo della qualità, soprattutto per quanto attiene la nostra riflessione sui ruoli di leadership. Prendiamo in considerazione i seguenti assi: quello che contrappone le azioni decentrate a quelle centralizzate e quello che contrappone le parti politiche interessate agli esperti.

Nei paesi germanofoni ci sono stati dei mutamenti che possiamo rappresentare con questo modello. Nel primo quadrante abbiamo la situazione esistente fino a non molto tempo fa: una strategia di "potere" esercitata attraverso un rapporto puramente gerarchico [azioni centralizzate decise dai politici]. Ad esempio, il ministero impartiva istruzioni su ciò che ogni scuola doveva fare. (*power strategy-- external steering by hierarchy*) [...] Nel frattempo, il mondo politico si è accorto che un sistema tale non "regge" più in una società globalizzata, con forti tensioni locali.

Allo stesso tempo, molti politici non amano avere la diretta responsabilità nelle decisioni strategiche. Abbiamo notato, allora, una tendenza di demandare l'azione direttiva di *steering* ad altri. Avete visto questa mattina, nella nostra discussione del modello "a cubo", quanto sia difficile iniziare un processo di cambiamento solo con una pressione esterna ministeriale. Il ministro deve avere in testa ed in petto una propria "visione" guida di come vorrebbe che fosse la scuola, ma come fare perché questa idea di scuola sia condivisa dal Sud al Nord del suo Paese? Pertanto, i politici possono decidere di affidare la responsabilità [o il potere]a degli esperti. Si tratta di un'azione di *steering* esterno da parte di professionisti (*RDD strategy-- external steering by professionals*).

Ciò costituisce un altro esempio di conduzione centralizzata, come abbiamo nel caso delle prove effettuate in tutto il mondo [ndr. Un riferimento alle prove OCSE PISA] e, quindi, un elemento della globalizzazione nell'istruzione. Abbiamo in questo caso un'espertocrazia (vi ricorderete le riflessioni che facevamo questa mattina su coloro che vengono ad ascoltare solo i "professori"), cioè sempre un'opzione guidata dall'alto. Si tratta della tipica strategia chiamata "RDD" in inglese: *research, development,*

dissemination.³³ Assistiamo qui ad una specie di spersonalizzazione del ruolo tradizionale di leadership esercitata dalla politica: se le cose non ci piacciono, il referente politico a cui ci rivolgiamo può sempre risponderci che i "cervelloni" interpellati all'Università di Harvard, per esempio, ne garantiscono la "scientificità" e che siamo una minima parte di una cosa ben più complessa. Come nelle prove PISA dell'OCSE, si tratta di qualcosa che avviene a livello mondiale, uguale per tutti i paesi partecipanti. Naturalmente se uno obietta di non essere stato interpellato nella costruzione degli *item* delle prove, ti rispondono che hai *scelto* liberamente di partecipare o meno. Ciò taglia, evidentemente, le gambe a ogni discorso che voglia entrare nel merito della questione.



Figura 3: Guidare lo sviluppo della qualità

Un inciso: per noi del mondo germanofono le prove centralizzate costituiscono una novità. Mi sono sempre meravigliato della macchina organizzativa messa in piedi in Italia nei giorni precedenti la somministrazione delle prove degli esami di stato, con il coinvolgimento perfino dei carabinieri a guardia dei plichi con i quesiti. Da noi, le prove per la maturità sono ideate e preparate dagli insegnanti stessi. Quindi, [questo caso illustra come] la globalizzazione ci conduce a nuove forme di centralizzazione mondiale [a prescindere dalle autonomie conquistate o rivendicate].

I politici, però, si sono anche accorti del fatto che non esistono soluzioni buone per ogni stagione e contesto. Pertanto, in molti paesi, si verificano ora dei processi di decentramento [delle decisioni e della responsabilità]. Nel quadrante che presenta il decentramento politico della decisionalità (*participation strategy -- decentral self-steering*), come strategia "partecipativa" alla conduzione dello sviluppo, si produce un'eterarchia. In questo caso, occorre fare attenzione al rischio di nuove gerarchie che si possono propagare a livello regionale o locale, e che potrebbero rendere in realtà più difficile la partecipazione, in quanto il potere è gestito a un livello più vicino ai cittadini e si potrebbe torcere contro di loro. L'opzione partecipativa decentrata è il modello più seguito al mondo in questa fase storica. La partita del decentramento si sta giocando, in realtà, a cavallo di due quadranti, che rappresentano due diverse prospettive: demandare maggiore potere decisionale alle regioni ed ai sistemi locali oppure alle scuole?

³³ [ndr. Agli esperti si chiede di effettuare la ricerca su un determinato problema, di svilupparne le possibili soluzioni e successivamente di diffonderne i risultati].

Tuttavia, la partita del decentramento si sta giocando, in realtà, a cavallo di due quadranti, che rappresentano due diverse prospettive: demandare maggiore potere decisionale alle regioni ed ai sistemi locali *oppure* alle scuole?

L'ultimo quadrante è, in effetti, quello delle reti tra professionisti (*competence strategy -- professional self-steering*). Il processo di decentramento affida maggiori poteri ai professionisti stessi della scuola, che sono più in grado di altri di capire le esigenze di miglioramento di un istituto scolastico. E' una strategia basata sul [riconoscimento di] competenza [e sulle sollecitazioni alla creazione di maggiore competenza] nel *self-steering* professionale [ndr. da intendersi come capacità di auto-direzione e auto-conduzione lungo tracciati auto-decisi ed auto-prodotti di azione] dei processi di sviluppo della qualità. L'accento è posto sulle reti tra professionisti, allo scopo di promuovere proprio l'autodeterminazione della direzione dei processi da attuare. La relazionalità in questo caso è di primaria importanza, come lo sono i finanziamenti, che devono essere adeguati al sostegno dell'interazione delle reti.

Per riassumere, vi posso dire che nei contesti germanofoni nessuno crede più nelle modalità di *steering* gerarchizzata e centralizzata, come nel primo quadrante, ma il dibattito è tutto centrato sulle concezioni presentate negli altri tre.

Chi si occupa di leadership scolastica si trova spesso nel mezzo di un conflitto tra le esigenze dell'istituto come organizzazione e quelle alla base dell'identità delle persone che compongono tale organizzazione. Non trovo un modo soddisfacente di tradurre i termini di questi due poli ed userò, quindi, i verbi tedeschi: *sollen* e *wollen* (dovere/volere).

Abbiamo un'organizzazione (una scuola oppure lo Stato), che deve soddisfare a delle attese o richieste, date dal compito a cui l'organizzazione deve rispondere, [attraverso gli individui che ne fanno parte], e dall'esistenza stessa dell'organizzazione. L'insegnante, quindi, deve fare lezione, ma allo stesso tempo deve condividere la responsabilità della scuola nel suo insieme [ambito del *sollen*]. D'altro canto abbiamo l'ambito del *wollen*: i bisogni dell'individuo, [visto anche nella sua dimensione gregaria come membro di un team di lavoro], e quindi anche i bisogni del team. Il *wollen* tocca pure l'esercizio della "libertà d'insegnamento", che è la tradizione in molti paesi.

Il dibattito sulla tensione tra *sollen* e *wollen* è recente. Ricordatevi quello che vi dicevo dei cantoni svizzeri: fino a poco tempo fa, imperava solo il *wollen*, in quanto la direzione delle scuole era saldamente in mano agli insegnanti. Anche laddove c'era un capo d'istituto, questa persona si considerava più come un *primus inter pares* che come il rappresentante di un'organizzazione che si attendeva certi comportamenti o risultati dai docenti. In effetti, ci poteva essere la tendenza da parte di questi capi di nascondere o camuffare le cose che non andavano nell'istituto, esibendo un margine di "tolleranza" alta verso situazioni che comunque potevano danneggiare gli alunni nel loro apprendimento.

Ciò ci ha condotti a riflettere su un nuovo problema, legato alle modalità di reclutamento degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. In precedenza, gli aspiranti insegnanti e dirigenti venivano reclutati tramite graduatorie. Chiunque avesse terminato i propri studi universitari di preparazione all'insegnamento poteva diventare un insegnante e, nell'assegnare gli insegnanti alle scuole, si seguiva l'ordine dei nomi in graduatoria. Abbiamo avuto procedure simili anche per i capi d'istituto. Qualsiasi insegnante poteva aspirare a diventare dirigente; doveva solo attendere il suo "turno" in graduatoria.

Ma ora nei paesi germanofoni, gli istituti scolastici cominciano sempre più a concentrare la loro attenzione sulle persone di cui hanno realmente bisogno. Poc'anzi vi dicevo che gli istituti nei nostri contesti hanno "un profilo d'istituto" oppure un "piano d'istituto" [che contengono i principi guida della loro azione educativa]. Allora, quando un istituto redige un suo "profilo", cerca individui capaci di interpretarlo. Abbiamo un paradigma totalmente nuovo di riferimento: non si tratta più di prendere un insegnante perché "tocca" a lui/lei in graduatoria, ma perché ha le qualità che servono realmente alla missione dell'istituto. E come responsabile della formazione degli insegnanti nell'Austria occidentale, vi assicuro che ci sono molti insegnanti giovani e giovanissimi, capaci ed entusiasti, in grado di offrire molto di più alle scuole di tanti altri che hanno atteso il flusso e riflusso delle graduatorie. Naturalmente, questo processo di cambiamento incontra forte dibattito in seno alle organizzazioni dei docenti.

Da questo punto di vista, la leadership del dirigente scolastico (oppure di chiunque sia in una posizione di leadership nella scuola) è caratterizzata da ciò che chiamerei lo "spazio creativo" o lo "spazio di risorsa" tra *sollen* e *wollen*: cioè, tra le esigenze dell'organizzazione ed i bisogni degli individui [che ne fanno parte]. Dal lato del *wollen*, quindi, dobbiamo considerare lo sviluppo dell'individuo e dei gruppi; da

quello del *sollen*, lo sviluppo del compito (cioè, il processo di insegnamento e apprendimento) e lo sviluppo della scuola come organizzazione. Questo "spazio creativo" o "di risorsa" presenta enorme potenzialità di sviluppo, se solo siamo capaci di vederli.

[...] Riuscire a trasformare un insegnante in un leader, in un dirigente, è un'enorme sfida per la professione. E' difficile risolvere i conflitti impliciti nella co-esistenza delle diverse spinte tra *sollen* e *wollen*, se il nostro punto di riferimento è solo la situazione attuale (cioè, il nostro "oggi"), anche a causa degli oppositori occulti di cui parlavamo questa mattina, pronti a minare il processo di sviluppo nelle sue fondamenta. Il modo migliore per uscire da questo dilemma è proiettarsi nel futuro e farsi guidare dalla *vision* della meta che si vuole raggiungere. [...] Anche in Austria, i capi d'istituto erano abituati a gestire l'anno scolastico in corso senza pensare al futuro. Al massimo, a febbraio quando avevano il numero delle nuove iscrizioni, si preoccupavano dell'organico di settembre. Ora, invece, si rendono conto di doversi proiettare con la loro scuola cinque anni in avanti e la formulazione di una visione-guida che abbraccia più anni costituisce per loro una sfida formidabile.

Per questo motivo, abbiamo incominciato a riflettere sul rapporto tra management e leadership e molte volte mi è stato chiesto che differenza c'è tra l'uno e l'altro. Due colleghi della Facoltà di Economia dell'Università di Innsbruck [Hinterhuber e Krauthammer] hanno creato un interessante modello basato sulla concezione dello *yin* e *yang* [Figura 4] per dimostrare l'intersezione tra i due. Non dovete pensare che uno costituisca il polo positivo e l'altro quello negativo. Sono ambedue necessari e complementari; si tratta soltanto di capire che hanno dei paradigmi di riferimento molto diversi tra loro. Ci sono, comunque, delle tendenze che possiamo mettere in evidenza:

- nel management, si ricercano soluzioni creative ai problemi, partendo da esperienze pregresse (vedete che il management ha un lato molto creativo). Immaginate la tipica situazione di un'assenza improvvisa per malattia di un docente. Non credo che in classe mandiate al posto suo il primo che capita, ma cercherete tra le disposizioni il collega che possa meglio utilizzare l'ora con *quella* particolare classe,
- mentre nella leadership, non si tratta soltanto di risolvere i problemi in modo creativo, ma di scoprire nuove possibilità e di avere la capacità di realizzare queste possibilità, o di farle realizzare. Si tratta di un processo di re-invenzione: ti trovi davanti a una situazione incognita, per la quale non hai ancora una possibile soluzione [...];
- nel management si lavora all'interno di un paradigma, il paradigma del passato o del presente, se volete,
- mentre la leadership comporta la creazione di un nuovo paradigma. Si tratta di "espandere" il sistema, di saper uscire dal paradigma entro cui si sta lavorando per entrare in uno nuovo. Vi ricordate la metafora dei binari nella vignetta di questa mattina, destinati a non incontrarsi mai. Occorre scoprire una nuova prospettiva di riferimento che vi permetta di avere a che fare con strutture obsolete, ad esempio. Alla creazione di questa nuova prospettiva devono contribuire tutti nella struttura, altrimenti non possiamo parlare di un cambiamento paradigmatico [...];
- nel management, si lavora *all'interno* del sistema (la maggior parte delle scuole, ad esempio, opera nel sistema statale),
- ma la leadership comporta un lavoro *sul* sistema (dicevamo, siamo nella situazione in cui nessuna struttura sembra funzionare, così devi lavorare sul sistema in cui ti trovi per migliorarlo). Vi racconto un aneddoto a questo proposito: In Austria, l'Imperatrice Maria Teresa, che proclamò nel 1774 l'obbligo scolastico ed organizzò le scuole per renderlo possibile, introdusse qualcosa che chiamiamo "l'ordine di Maria Teresa", cioè un riconoscimento al merito di coloro che disobbedivano a qualche legge con giusta causa e per un bene supremo. In questo modo, l'astuta imperatrice volle riconoscere i limiti delle sue stesse leggi. Non vi sembra questo un modo creativo e "visionario" di operare *sul* sistema?;
- nel management, si opera per far "agire" gli altri: "metodi", "tecniche" e "controllo" sono parole-chiave in questo ambito,
- mentre la leadership incita gli altri a voler dare il meglio di sé e li rende capaci [*empowerment*] di raggiungere il massimo dei risultati attesi. Avete una scelta: quella di chiedere ai vostri collaboratori di fare solo quanto è prescritto e dovuto, oppure potete cercare di invogliarli a crescere professionalmente sempre di più, sostenendoli in quest'azione. Si tratta di dar loro

AUTOVALUTAZIONE E LEADERSHIP A PIU' VOCI / SELF-EVALUATION AND SCHOOLS: WHOSE LEADERSHIP?
MILANO, 20 novembre 2003

ATTI DEL CONVEGNO a cura di FRANCESCA BROTTO

- degli "stivali" da indossare che sono di almeno un paio di misure più grandi; se sono riuscito a crescere nella mia vita professionale, è perché ho sempre calzato stivali troppo grandi ed ho accettato la sfida che ponevano;
- il management "impiega" l'individuo come "sostegno" o "supporto" [al raggiungimento degli obiettivi]: gli insegnanti sono "strumentali" per un capo d'istituto, che deve garantire il servizio didattico,
 - mentre la leadership [valorizza] la dignità dell'individuo (ti *fidi* di lui). La fiducia negli insegnanti da parte del dirigente è essenziale per permettere loro di crescere. D'altronde, se non esiste la fiducia, si vive in un regime di perpetui sospetti e sotterfugi che rendono vano anche il più ferreo sistema di controllo [...];
 - l'atteggiamento [predominante] nel management è volto al "fare",
 - mentre nella leadership è volto al "servire".

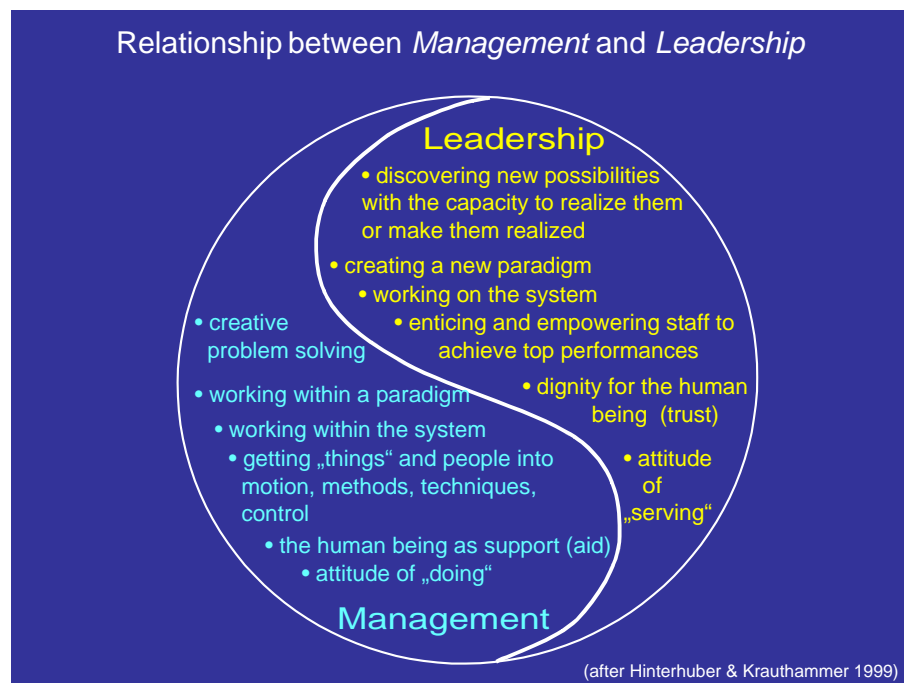


Figura 4: Il rapporto tra management e leadership

Francesca [Brotto] mi ricorda che ho un aereo da prendere. Purtroppo, non riesco ad approfondire il concetto e significato di una leadership volta a "servire", un concetto già toccato da John MacBeath nei suoi interventi della mattinata. Ma permettetemi di congedarmi da voi dicendovi che sono venuto qui per esservi "di servizio". Non sono qui per me stesso. Sono venuto a Milano da Innsbruck perché ho creduto nell'importanza di quest'iniziativa e ho creduto di poter portare un mio contributo da offrirvi. Spero che questo mio "servizio" non vi abbia delusi. Grazie.

Issues from the English-speaking world/ Il contesto anglofono:

Prof. John MacBeath (*Regno Unito* Faculty of Education, University of Cambridge)

[ndr. Nella sua esposizione, il Prof. MacBeath ha fatto largo uso di immagini. Ne pubblichiamo alcune con il suo permesso. Negli altri casi, la relazione che compare è stata arricchita di particolari per consentire al lettore di comprendere il discorso nella sua pienezza.]

[...] La nota su cui ha terminato Michael [Schratz] era proprio interessante. Il mio [saggio intitolato] *The Alphabet Soup of Leadership*³⁴ riguarda tutti i diversi termini in auge oggi per parlare di leadership [termini che sono alla base di diverse correnti di pensiero sulla problematica]. In effetti, una delle nozioni di leadership a cui facciamo riferimento sempre di più è proprio quella della *servant leadership*. E' un modo di percepire la leadership come qualcosa al servizio degli altri.

Nel libro intitolato *Servant Leadership*, l'autore Robert Greenleaf³⁵ racconta la storia di un gruppo di saggi che compiono un lungo viaggio in Oriente. Avevano con loro un servo che si occupava di loro e provvedeva a ogni loro esigenza: cucinava e lavava per loro, cantava delle bellissime canzoni per sostenere il loro morale, ... Un giorno, però, all'improvviso quest'uomo scomparve. E i saggi estremamente eruditi non poterono continuare il viaggio senza di lui. Il servo era stato, in effetti, nella posizione di *servant leadership*: era il loro servo, ma era lui che li aveva guidati.

Abbiamo un'infinità di concetti di leadership in questa diapositiva, che Francesca [Brotto] ha tradotto per voi [ndr. Si veda l'Allegato 1]: leadership collaborativa, leadership sollecitatoria, leadership distribuita e distributiva, leadership centrata sull'apprendimento, leadership trasformazionale, e così via.

In Inghilterra ci troviamo in una situazione alquanto diversa da quella descritta da Michael in relazione all'Austria ed al resto del mondo germanofono. Sono vari anni che, nel Regno Unito, perseguiamo precisi obiettivi di sviluppo professionale dei leader [e futuri leader] nella scuola. Non è possibile da noi diventare un dirigente scolastico senza aver frequentato un percorso di formazione molto ampio presso il *National College of School Leadership*³⁶, con sede a Nottingham. Il *College* è sorto qualche anno fa con il preciso compito di occuparsi della formazione dei dirigenti scolastici.

Esiste, direi, una specie di nuova "teologia" della leadership, se mi consentite il termine [Figura 1]. Non parliamo più del leader "carismatico", ma di quello che sa essere "umile"³⁷. *Leaders are humble people*: i leader sono persone umili. [Notiamo] uno spostamento [paradigmatico] dalla certezza autoritaria (*authoritative certainty*) [che poteva caratterizzare i leader in precedenza] all'incertezza fiduciosa (*confident uncertainty*), cioè riesco ad essere fiducioso perché posso ammettere di sapere di non sapere, e ci sono *molte* cose che non sappiamo sull'apprendimento. Tuttavia, come leader, io stesso mi pongo in una posizione di continuo apprendimento. Ecco perché posso essere fiducioso!

Lavoro con numerose scuole elementari in Inghilterra. Tra queste, c'è un particolare istituto scolastico che ha un manifesto sulle pareti di ogni aula, in cui compare la scritta: "Cosa hai appreso a scuola oggi?" Il direttore di questa scuola gira spesso per i corridoi per salutare ed incontrare gli alunni, e chiede sempre loro: "Allora raccontami tutte le cose che hai imparato oggi". E i ragazzini gli rispondono a volte con frasi come: "Beh, a matematica oggi abbiamo fatto le medie aritmetiche e le frazioni." In quel caso, il direttore replica: "Ma non ti ho chiesto cosa ti hanno insegnato. Mi interessa sapere cosa hai appreso e se hai riflettuto su

³⁴ [ndr. Si veda l'Allegato 1 per delle note, sintesi e riflessioni a margine su questo saggio. Il saggio è pubblicato su: www.educ.cam.ac.uk/lfl/docs/alphabet.doc

³⁵ [ndr. R. K. Greenleaf, *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, Mahwah (N. J.), Paulist Press, 1983.]

³⁶ [ndr. Il *National College* si occupa della formazione iniziale ed in servizio non solo dei dirigenti scolastici, ma anche delle figure intermedie di *middle management*. Per informazioni: www.ncsl.org.uk.]

³⁷ [ndr. Si veda l'intervento del Prof. Scurati qui di seguito, sul significato di "umile" nel contesto italiano della leadership.]

come apprendi. Cosa ha funzionato meglio per te?" E un giorno, mentre il direttore mi accompagnava verso la macchina nel parcheggio dell'istituto, un ragazzo di nove anni ci venne incontro e guardò il direttore dritto negli occhi e gli chiese: "Mr. MacDonald, ma lei cosa ha imparato a scuola oggi?" Questa domanda tocca un nodo cruciale: il direttore è anche lui un *learner*, uno che apprende, e gli alunni lo percepiscono come tale.

Vi voglio raccontare di un istituto secondario a Londra con cui collaboro, la cui dirigente ha tolto dalla porta del suo ufficio l'insegna con il titolo "*head teacher*" per sostituirla con un'altra: "*head learner*" [ndr. In inglese, il termine per dirigente scolastico è *head teacher*, letteralmente "capo docente". "*Head learner*" pone il dirigente come una persona in apprendimento, a capo di "un'organizzazione che apprende" – *learning organization* – vale a dire che *tutti* sono in situazioni di apprendimento. Il dirigente è un *learner*, come lo sono gli alunni e gli insegnanti.] Questa dirigente ha fatto anche cambiare il suo timbro e la carta intestata perché compaia ovunque il suo *vero* titolo di *head learner*.



Figura 1: La nuova "teologia" della leadership

La nuova "teologia" della leadership ha meno a che fare con la logica, la programmazione e la pianificazione strategica (*logic, strategic planning*); invece, favorisce l'intuizione – la leadership è anche intuita ed intuitiva. Pensate ad una squadra di calcio. Quando la palla esce dal campo, uno dei giocatori va subito a prenderla per rimetterla in area. Lo fa intuitivamente. Capisce le regole del gioco ed agisce spontaneamente. Perciò, [dall'idea della] pianificazione strategica che ci portava a programmare per i prossimi tre, cinque o sette anni come se non si potesse poi cambiare quanto avevamo scritto per non sconfessarci, passiamo al concetto di *living planning*, cioè l'idea che possiamo cambiare tutti [i nostri piani] anche domani, secondo le nostre esigenze, in quanto siamo un'organizzazione *vivente* e in crescita.

Abbiamo un ricercatore in Inghilterra chiamato David Reynolds. Egli sostiene che le scuole debbano essere *highly reliable* (altamente affidabili), esattamente come le torri di controllo del traffico aereo, che devono essere affidabili al 100%. Quando lavora con gli insegnanti, Reynolds fa domande del tipo: "Ma fai cadere i Jumbo tutti i giorni?"

Credo che la metafora non sia tra le più indicate. Le scuole *non* sono organizzazioni altamente affidabili. Devono prendere dei rischi, e non ti puoi permettere il lusso di rischiare nulla se stai dirigendo il traffico aereo di una torre di controllo. Le scuole, come organizzazioni, devono apprendere dai loro errori. Il tentativo di trovare una risposta ad un problema implica il rischio dell'errore (*fallibilità*). Una delle cose meravigliose che i ragazzi fanno a scuola ogni giorno è proprio questo: si sbagliano, ma possono percepire gli errori come opportunità di apprendimento. Lo stesso vale per gli insegnanti ed i capi d'istituto.

Ci stiamo anche lasciando alle spalle la nozione della leadership "eroica": cioè, il leader Principe Azzurro che entra in scena sul suo cavallo bianco a salvare la situazione; per abbracciare, invece, la filosofia di una leadership distributiva e condivisa (*shared leadership*). La stessa cosa avviene per lo spostamento dal principio del consenso (dobbiamo avere *tutti* la stessa visione-guida e gli stessi valori) [come base della leadership], all'idea che viviamo in un costante paradosso (*paradox*) di contraddizioni.

La prossima diapositiva raffigura qualcosa con cui potreste non trovarvi d'accordo.³⁸ Le ricerche ci dicono che la leadership femminile è in realtà più efficace di quella maschile. Ecco una buona notizia per la metà di voi! Abbiamo appreso dai nostri studi che le donne hanno un'abilità più fine nel saper leggere le situazioni sociali: sono leader più intuitive. Ma la notizia buona per tutta la platea è che noi tutti abbiamo caratteristiche sia maschili che femminili! Gli uomini possono usare il loro lato "femminile" e le donne il loro lato "maschile".

Abbiamo molte donne leader con un lato maschile predominante! Certamente vi ricorderete di una in particolare che è stata Primo Ministro in Gran Bretagna. Sfruttava a pieno le sue "qualità" maschili. Ah, se solo Mr. Bush facesse ricorso alle sue caratteristiche femminili qualche volta!! [...] Si tratta di estendere il repertorio nella nostra capacità di utilizzare sia i lati femminili che maschili della nostra personalità nell'esercizio della leadership.

Ciò si collega con qualcosa che Michael [Schratz] vi illustrava poco fa attraverso lo schema dello *yin* e *yang*. Un altro modo di considerare il rapporto tra *yin* e *yang* sta proprio nell'abilità di attingere sia dalle nostre qualità maschili che femminili. Vi leggo alcuni versi dal *Tao, 10*:

Sapete condurre le vostre genti senza cercare di mantenere il controllo?
Sapete aprire e chiudere i cancelli in armonia con la Natura?
Sapete comprendere senza cercare di essere saggi?
Sapete creare senza essere possessivi?
Compiere azioni senza prenderne il merito?
Guidare senza presunzione ed egocentrismo?
Questo è il potere più alto.

Per continuare, allora, nel Regno Unito, come ovunque nel nostro mondo globalizzato, ci troviamo a dover fare i conti con la tensione tra [tre elementi]: la politica dei nostri governi (ciò che il Governo vuole che facciamo); ciò che gli studi ci rivelano in materia di leadership; e le pressioni a cui sono sottoposte le scuole nella loro esistenza giornaliera. Cosa capiamo della leadership e come la comprendiamo?

Nelle nostre ricerche degli ultimi vent'anni, siamo partiti da ciò che avviene nelle scuole (*school practice*), da quello che fanno, da come lavorano, per incominciare ad informare i nostri governi nelle loro scelte politiche, nel tentativo di far seguire un percorso compatibile alla ricerca accademica e alla politica.

Allora, in questi disegni, potete vedere cosa è successo quando abbiamo chiesto a dei bambini di cinque anni di dirci come è un bravo leader secondo loro (le opinioni di questi bambini sono un esempio di quel "tesoro nascosto", *the treasure within*, di cui parlavamo questa mattina). Naturalmente, abbiamo chiesto ai bambini di farci dei disegni perché non erano ancora in grado di scrivere o di descrivere, sempre con parole, le loro idee nel merito.

Questo è il disegno di una bambina. In fondo all'immagine, la maestra ha scritto ciò che la bambina le diceva mentre disegnava la direttrice: "una direttrice scrive lettere sulle discoteche, conserva libri vecchi [riuscite a vederli sotto la scrivania? Sono libri vecchi dal Ministero!], insegna ai bambini a cantare le canzoni e parla al telefono." Nel disegno, dalla bocca della direttrice escono le seguenti parole: "O no! Il telefono ancora!" "Ho fame". "Non ci riesco!" Quella pila altissima di cose azzurre che vedete sulla sua destra sono tutte le lettere e circolari che le arrivano ogni giorno. Ecco una bambina di cinque anni in una scuola inglese che dimostra di essere molto attenta nella sua percezione di una leader a scuola.

³⁸ [ndr. La diapositiva contrappone due immagini fotografiche con i titoli *Man - Woman* Uomo - Donna. L'immagine "Uomo" contiene un singolo elemento: su uno sfondo di acciaio, vi è un unico interruttore con le scritte ON-OFF ed una piccola luce-spia accesa, per indicare la posizione ON. Sullo stesso sfondo di acciaio, l'immagine "Donna" presenta, invece, un altro interruttore con la sua luce-spia circondati da una miriade di pulsanti, luci e regolatori di flusso di corrente/intensità colorati, come fosse il pannello di controllo di un velivolo.]

Qui avete un altro disegno, e sotto c'è scritto: "la direttrice spolvera le cose a scuola" [Figura 2].



Figura 2: La direttrice spolvera a scuola

In quest'altra immagine, vedete la direttrice che va a trovare i bambini e dice loro "molto bravi!" Tutti i bambini nel disegno sorridono perché la direttrice va da un'aula all'altra ad elogiare il loro lavoro.

E che dire di questo altro disegno? [Figura 3] La domanda da farci è: quali di queste raffigurazioni è la direttrice?



Figura 3: GRR e WAAH!!!

Così, abbiamo iniziato le nostre ricerche sulla leadership scolastica parlando con gli alunni, quelli grandi ma anche quelli piccoli, e chiedevamo loro com'erano i dirigenti "bravi". Una delle cose che hanno messo tutti in evidenza era il rapporto tra il potere e la fiducia. Deve esistere fiducia al livello interpersonale (tra le persone), al livello dell'organizzazione (l'istituto nel suo insieme) e al livello di chi dirige e gestisce la scuola. E se volete ottenere fiducia, dovete "abbassare" [il livello] del potere. [E' un rapporto inverso]: far diminuire [l'esercizio] del potere per far aumentare la fiducia. Certamente, all'esterno della scuola, occorre

AUTOVALUTAZIONE E LEADERSHIP A PIU' VOCI / SELF-EVALUATION AND SCHOOLS: WHOSE LEADERSHIP?
MILANO, 20 novembre 2003

ATTI DEL CONVEGNO a cura di FRANCESCA BROTTO

tenere in considerazione il potere della politica: il Governo, i ministri, gli ispettori che esercitano il *loro* potere, ma dall'altro lato avete la famiglia e la comunità, come abbiamo sentito questa mattina, verso le quali avete il compito di essere un *servant leader*.

Abbiamo bisogno, quindi, di scoprire maniere per re-impostare la nostra ottica [e il nostro agire] sul/nel potere (*reframe power*) [Figura 4]. Sulla sinistra dello schema, vedete alcuni dei valori che potrebbero sottendere al vostro modo di essere un leader scolastico (*governing values*). Questi valori si esprimono con degli imperativi del tipo: "Devi vincere, non perdere!" (*Win, don't lose*). "Mantieni il controllo/tieni tutto sotto controllo" (*Maintain control*). "Evita le situazioni imbarazzanti" (*Avoid embarrassment*). "Mantieni la ragione" (*Stay rational*).

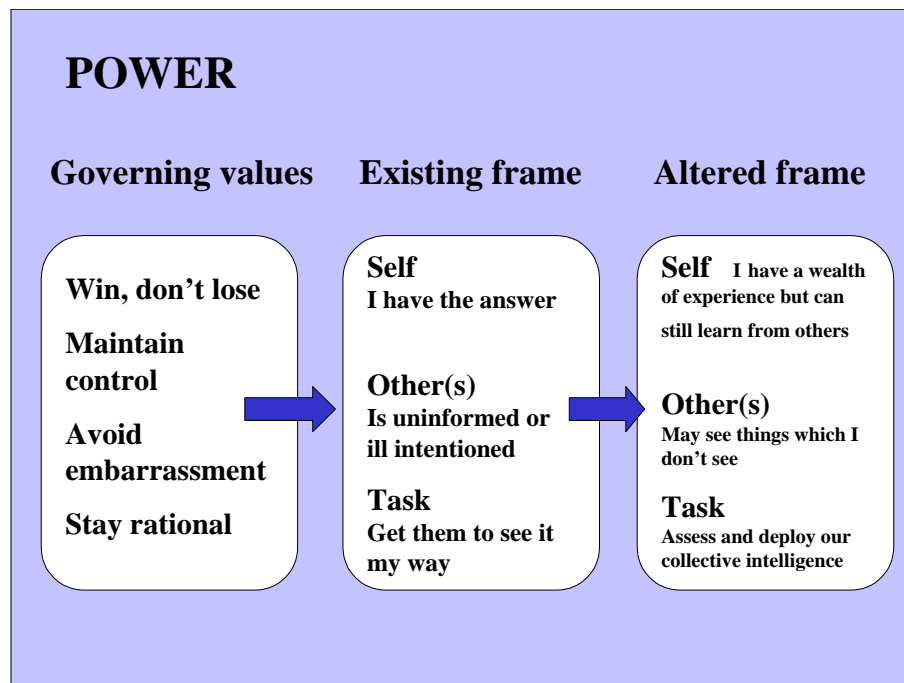


Figura 4: Re-impostare il rapporto di potere

La nostra ottica attuale (*existing frame*) ci potrebbe portare a dire: "Ma ho le risposte che mi servono: sono *io* il dirigente scolastico!" (*I have the answer*). "Gli altri sono disinformati o perseguono secondi fini" (*Others are misinformed or ill intentioned*). "Il mio compito è di operare perché il loro punto di vista collimi con il mio" (*Get them to see it my way*).

Cerchiamo, invece, di cambiare prospettiva e di re-impostare il nostro rapporto di potere e con il potere nella leadership (*altered frame*). Allora, nell'ambito del *self* (percezione di sé), comincio a dire: "ho un grande patrimonio di esperienze, però posso ancora apprendere molto dagli altri" (*I have a wealth of experience but can still learn from others*). "Gli altri potrebbero riuscire a vedere cose che io non vedo" (*Others may see things which I don't see*). A tale proposito, vi ricordate il disegno che vi ho mostrato questa mattina, che conteneva in sé sia l'immagine della graziosa giovane che quella dell'anziana signora? E ancora: "Il mio compito è di valutare e di impegnare al meglio la nostra intelligenza collettiva come scuola" (*My task is to assess and deploy our collective intelligence as a school*).

Questo ci conduce al concetto di leadership distribuita/distributiva³⁹ a cui abbiamo più volte fatto cenno. Vi presento una concezione molto antica della leadership distribuita, che proviene dalla Bibbia (dal libro dell'Esodo, 17 - 22) [ndr. Jetro, suocero di Mosé, gli parla]:

³⁹ [ndr. Si veda l'Allegato 1 per una spiegazione della differenza tra leadership "distribuita" e "distributiva".]

Non va bene così. Certamente verranno a mancare le forze a te e al popolo che ti sta dintorno; è un compito troppo grave per te, e non puoi resistere da solo.

...Istruisci il popolo intorno agli statuti e alle leggi, spiegagli la via per la quale deve camminare e le opere che deve fare. Però scegli fra tutto il popolo uomini capaci [...] affinché rendano giustizia al popolo in ogni occorrenza: e riferiscano a te soltanto le questioni di maggior importanza, ma risolvano loro le cause più piccole, così il peso che grava su di te sarà alleggerito, portandolo anch'essi insieme a te.

La nozione di leadership distribuita/distributiva, quindi, ci porta a chiederci quale estensione, profondità e densità abbia la leadership nei nostri istituti, i *vostr*i istituti: *quante* persone nelle vostre scuole hanno un ruolo di leadership? Quanti insegnanti? Quanti alunni? E i genitori? E' ciò che uno studioso americano di origine italiana, Thomas Sergiovanni, chiama la "densità di leadership" nelle scuole.

Nella prossima serie di diapositive⁴⁰, ho cercato di raffigurare quest'idea attraverso una metafora: il volo di una specie di oche che nidificano in Canada. Non sono riuscito a trovare un disegno di questi volatili, e così mi sono ripiegato sull'immagine di rondini. Ma ecco cosa avviene quando le oche volano in formazione [Figure 5A e 5B].



Figure 5A e 5B: un esempio di leadership distribuita

Allora, quali di questi volatili è il leader?

Ecco i fatti:

- Quando un'oca sbatte le ali, si solleva in volo. Quando le oche volano assieme nella formazione "V", come nell'immagine, riescono a coprire una distanza maggiore del 71% rispetto al volo solitario. **Qual è la lezione per noi?** Le persone che condividono un senso comune di direzione raggiungono le mete volute più rapidamente, perché percorrono tratti del loro cammino in base alla fiducia posta in altri.
- Quando un'oca esce dalla formazione, sente la resistenza dell'aria e la maggiore fatica nel dover volare da sola e, quindi, è attirata a voler rientrare in formazione al seguito della nuova leader. **Qual è la lezione per noi?** Se rimaniamo insieme e accettiamo l'aiuto degli altri, pronti anche noi a dare il nostro aiuto per raggiungere la meta, arrivano molto più lontano.
- Quando un'oca-leader si stanca, rientra nella formazione mentre consente ad un'altra di prendere il posto suo. **Qual è la lezione per noi?** Conviene ruotare nei compiti più ardui e nei ruoli di leadership. Proprio come le oche, le persone sono interdipendenti, per i loro talenti, le risorse e le possibilità a disposizione.
- Le oche che volano in formazione starnazzano per incoraggiarsi vicendevolmente. Questo è soprattutto il compito delle oche dell'ultima fila. **Qual è la lezione per noi?** Accertarsi che i "rumori" che facciamo

⁴⁰ [ndr. Il Prof. MacBeath mostra una serie di 12 diapositive in rapida successione, di cui le Figure 5A e B sono soltanto le prime due. Esse fanno capire come la formazione di oche cambi costantemente "leader" per permettere agli uccelli di volare più velocemente e ad un'andatura costante. Dal fondo della formazione una delle oche si porta avanti e prende il posto di quella che ha guidato il volo fino a quel momento. Quest'ultima prende il posto della seconda e, con una serie di movimenti "circolari", tutte le oche "retrocedono" di un posto, in attesa del loro turno alla guida della formazione.]

siano incoraggianti. L'incoraggiamento ha il potere di sostenerci nel perseverare lungo il cammino dei valori.

- Se un'oca si ammala o viene ferita da un cacciatore, due altre lasciano la formazione per proteggerla e restano con lei fino a quando guarisce o muore. Dopodiché, formano un'altra "V" con altre oche oppure cercano di raggiungere il loro stormo. **Qual è la lezione per noi?** Se abbiamo tanto sale in zucca quanto ne hanno le oche, allora rimarremo assieme e ci sosterranno nei tempi difficili, non solo quando ci sentiamo forti e sicuri.

Qui abbiamo esaminato il modello della leadership distribuita/distributiva. Un'altra delle nozioni di leadership che ho percorso nella mia rassegna [ndr. Il riferimento è al saggio menzionato all'inizio della presentazione: *The Alphabet Soup of Leadership*] è chiamata leadership trasformazionale.

La leadership trasformazionale, secondo Philip Hallinger, tenta di "generare effetti di 'secondo ordine'. I leader scolastici trasformazionali fanno aumentare negli altri la capacità di produrre effetti di 'primo ordine' nell'apprendimento" [degli alunni, ma non solo]. Ciò che fanno questi leader è di creare la capacità nei docenti e negli alunni perché diventino a loro volta dei leader, pronti a contribuire al processo di miglioramento della scuola.

Immagino che abbiate qualche informazione sulla teoria del caos. Avete certamente sentito pronunciare una delle massime di questa teoria, cioè che il battito di ali della farfalla in Cina può provocare un uragano a Torino... Parlo di quei piccoli cambiamenti, come quelli illustrati dai genitori e da Alice questa mattina, che possono essere estremamente significativi. Analogamente, gli insegnanti possono introdurre dei piccoli ma importanti cambiamenti nelle loro lezioni, attraverso l'impiego dell'autovalutazione e l'esercizio della leadership. E quando comincia il primo, presto sarà seguito da un altro e da un altro e da un altro ancora. Questo è il modo in cui avviene la trasformazione: dal basso, *ma* con persone in alto che riconoscono questo movimento.

Ho lavorato in Scozia per moltissimi anni e sono stato tra i fondatori del sistema di autovalutazione nel mio paese. Abbiamo iniziato con due istituti, a cui si sono aggiunti altri due, e poi altri dieci e dopo un po' ce n'erano venticinque coinvolti. Oggi tutte le scuole dell'intero sistema scolastico scozzese impiegano l'autovalutazione. L'ispettorato scozzese ha riconosciuto ed ammesso che questo era il modo per far cambiare il sistema: l'effetto farfalla, vi dicevo.

Concentriamoci ulteriormente sulla leadership degli alunni. Abbiamo questa "scala della partecipazione" sviluppata da un collega⁴¹ [Figura 6]. Iniziamo dal fondo: gli adulti decidono e si limitano ad informare gli alunni. Al secondo gradino vediamo gli adulti che "usano" gli alunni come elementi "decorativi". A volte quando visito le scuole, due giovani, un maschio e una femmina, mi vengono incontro e mi dicono: "Benvenuto, Prof. MacBeath. Il dirigente l'attende. Gradisce del tè o del caffè?" Sì, è una bellissima cosa questo momento di accoglienza; però, a volte noto che non è nulla di più di un atto decorativo, una messa in scena a mio beneficio. In realtà, questi ragazzi non hanno nessun vero potere e non "contano" nell'istituto.

Saliamo di un altro gradino: gli adulti consultano gli studenti e poi decidono. Sì, li ascoltano, ma sono sempre gli adulti in fondo che prendono le decisioni. Facciamo un ulteriore passo: gli adulti ascoltano i pareri degli alunni e li prendono in seria considerazione. Ancora più su: gli adulti e gli alunni decidono insieme. E, per terminare (siamo in cima alla scala): gli studenti decidono con il sostegno degli adulti. Il movimento che abbiamo seguito nel salire la nostra scala va dalla manipolazione alla decorazione alla consultazione e, infine, alla partecipazione. In un'attività autovalutativa, potremmo chiederci a quale punto della scala siamo giunti.

⁴¹ [ndr. Per Schultz Jørgensen, "Children's participation in a democratic learning environment", *Democratic Learning*, a cura di J. MacBeath e L. Moos, Londra, RoutledgeFalmer, 2004, pp. 113-131.]

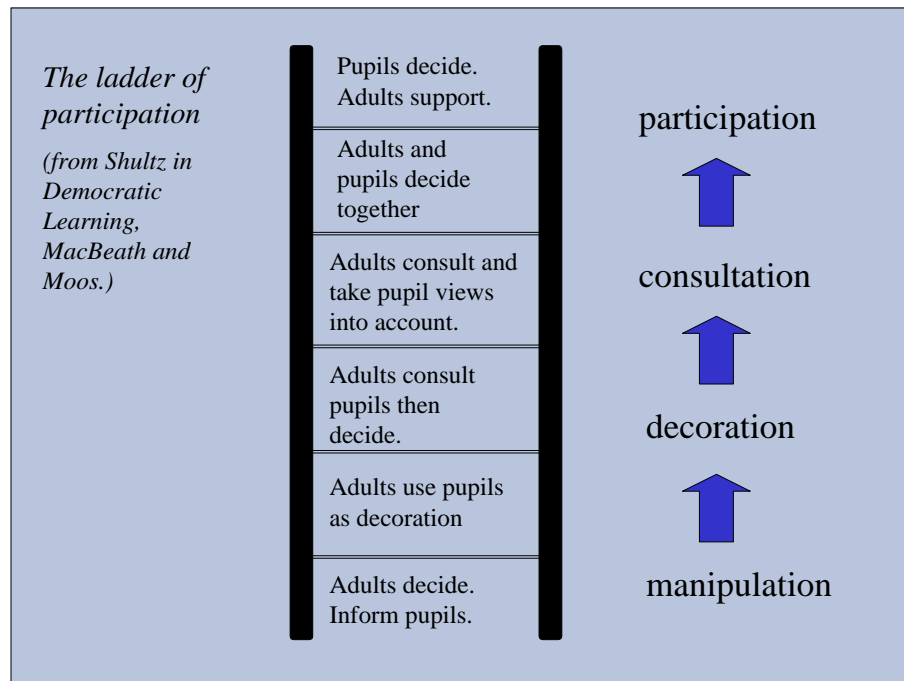


Figura 6: la scala della leadership degli alunni

La leadership degli alunni è resa possibile attraverso la leadership trasformazionale. Abbiamo visto gli alunni all'opera in vari settori: abbiamo già parlato dei bagni e degli spazi ricreativi. Ma ci sono molti casi in cui i giovani creano e aggiornano il sito web delle loro scuole; spesso sono molto più preparati nelle TIC di quanto non lo siano i loro insegnanti. Altri esempi di attività: i giovani organizzano e gestiscono le serate di incontro con i genitori; danno consigli sulle pratiche in uso a scuola per i compiti a casa, e le possono monitorare; valutano il loro apprendimento e l'insegnamento dei loro docenti; sono coinvolti nella creazione del piano di miglioramento per l'istituto; gestiscono le parti del fondo d'istituto destinate all'uso del comitato studentesco; partecipano nella selezione degli insegnanti.

A questo riguardo, cinque anni fa, quando per la prima volta ho menzionato l'idea che i ragazzi potessero essere coinvolti nei colloqui per la selezione dei loro insegnanti, sono stato soggetto a forti critiche. La gente riteneva la proposta ridicola: come si fa a coinvolgere dei bambini di sette anni nella scelta dei loro insegnanti? Adesso in Inghilterra e in Scozia, è diventata una prassi molto comune. Sono stato ad una conferenza la settimana scorsa: tutti i dirigenti presenti ne fanno largo uso. Sono rimasto meravigliato a scoprire quanto perspicaci fossero le osservazioni dei ragazzi e nessuno di loro si era mai trovato a scegliere un docente per il quale gli alunni avevano espresso delle riserve. Si sono trovati molto d'accordo.

Naturalmente, questo è pane per i denti dei giornali! Ecco il titolo di un articolo tratto dalle *Sunday Times* del 13 luglio scorso (2003): *Let Pupils Hire their Teachers, says Labour Advisor* (Lasciate che siano gli alunni a scegliersi gli insegnanti, raccomanda un consulente del partito laburista). Questo "consulente" sarei stato io, e i giornali hanno estremamente semplificato il tutto, come se suggerissi di porre tutto il potere nelle mani degli alunni. Quello che, invece, cerco di far capire al Governo è legato a ciò che osservo avvenire nelle nostre scuole. Stanno avvenendo cose che non avremmo mai potuto immaginare possibili e, invece, sono possibili e praticabili e anche abbastanza diffuse nelle scuole. Certamente, gli alunni non hanno l'ultima parola nella decisione, ma le decisioni tengono conto dei loro pareri.

Un altro episodio per terminare: una data scuola sta per ricevere una visita ispettiva (come succede ad ogni istituto in Inghilterra in un certo arco di tempo). Tutti sono sotto pressione. Che dicono gli alunni? "Sottoporremo gli ispettori ad ispezione! Così, quando producono il loro rapporto sulla nostra scuola, noi avremo il nostro rapporto sull'ispezione." Infatti, hanno scritto un rapporto di venti pagine. Vi sintetizzo in cinque punti le conclusioni a cui sono giunti gli studenti:

1. hanno notato un grande cambiamento nell'atteggiamento del corpo docente e non-docente verso gli studenti *prima e durante* l'ispezione;
2. gli insegnanti hanno fatto osservare agli ispettori delle "lezioni speciali" quando calava l'attenzione degli alunni;
3. l'istituto si era fatto il *lifting*: c'erano belle fotografie e disegni dappertutto nei corridoi, piante... Tutto era stato pulito a fondo;
4. gli studenti che "creavano problemi" erano stati mandati via con un insegnante a seguire un programma di attività "alternativo", all'esterno dell'istituto, per cui non si sono visti per tutta la settimana dell'ispezione;
5. per tutta la settimana, c'era stato un crescendo continuo di stress, un'atmosfera difficile in cui vivere.

Alcuni degli studenti hanno osservato come i loro docenti fossero così stressati nei preparativi per l'ispezione, che non avevano il tempo di insegnare o non riuscivano ad insegnare in quelle condizioni. Gli alunni si sono chiesti se l'ispezione fosse qualche tipo di dittatura che stava per incombere. Vedete: l'iniziativa di un gruppo di studenti ha costituito un elemento di ricerca ora pubblicato. La loro leadership nel valutare certi aspetti della valutazione esterna della scuola ha fatto riflettere l'ispettorato inglese OFSTED, che ha accolto le loro osservazioni. L'Ispettore Capo in persona è venuto ad ascoltare questi giovani e quanto avevano da dire sul sistema ispettivo nel Paese.

Vorrei tornare al concetto di leadership distribuita nel concludere e citarvi alcune parole del filosofo cinese Lao Tzu:

Andate presso le genti,
Vivete tra loro.
Iniziate da quanto essi conoscono,
E quando avrete terminato,
A proposito dei migliori leader,
Diranno le genti:
Abbiamo fatto tutto
Da noi.

Vi ringrazio.

Il contesto italiano - Dirigenza e comunità scolastica/Issues from the Italian context:

Prof. Cesare Scurati (*Italia* Direttore del Dipartimento di Pedagogia e del Centro per l'Educazione Permanente e a Distanza, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

La tematica teorica presentata dai colleghi Schratz e MacBeath è facilmente comprensibile anche da noi; in particolare, è stato citato un autore, Thomas Sergiovanni, del quale alcuni libri sono stati tradotti in italiano dalla Libreria dell'Ateneo Salesiano di Roma – uno in particolare, *Creare comunità nella scuola*, corrisponde con maggior precisione alla presentazione del Prof. MacBeath. Mi sia poi concessa una citazione personale: da ventiquattro anni. Dirigo la rivista "Dirigenti Scuola" (Ed.La Scuola, Brescia), nella quale si è fatto spesso riferimento alla teoria della leadership trasformazionale, che è stata utilizzata in moltissime occasioni.

Confronti

Senza entrare nel merito della situazione generale dei dirigenti scolastici in Italia, proverò ad individuare i segnali critici più rilevanti rispetto a quanto è stato illustrato.

La differenza più macroscopica risiede nel fatto che l'Italia non ha nessun itinerario di avvicinamento alla posizione dirigente nella scuola; infatti, per fare il dirigente scolastico non è richiesto nessun titolo apposito, ma serve soltanto essere un insegnante di ruolo laureato con cinque anni di carriera. Anche nel nuovo sistema, d'altronde finora non messo in atto, che combina reclutamento e formazione, non è presente nessuna forma di avvicinamento progressivo alla posizione (formazione-preparazione alla funzione), se non quella lasciata all'iniziativa dei singoli. Non esiste, quindi, una forma di carriera nel senso di "accumulo di esperienze preparatorie"; l'unica novità in tal senso sembra essere legata ad un certo valore riconosciuto all'aver esercitato funzioni speciali nella scuola (vicario, le funzioni obiettivo e via dicendo).

Ecco, quindi, una grande differenza: in quasi tutto il mondo, ormai, non si "salta" più dall'essere insegnante al fare il dirigente, ma occorre accumulare una certa serie di requisiti (anche paesi come la Spagna, ad esempio, hanno introdotto sistemi di avvicinamento alla carriera direttiva). Vuol dire, tutto sommato, che in Italia prevale ancora l'opinione che il dirigente scolastico è un insegnante che a un certo punto della sua vita decide di cambiare mestiere, fondamentalmente per migliorare lo stipendio...se poi lo migliora davvero.

Inoltre, è difficile comprendere con chiarezza sia la motivazione che spinge a voler diventare dirigente scolastico. E' vero, comunque, che le motivazioni di tipo relazionale-dinamico si rilevano difficilmente e non si è mai sicuri se gli interlocutori le dicono per buona educazione o perché ci credono davvero.

Queste le riflessioni sul come si arriva a fare il dirigente scolastico e sul perché ne sappiamo molto meno di altri paesi.

Secondo punto: il problema della visibilità nei confronti degli alunni. In una scuola inglese, stando a quanto il Prof. MacBeath ci ha fatto vedere, si può chiedere ai bambini o ai ragazzi di rappresentare nei disegni il loro direttore o preside. Non so che successo potrebbe avere la stessa domanda in una scuola italiana.

La visibilità è alta o bassa? Negli Stati Uniti, ad esempio, se gli studenti vanno male, si licenzia il preside. Vuol dire che si ritiene la figura del dirigente molto significativa nei confronti del rendimento, del comportamento e anche del gradimento o dell'adattamento scolastico degli alunni.

Questo sarebbe un capitolo interessante in Italia da aprire, perché probabilmente il cambio di sistema di gestione della scuola dal modello di tipo burocratico altamente fungibile – cioè, le stesse cose capitano dappertutto più o meno allo stesso modo – a un sistema di tipo autonomo idiografico – cioè, ogni realtà ha la sua conformazione – dovrebbe mettere in evidenza questo tipo di situazione. Solamente in Italia sono "visti" dagli alunni i dirigenti scolastici di fortissimo carisma.

Il tema della visibilità, quindi, per l'Italia è un tema importante: è visibile il dirigente scolastico dagli alunni? Come tema inesplorato, si potrebbe dedicargli una certa attenzione.

Vengo al terzo punto: l'azione formativa del dirigente sugli insegnanti. Se il dirigente scolastico è un leader, una componente del suo lavoro è essere un agente di formazione continua degli insegnanti. E' possibile farlo? Come?

Certo, abbiamo abbandonato le strategie di quando il preside o direttore riuniva tutti gli insegnanti e parlava loro per tre ore di cose che non interessavano a nessuno. Scartato questo modello, che cosa può fare un dirigente?

Ci sono molti modelli a cui fare riferimento: c'è il dirigente "telefonatore", che fa il "cacciatore" di esperti al telefono ma non si coinvolge direttamente nelle iniziative. Ma il dirigente ci sta con gli insegnanti, sì o no? E' dentro il progetto o no? E' solo un procacciatore di affari per professori universitari in disuso oppure è il leader di un gruppo professionale? Che atteggiamento deve prendere il dirigente: star dentro o star fuori?

La forza degli umili

Il compito del dirigente scolastico non è di lavorare *per* gli altri, ma *con* gli altri. Credo che il Prof. MacBeath lo abbia detto molto bene quando ha richiamato la teoria della dirigenza come “servizio” (c’è anche chi usa il termine ancora più specifico *di stewardship*).

Il buon dirigente è un *performer* o un *promoter*? E’ un *promoter* più che un *performer*: il direttore d’orchestra non suona lui tutti gli strumenti, però sa far suonare l’orchestra.

La presenza del dirigente scolastico nella formazione continua degli insegnanti è un problema molto aperto e, secondo me, negli ultimi anni l’incidenza dei dirigenti su questo campo è calata. La spiegazione che si dà è che i compiti di ordine manageriale puro (vuol dire, in realtà, amministrativo-gestionale) sono talmente aumentati che non resta il tempo per altro.

Credo che ciò sia una ragione vera, ma probabilmente si nasconde dietro qualche altra cosa. Cioè, esiste un vero interesse perché il dirigente faccia il formatore?

Non è affatto chiaro se si vuole che i dirigenti siano o no formatori. E’ un altro equivoco da cui occorrerebbe uscire.

Questioni come queste incidono notevolmente sul reclutamento. Se si recluta qualcuno perché si pensa che possa diventare un buon leader scolastico si deve anche puntare (per quanto possibile) sull’identificazione delle qualità per svolgere questa professione. Se non ci interessano queste qualità all’ingresso, è chiaro che, quando le andiamo a cercare sul lavoro, non le troviamo. Oppure, se il soggetto se ne accorge da solo, e cerca di non perdere la faccia, entra in un circuito stressante con perdita di soldi e tempo nel tentativo di crearsele.

Il concetto di leadership in Italia tende ad essere ancora molto legata ad un’idea carismatica, mentre essa indica una precisa ed oggettiva capacità professionale, è un dato professionale che rimanda certamente anche a dei dati di personalità, ma non è per niente identica ad un concetto di carismaticità assoluta. Per essere leader occorre avere la capacità di ascoltare e di farsi seguire, di convincere, di comprendere, di aiutare, di sostenere; non c’è nessun fascino irrazionale in questo, ma soltanto l’esercizio efficace di una professione ben definita. Inoltre, non possiamo chiedere a tutti di essere “speciali”; dobbiamo essere “normali”, nel senso di persone che sono adattate bene al lavoro che fanno. E’ chiaro che, se si pensa che dirigere una scuola non richieda capacità di leadership ma soltanto di astuto *management*, si è fuori strada. Di fatto, c’è ancora chi pensa che dirigere una scuola equivalga a lavorare di pesi e contrappesi (la famosa leadership politica) in modo tale che, bene o male, l’ingranaggio non si inceppi. Oggi questa viene ritenuta una leadership corruttrice, non accettabile, perché abbassa il livello umano e morale, cioè la qualità delle persone a cui fa riferimento. E’ una leadership di stampo machiavellico, il cui tatticismo appartiene alle maniere diseducative.

Ma se l’idea di leadership viene spostata sulla carismaticità pura, quella del management è ancora confusa con la mera correttezza burocratica oppure con l’astuzia amministrativa. Vi è un’idea non più burocratica dell’amministrazione che tende a spostarsi su un *mix*, a mio avviso non educativo e non pedagogico, tra imprenditorialità e destrezza. L’autonomia può essere veramente letta male, ed occorre stare molto attenti a certi modi di gestire della scuola. Il giocare correttamente l’idea di “imprenditorialità” diventerà, probabilmente, un tema importante della gestione scolastica.

Ad ogni modo, i dirigenti scolastici hanno perfettamente ragione quando sostengono che non esiste una linea di domanda precisa nei loro confronti.

Passo al mio penultimo punto. l’ispettorato come funzione professionale è praticamente scomparso.

E questo è un problema particolare. Tutti i grandi sistemi scolastici hanno utilizzato il livello dell’ispezione o dell’ispettorato in diverse maniere. L’Inghilterra è il paese che forse ha investito di più in questo senso, ma anche in Francia e, in parte, in Germania, la figura dell’ispettore ha un preciso risalto. Da noi c’è, ma potrebbe non esserci. L’ispettore non viene quasi mai utilizzato per quello che dovrebbe fare, cioè l’agente interno di miglioramento professionale del sistema. La funzione ispettiva nella scuola italiana può e deve tornare ad essere una funzione di meta-leadership, cioè di leadership dei leader; per questo, bisogna che venga tolta da questa strana situazione di inutilizzazione.

Ultimo punto: la difficoltà dell’innovazione. Di fatto, nell’immagine professionale del dirigente scolastico, rientra la capacità di promuovere e gestire innovazioni. Penso che, negli ultimi anni, la possibilità che i dirigenti scolastici si sentano sostenuti nel fare azioni tali è diventata più difficile di prima, per una

serie di motivi molto semplici, primo fra tutti l'incertezza amministrativa, o meglio l'incertezza legislativa: il succedersi molto frequente di cambiamenti consistenti rende difficile individuare la strada da seguire.

Molti operatori, per esempio, hanno promosso innovazioni che hanno fermato perché non erano più sicuri se fossero compatibili o meno con i quadri culturali e politici prevalenti. Così, parecchi dirigenti scolastici si sono scoraggiati ed hanno ritenuto preferibile aiutare i loro corpi insegnanti a prendere un momento di respiro e di ponderazione piuttosto che promuovere cambiamenti che poi vengono frustrati. Ritengo ragionevole questo atteggiamento e penso che abbia avuto fortuna chi ha trovato dirigenti capaci di fare questa operazione di razionalizzazione e non di demoralizzazione.

Però, è chiaro che si vanno a creare situazioni di *standby*, che a lungo andare rischiano di diventare di riflusso. Credo che i dirigenti scolastici italiani meritino maggiore fiducia, probabilmente, o una ripresa di segnali di fiducia, con qualche chiarezza e qualche lineamento preciso in più. Non è vero che la scuola italiana non si muove mai e non cambia mai. Buona parte di questi "passaggi" sono quasi sempre dovuti ad un'azione di leadership di dirigenti scolastici che non sono fenomeni eccezionali o geni pedagogici, ma soltanto professionisti della scuola che si sono ragionevolmente adattati bene a un mestiere che hanno scelto o che hanno capito di dover fare.

Leaders as humble people, è stato detto: i leader sono tipi umili. La parola "umiltà" probabilmente in Italia ha un significato un po' diverso dall'inglese.

Di fatto, anche se l'ho letta più volte, non l'ho ancora utilizzata perché mi chiedo come si dovesse capire. Infatti, se venisse letta con un valore depressivo non sarebbe la strada giusta - ci sono molte persone nella scuola che si ritengono "umili" per definizione, in quanto non contano niente e sono pagate male... non è evidentemente questo il senso.

Ciò che si vuol dire, credo, è che i grandi professionisti sono sempre umili perché sono sicuri e non hanno bisogno di gridare. Quindi, il leader non è uno che grida ma. è uno che parla, che sta con gli altri, che migliora i livelli di ragione nei gruppi, che trasmette le sicurezze che ha (e non quelle che non ha). Spesso mi sento dire: il nostro direttore si sa mettere in discussione; direi, invece, che quel dirigente sa *partecipare* a discussioni insieme agli altri. Mettersi in discussione significa *stare* nella discussione, *stare* nel discorso, *stare* nel dialogo, svolgere una funzione morale.

Il vero dirigente scolastico, lo dice Sergiovanni già citato più volte, riesce a trasformare, attraverso linguaggi di professionalità propri e degli altri, una comunità casuale in una comunità morale. Credo che questa sia una sintesi che possa ancora funzionare. Credo che i nostri dirigenti scolastici lo sappiano abbastanza fare - l'hanno scoperto da soli. I mari in cui nuotano non li aiutano molto, però, e spesso nuotano controcorrente. In conclusione, credo che l'Italia abbia ancora dei percorsi da fare circa le logiche che li riguardano.

DOMANDE ED INTERVENTI DAL PUBBLICO

Raffaello Pentimalli, *dirigente tecnico*

Dal 1998 in Liguria lavoriamo con diverse scuole per mettere a punto un modello di autovalutazione della scuola [il progetto NAVIS, sito web <http://navis.ulisse.it>], che prende spunto da alcuni modelli utilizzati in altri paesi europei.

Abbiamo individuato una serie di indicatori che sono riconducibili nella forma a quelli impiegati nelle scuole scozzesi e credo che il Prof. MacBeath riconoscerrebbe molto di questo lavoro. Il progetto adopera una metodologia di lavoro che si rifà a quella proposta dal Progetto Pilota Europeo delle 101 scuole, curato dai Proff. Schratz e MacBeath. Cioè, in pratica noi chiediamo alle scuole di organizzare dei gruppi che siano formati in maniera equilibrata da docenti, studenti, genitori e personale ATA, i quali passano in rassegna gli indicatori e formano dei giudizi sulla base di quattro livelli di performance della scuola, in relazione a quegli indicatori.

Dopo questa fase, individuati gli indicatori sui quali si ravvisano punti di debolezza, si passa ad un'analisi più approfondita, coinvolgendo in maniera massiccia tutte le componenti.

La funzione del capo d'istituto in questo modello è una funzione di supporto e di sostegno, e di intervento tutte le volte che sia richiesto o sia necessario per il buon funzionamento del modello.

Il modello prevede che l'analisi venga condotta con lo scopo di individuare aree sulle quali intervenire con progetti di miglioramento che devono essere predisposti, pianificati, implementati e valutati alla fine del processo.

Abbiamo messo in rete il nostro modello. Tutte le scuole possono partecipare. Chiediamo agli istituti che vogliono partecipare di iscriversi (cioè, di darsi un *username* e una *password*), dopodiché possono accedere a tutte le risorse disponibili in rete: gli indicatori, la guida per l'autovalutazione e un suggerimento di strumenti da utilizzare nella fase dell'analisi approfondita.

Abbiamo anche pubblicato due volumi distribuiti dall'IRRE Liguria e un volume distribuito dalla casa editrice Gaia, che si intitola *Manuale per l'autovalutazione*, a cura mia, ma con interventi di alcuni dei componenti il gruppo di lavoro.

Siamo aperti, naturalmente, alle collaborazioni di tutti coloro che vogliono dare dei contributi. Siamo anche disponibili, su richiesta, ad intervenire nelle scuole per presentare il modello e per sostenerle nel lavoro di autoanalisi. Grazie.

Giovanni Consoli, *dirigente scolastico*:

Volevo puntualizzare due aspetti di leadership e management. Mi sembra che quanto è stato presentato dal Prof. Scurati nella prima parte della sua relazione abbia delineato una figura un po' "limitativa" del dirigente scolastico. Certo, il Professore ha poi messo in risalto tutti i contesti istituzionali italiani che sono limitanti nel permettere al dirigente di svolgere a pieno la funzione che svolge "abbastanza bene". Giustamente è stato detto che la funzione in Italia non può essere paragonata con quella del Regno Unito, perché noi qui non abbiamo una cultura della leadership.

D'altra parte, secondo me, una leadership che si scioglia completamente nel dare responsabilità alle altre figure è un po' riduttiva, perché, alla fine, il dirigente scolastico non è solo un leader ma un manager e, quindi, *management* significa che egli deve rispondere dell'efficacia e dell'efficienza dell'apparato. Cioè, in fin dei conti, se il sistema non funziona, chi viene chiamato in causa è *sempre* il dirigente scolastico. Non si può demandare la responsabilità alle altre figure che si è voluto individuare, giustamente, e anche responsabilizzare. Il *primo responsabile* rimane sempre il dirigente scolastico.

E' riduttiva, inoltre, perché c'è uno sforzo da parte di tutti i dirigenti di ridisegnare un proprio percorso all'interno dell'autonomia. Ma c'è un discorso di responsabilità. Il dirigente oggi non dispone di poteri in termini di efficacia ed efficienza. [...] Si parlava della parte carismatica, un aspetto *non* secondario secondo me, perché se hai un buon carisma, riesci ad affascinare ed attirare dalla tua parte; altrimenti, non avendo poteri, non puoi neanche persuadere e non puoi indicare in modo efficace l'obiettivo, perché in fin dei conti il 27 [del mese] viene comunque per tutti.

[...] Va ridisegnata la figura del dirigente in Italia, in quanto somma entrambe le funzioni di leader e manager. E' un tuttologo. E' questa la difficoltà.

Giovanna Roiatti, *formatore per le P.A.* :

Sono stata anch'io insegnante e, quindi, ho tutto il trasporto solidale per il mondo della scuola, per gli insegnanti e per i dirigenti che vivono in questo periodo un momento di "confusione". Siccome credo nell'*empowerment*, e sono ottimista, sono concorde con quanto detto anche questa mattina, cioè che sono dai momenti di confusione che può nascere qualcosa di positivo. La mia domanda è all'ospite straniero che è rimasto [ndr .il Prof. MacBeath]: come mai, secondo lui, l'Italia è così indietro rispetto agli altri paesi sulla diffusione della cultura della valutazione? Grazie.

Alba Tagliani, *dirigente scolastico*:

Non concordo con quanto ha detto adesso la collega di Vicenza [ndr. Giovanna Roiatti]. Credo che anche noi stiamo facendo grossissimi passi in avanti verso la qualità, verso un'autovalutazione. Stiamo lavorando da anni in Lombardia su questo e non è un caso che a livello politico, ad esempio, ci sia praticamente l'obbligo per le scuole superiori italiane di certificarsi per poter accedere ai vari finanziamenti europei. La Lombardia l'ha lasciato, più o meno, come obbligo, per cui *tutti* abbiamo fatto già un grosso percorso. Io non ho trovato nelle parole degli ospiti stranieri grandi differenze rispetto a quello che stiamo facendo noi. Devo dire che mi ci sono letta abbastanza. E' chiaro che non so a livello ispettivo, e forse questa è anche la domanda che si faceva il Prof. Scurati, perché gli ispettori in Italia non abbiano più alcuna funzione. Quando una professione scompare, vuol dire che non c'era comunque più necessità all'interno della società di quel tipo di funzione e di quel tipo di carica. Credo che se andiamo veramente verso un rinnovamento della scuola italiana, nel senso dell'autovalutazione di istituto e della qualità, comunque la loro figura possa essere recuperata in questo senso. Quindi, quando *per noi* saranno chiari gli obiettivi (si diceva anche questo: i dirigenti scolastici si stanno dibattendo, in quanto continuano ad essere monitorati e valutati senza che vengano loro affidati degli obiettivi. – In quale altra professione mai è esistito che un tuo capo non ti dia un obiettivo da raggiungere, ma pretenda di valutarti, quando ti devi inventare *tutto?*), cioè quando saranno dati dei chiari obiettivi a noi, saranno altrettanto chiari gli obiettivi per chi dovrà valutare il *nostro* operato.

Altra considerazione che vorrei fare, perché gli stimoli del Prof. Scurati sono sempre interessantissimi: oltre che farci valutare dagli alunni, quindi vivere all'interno della comunità degli studenti, credo sia molto importante vivere anche all'interno della comunità dei docenti. Ho fatto un'esperienza di "incontro" con i miei docenti, una a uno, dedicando loro un'ora, e devo dire che veramente sono stata sorpresa dei risultati enormi: come mi è stata facilitata la vita da quel momento in avanti! Un colloquio personale con ciascuno di loro mi ha insegnato moltissimo e, soprattutto, ha migliorato enormemente il mio rapporto con loro.

Nicola Papavero, *dirigente scolastico*:

Volevo mettere in evidenza come la dirigenza oggi sia particolarmente sotto pressione. Da una parte, c'è un effetto di "trascinamento" dovuto a fenomeni più ampi che avvengono all'esterno della scuola (vedi, ad esempio, i processi di globalizzazione), [fenomeni] che spingono sul confine, verso l'esterno la funzione [del dirigente] piuttosto che verso l'interno. Quindi, [abbiamo] la caduta di visibilità fra gli studenti, e il tempo da dedicare alla comunità professionale, come vorremmo, è ridotta. C'è una funzione prevalentemente di rapporto di interfaccia sul piano interistituzionale. La comunità si allarga ed è la comunità di un territorio; non è solamente la comunità interna. Però, per noi occorre cercare di mettere i ponti fra l'interno e l'esterno.

D'altra parte, si sente un effetto di "calamita" da parte del centro, che sembra pretendere un avvicinamento più politico alla posizione che il centro sta sostenendo. Quindi, [vorrebbero] farci svolgere una funzione di *longa manus* politica, quando noi, invece, rivendichiamo la nostra autonomia. Diventa necessario trovare una posizione che recuperi il contatto con la comunità professionale, con tutte le funzioni e i ruoli che benissimo ha descritto il Prof. Scurati.

OSSERVAZIONI E CONCLUSIONI

Prof. Cesare Scurati:

Inviterei a cercare di limitare un po' l'approccio del "siamo avanti o siamo indietro". Capita di usare questi strumenti, qualche volta sono anche utili; però, credo che, rispetto al tema della valutazione, il sistema scolastico italiano stia facendo degli sforzi notevolissimi per arrivare al meglio possibile nelle sue condizioni. Il problema è che, in questo momento, il sistema riceve due input un po' contrastanti tra di loro: l'autovalutazione e l'eterovalutazione, in quanto, insieme alle scuole che vogliono autovalutarsi, esistono soggetti che stanno preparando gli standard nazionali.

Come al solito, in Italia il problema non è mai nell'oggetto in sé, ma nelle maniere di gestirlo. E' chiaro che, di fronte a due discorsi, in sé e per sé perfettamente compatibili (ma occorre capirlo, e ci vuole del tempo per arrivarci), tendono a partire segnali subito in contrapposizione. Allora, sappiamo di non avere una fondatissima cultura della valutazione di sistema, per esempio, o della valutazione "d'impianto", mentre ne sapevamo moltissimo sulla valutazione dei singoli alunni. Vedo, però, che sono scattati due input importanti che *apparentemente* si contraddicono.

La Signora Tagliani dice di essersi decisa a fare un'ora di colloquio individuale con gli insegnanti e che ciò le ha cambiato il panorama. Questa è una cosa che si può fare; non è qualcosa che si *deve* fare. Quindi, i casi sono due: o alcuni comportamenti professionali di leadership scolastica sono ritenuti costitutivi della professione come tale e allora si dice al dirigente scolastico che, almeno una volta all'anno, deve fare un colloquio individuale con i suoi docenti; altrimenti, diventano *best practices* che devono diffondersi per conto loro. Bisogna scegliere tra queste due strade; da pedagoga, preferisco la seconda, ma ammetto che sia un po' "poetica".

Non è un caso che si stia diffondendo la tendenza a fare i codici deontologici per il personale della scuola - ogni organizzazione propone il suo. I codici possono essere sistemi di gestione autonoma interna di una professione, che stabiliscono dei criteri di validità coordinati tra chi fa quel mestiere (naturalmente, ciascuno pensa poi di trasformare il *suo* codice in legge)

Il vero problema non è di trasformare tutto in una legge, ma di rispettare principi condivisi di valore tra professionisti.. I processi professionali non devono necessariamente finire in uno strumento di tipo impositivo. Ma noi della scuola veniamo da una storia di tipo impiegatizio e dobbiamo conquistarci la professionalità; ci sono dei livelli di trascendenza professionale da realizzare.

Veniamo all'ultimo punto. Concordo con [il dirigente] Consoli: la situazione è proprio questa; bisogna vedere, però, se ci sta bene così o se vorremmo cambiarla un po'. Bisogna capire, ad esempio, che il concetto di responsabilità nei confronti di un oggetto chiamato "scuola" deve essere giocato secondo un modello più compatibile con ciò che è una scuola. Certo, se voglio introdurre una leadership distribuita non posso più utilizzare il concetto di una rappresentanza legale unica e quindi della responsabilità unica del dirigente scolastico, ma non è proibito pensare a qualcosa di diverso.

Prof. John MacBeath:

Vorrei soffermarmi su alcuni dei punti toccati.

Come prima cosa, ciò che mi ha colpito dell'esperienza [della D.S. Tagliani] circa l'ora trascorsa con gli insegnanti non si può associare alle interviste o alle riunioni in cui il capo d'istituto impartisce istruzioni o ordini. [Quegli incontri] erano esperienze di ascolto. La cosa più importante che un leader, un capo d'istituto, possa fare è proprio questo: ascoltare.

Alcuni anni fa abbiamo condotto uno studio in quattro paesi: la Danimarca, l'Inghilterra, la Scozia e l'Australia, e abbiamo interpellato gli alunni, gli insegnanti ed i genitori per sapere quale fosse la caratteristica da loro ritenuta più significativa per un capo di istituto. Sapete quale era la caratteristica più ricorrente in tutte le loro risposte? La capacità di ascolto, il saper ascoltare le voci degli altri.

Steven Covey, che ha dedicato numerosi dei suoi scritti alle tematiche di leadership⁴², dice: “Cercate di comprendere, prima di cercare di essere compresi”. Ecco, dunque, il primo principio di leadership: il sapere ascoltare e comprendere come si sentono gli altri. Quando gli insegnanti sentono di essere stati ascoltati e compresi, si sentono anche *empowered* [investiti della capacità di decisione-azione, nella consapevolezza di “poter contare”].

Vorrei approfondire un secondo tema: la relazione tra leadership e management. Non sono d'accordo con l'idea che [i ruoli di] leadership e management debbano necessariamente essere fusi nella medesima persona. I risultati di moltissime ricerche ci dicono che ci sono dei bravissimi leader che sono anche dei pessimi manager. D'altro canto alcuni dei nostri migliori manager non “funzionano” assolutamente come leader.

Troviamo, invece, nelle scuole efficaci una “miscela” dei due [in persone diverse]: cioè, coloro che sanno di non essere bravi manager si cercano collaboratori che lo sono; e a volte troviamo anche manager molto capaci, ma non nella leadership, che si alleano con altre persone migliori di loro come leader. Abbiamo degli esempi eclatanti di ciò nel Regno Unito. Il distretto di Birmingham vanta i maggiori successi in campo educativo di tutta l'Inghilterra e a capo dell'ufficio scolastico di Birmingham c'era un uomo che si chiama Tim Brighouse⁴³. Se volete conoscere un leader eccellente, dovete incontrare Tim, un uomo “umile” e modestissimo, che si pone sempre in una posizione di apprendimento, un vero *learner*. E' un leader *eccezionale*, ma è un disastro come manager: perde l'agenda, lascia sempre l'ombrello in giro, non sa mai dove deve andare... Però, ha delle persone fantastiche che lo sostengono e gestiscono le cose per lui.

Ha la capacità [di sapersi scegliere i propri collaboratori]. Naturalmente, si può essere sia un bravo leader che un manager abile, ma è estremamente difficile [abbinare i due]. Ciò che conta è la capacità di creare il gruppo, il *team*, che incorpora le due anime.

Vorrei fare anche qualche riflessione insieme a voi sulla leadership carismatica. Abbiamo appreso dalla storia, credo, che la leadership carismatica contiene in sé elevati elementi di pericolosità. Abbiamo avuto numerosi esempi di leader carismatici nocivi: in Italia, in Germania, ... Proprio in questi anni, abbiamo un esempio anche in Gran Bretagna con il Primo Ministro Blair. E che dire degli Stati Uniti, con la loro lunga serie di presidenti carismatici: Reagan e Bush e Clinton e poi un altro Bush? Tutte persone incredibilmente carismatiche, ma anche pericolose, a mio avviso.

I leader carismatici creano dipendenza. Le persone li seguono [o inseguono], e non assumono responsabilità per conto loro. Non “crescono”. Invece, la leadership distribuita e distributiva riconosce agli altri la capacità di assumere iniziative e di guidarle.

C'è un libro meraviglioso uscito da poco, intitolato *Good to Great*⁴⁴. E' uno degli studi più rigorosi che conosca sulle imprese pubbliche e private. Ha coinvolto un gruppo di 20 ricercatori nell'esame di grandi società americane durante un arco di tempo di tre anni. La domanda che si sono posti era questa: quali imprese sono riuscite a tenere il passo con i tempi e le innovazioni e perché? Hanno individuato queste società e, successivamente, hanno analizzato il tipo di leadership che si esercitava in esse. In tutte, o quasi tutte, a capo dell'impresa c'era un uomo o una donna che li guardava meravigliati quando i ricercatori chiedevano loro come fossero riusciti a far crescere l'azienda, a farla diventare davvero grande. Rispondevano: non sono stato/a io, sono le persone che lavorano in questa organizzazione che l'hanno resa quel che è. Si sentivano imbarazzati nel trovarsi sulla copertina di *Newsweek* o *Time*⁴⁵ perché non si consideravano dei grandi leader. Si percepivano, invece, come persone “a servizio” di altre: siamo tornati al concetto di *servant leadership*. Erano appassionati del loro lavoro e appassionati nel poterlo svolgere *insieme* ad altri, ma erano lungi dall'essere dei tipi carismatici o leader eroici.

⁴² [ndr. Ricordiamo, tra questi, S. Covey, *The Seven Habits of Highly Effective People*, New York, Simon and Schuster, 1989.]

⁴³ [ndr. Il Prof. Brighouse attualmente ricopre il ruolo di *Commissioner* per gli istituti scolastici di Londra ed insegna all'Institute of Education, London University. Segnaliamo le seguenti opere: T. Brighouse, *What Makes a Good School?*, Stafford, Network Educational Press, 1991; T. Brighouse e D. Woods, *How to Improve your School*, London & New York, RoutledgeFalmer, 1999.]

⁴⁴ [ndr. J. Collins, *Good to Great: Why some Companies Make the Leap...and Others Don't*, New York, HarperCollins, 2001]

⁴⁵ [ndr. Riviste di attualità.]

Stiamo ora tentando di trasportare la filosofia di questo studio estremamente rigoroso a un progetto di ricerca che sto svolgendo con il *National College [of School Leadership]* in Inghilterra, applicandolo al sistema scolastico, per vedere se gli stessi risultati emergono con gli istituti scolastici.

L'ultimo aspetto che vorrei trattare riguarda proprio l'Italia. Sono circa sette anni che vengo nel vostro paese, chiamato ad intervenire in vari progetti o situazioni. Ho lavorato con delle scuole a Vicenza, a Trento e a Bergamo, oltre, naturalmente, a quelle coinvolte nel Progetto Pilota Europeo. Ci sono delle esperienze bellissime nelle vostre scuole. Questa mattina Alice vi ha raccontato della sua esperienza. Vorrei tanto poterla portare con me a Cambridge perché possa raccontare quest'esperienza domani durante una conferenza che abbiamo in programma sulla leadership degli studenti. Abbiamo avuto anche l'esempio [dei genitori] che utilizzano Internet nel loro contributo all'autovalutazione degli istituti scolastici. Sono tutti "fiori" che vedo crescere [in Italia].

Secondo me, la vera questione da esaminare riguarda i modi per riuscire a far convergere tutte queste pratiche interessantissime, non nel senso di omologarle, ma perché trovino modalità comunicative per facilitare la loro divulgazione in tutto il paese di modo. In questo modo, altri potranno imparare dalle loro esperienze. Vedete, non è bene "copiare" dagli altri. Una cosa da *non* fare è mettersi a studiare [i sistemi] dell'ispettorato inglese per poterli applicare qua. Osservate, ma *non* copiate.

[Ad esempio,] in Norvegia hanno appena introdotto il sistema scozzese di autovalutazione. Ho potuto osservarne alcuni effetti immediati pochi giorni fa, durante un viaggio in quel paese. Gli insegnanti dicevano di odiare quel sistema. Ha funzionato benissimo in Scozia perché il sistema si è sviluppato durante un periodo di dieci anni in cui erano gli insegnanti stessi ad esserne i protagonisti. In Norvegia, invece, non hanno fatto altro che prendere il "prodotto" [scozzese] e tradurlo in norvegese. *Non funziona così*. Non si può semplicemente "importare" idee da altre parti ed attuarle *tout court*. Le cose devono "crescere" [dal dentro] ed è ciò che vedo succedere in Italia. Quello che serve ora sono forme di disseminazione e sistematizzazione; in questo modo [le spinte] *bottom up* (dal basso) vengono rinforzate e consolidate da altre spinte *top down* (dall'alto).

ALLEGATI

ALLEGATO 1

LEADERSHIP E AUTOVALUTAZIONE

(appunti, riflessioni e sintesi tratti da John MacBeath, *The Alphabet Soup of Leadership*, 2002 e David Frost, *Teacher Leadership: Towards a Research Agenda*, 2003)

A CURA DI FRANCESCA BROTTTO

Un primo gruppo di spunti di riflessione sui tipi di leadership:

- 1) LEADERSHIP DIFFUSA ("dispersed leadership"-- rif. National College of School Leadership, Inghilterra www.ncsl.org.uk)

Un cambiamento di paradigma dalla leadership di tipo carismatico o "eroico". La "diffusione" della leadership riguarda qualcosa che ha luogo e prende forma in diversi punti dell'organizzazione (in una scuola, non solo con la dirigenza e lo staff, ma anche con gli insegnanti in aula). Concetto analogo a :

- Sergiovanni (2001) : "densità di leadership"-- la misura in cui la leadership si estende nell'istituto. Alta densità = un numero elevato di persone sono coinvolte nel lavoro di altre, sono fidate nell'accesso alle informazioni, sono attivamente coinvolte nei processi decisionali, sono esposte a nuove idee e partecipano nella creazione e nel trasferimento di nuova conoscenza.
- Mitchell e Sackney (2000): culture "ricche di leader"
- Green (2001): *leaderful communities* -- comunità "piene di leader", in cui le persone sentono di poter dare il loro contributo, esercitare il loro spirito di iniziativa e, quando pertinente al compito ed alla situazione, essere sostenuti da altri (*follower*).
- Cfr. "leadership condivisa" (punto 2)

- 2) LEADERSHIP CONDIVISA ("shared leadership")

Per certi versi, simile a "leadership diffusa", con la differenza che la l. diffusa riguarda più un fatto di "struttura" organizzativa, mentre la l. condivisa più un fatto di "cultura" organizzativa (apertura e fiducia). In questo senso la l. è qualcosa che può passare consensualmente da una persona ad un'altra (da un gruppo ad un altro). Un leader in un contesto può essere un *follower* in un altro.

Una nozione più radicale del concetto: la l. condivisa non "esiste" *negli* individui, come riconoscimento di qualità o competenze, ma è qualcosa che sta *tra* le persone, nei gruppi, nella loro azione collettiva (cfr. Gronn, 2000, punto 5-- teoria dell'attività, la leadership come risultato dell'azione di "agenti congiunti").

- 3) LEADERSHIP DEGLI INSEGNANTI ("teacher leadership"-- rif. Frost et al, 2000)

Il vero cambiamento può avvenire solo se gli insegnanti vengono pienamente coinvolti come "agenti attivi" nel processo di ricerca e sviluppo, basato su 3 principi cardinali: la collaborazione, la responsabilità di risultato, la responsabilità reciproca. Cfr. Gronn, punto 5: "E' necessario essere persone straordinarie per esercitare leadership?"

4) LEADERSHIP DEGLI ALUNNI ("student leadership" -- cfr. SooHoo, 1993; Rudduck et al, 1996; MacBeath, 2001, 2003)

Nelle "leaderful communities" (punto 1), esiste la leadership degli alunni non solo in relazione ai consigli di classe ed istituto, ai comitati studenteschi, alla gestione di attività extrascolastiche o progettuali (giornalino scolastico, cooperative studentesche, gestione sito web scolastico, produzioni teatrali, ...), ma anche in relazione alla gestione dell'attività d'aula (*classroom management*), alle strategie di insegnamento ed apprendimento, alla valutazione ed autovalutazione (propria e dell'istituto).

5) LEADERSHIP COME RISULTATO DELL'ATTIVITÀ DELL' "AGENTIVITA' CONGIUNTA" ("conjoint agency", "activity theory" -- rif. Gronn, 2000)

E' necessario essere persone straordinarie per esercitare leadership? Un insegnante realizza con successo un progetto per coinvolgere di più gli studenti nella vita scolastica. La sua leadership è il prodotto dell'attività di più "agenti congiunti": l'insegnante stesso, il DS, il vicario, alcuni colleghi, un certo numero di studenti, alcuni genitori, l'amico critico dell'insegnante. Non tutte queste persone "agivano" in sintonia con gli obiettivi espressi nel progetto o perseguivano la medesima *vision* (alcuni remavano addirittura "contro"), ma i risultati conseguiti sono il prodotto della complessità del loro agire (NB. Notare l'utilità di chi oppone resistenza o rappresenta un altro punto di vista...).

Il senso di "auto-efficacia" (rif. Bandura "la convinzione delle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in un particolare contesto, in modo da raggiungere gli obiettivi prefissati") oppure di attività *bottom-up* di individui che utilizzano le risorse di potere a loro disposizione (rif. Giddens, la teoria sociologica di "agentività" o *agency*) è condizione necessaria, ma non sufficiente, per esercitare leadership e contribuire al cambiamento. Secondo Gronn, la leadership è un fenomeno collettivo "presente nel *flusso* delle attività in cui dati membri di un'organizzazione sono 'intrecciati' ", attività che producono rapporti di interdipendenza e di influenza reciproca. Questi rapporti fanno capire come la leadership non possa essere incorporata in nessun singolo individuo, ma sia il risultato dell'"azione agente" ("agentività") congiunta di più persone. La "densità di leadership" (Sergiovanni, cfr. punto 1) può avere anche questo ulteriore significato.

Un secondo gruppo di spunti di riflessione sui tipi di leadership:

6) LEADERSHIP TRASFORMAZIONALE ("transformational leadership"-- rif. Leithwood e Jantzi, 1990)

Concetto dinamico con 3 elementi chiave :

- a. favorisce e sviluppa una cultura collaborativa,
- b. come componente essenziale dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti e
- c. come estensione della capacità della scuola di risolvere i problemi.

La l. trasformazionale ispira la *vision* alla base dell'"energia" della comunità scolastica. Stimola la creazione di nuove culture che valorizzano la collaborazione, che assumono l'indagine sistematica come base corretta per i giudizi e le decisioni professionali, che favoriscono livelli elevati di riflessione e discussione sulle prassi, che fissano aspettative elevate e che diffondono un senso di responsabilità condivisa.

7) LEADERSHIP SITUAZIONALE ("situational leadership" -- rif. MacBeath, 1998)

Molta della ricerca condotta intorno alla leadership è fondata sull'esistenza di un modello o di una matrice di competenze di leadership, come "prodotto universale". E' invece importante capire che l'esercizio della leadership dipende da approcci diversi, capacità diverse e valori diversi in culture diverse (a livello di nazione, comunità o singolo istituto).

8) LEADERSHIP DISTRIBUITA E DISTRIBUTIVA ("distributed and distributive leadership"-- rif. Frost et al, 2000)

La l. distribuita presuppone una delega di ruoli di leadership da parte di colui/coloro che detiene/detengono il potere (e quindi rimane/rimangono il/i depositario/i di questo potere). La l. distributiva implica, invece, il *diritto*, e non la concessione, di potere di iniziativa, in quanto valore della cultura organizzativa.

9) LEADERSHIP SOLLECITATORIA ("invitational leadership" -- rif. Stoll e Fink, 1996)

La leadership condivisa parte da un invito alla condivisione di una *vision* per un'impresa comune. La l. sollecitatoria favorisce la capacità di "darsi" degli individui per far sprigionare l'energia e la creatività di altri, invitandoli al *self-empowerment* (cfr. il senso di "auto-efficacia" di Bandura " la convinzione delle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in un particolare contesto, in modo da raggiungere gli obiettivi prefissati").

10) LEADERSHIP COLLABORATIVA ("collaborative leadership")

Rispetto ad altre forme di leadership diffusa, il contesto della l. collaborativa è diverso: presuppone un contesto più ampio, tra attori ed istituzioni diverse-- tra scuola e enti del territorio; tra gruppi di docenti e gruppi di genitori; iniziative congiunte scuola-comunità; reti di collaborazione internazionale... Ha lo scopo di creare "capitale sociale", come la riserva di disponibilità, di norme condivise, di fiducia reciproca e di competenza, collocabile non nelle singole istituzioni o gruppi informali, ma negli interstizi tra le istituzioni ed i gruppi coinvolti.

11) LEADERSHIP CENTRATA SULL'APPRENDIMENTO ("learning-centred leadership"-- rif. Little, 1990; MacBeath et al, 2000)

La l. centrata sull'apprendimento non esprime un interesse solo per l'apprendimento degli alunni, ma di tutti i soggetti dell'istituto e dell'istituto stesso come organizzazione. E' mossa da un desiderio comune di far ricerca su come si apprende in contesti diversi. Parte da presupposti chiaramente fondati in una prospettiva ampia di "educazione" e "apprendimento" e vuole porsi in maniera "sovversiva" nei confronti delle impostazioni basate soprattutto sulla mera valorizzazione della performance: i leader con questa focalizzazione si dedicano al lavoro intorno a *come* si apprende, *perché* si apprende *ciò che* si apprende (riferito anche a *chi* apprende: alunni, insegnanti, dirigenti, ...) e sono protesi a rendere evidenti ai genitori e alla comunità, i limiti e le insidie di modelli e riforme scolastiche manageriali, performative, prescrittive ed orientate al/dal mercato.

AUTOVALUTAZIONE:

Da John MacBeath e Hidenori Sugimine, *Self-Evaluation in the Global Classroom*, 2003

" [...] Il modo in cui giudichiamo le nostre scuole e la maniera in cui descriviamo ciò che vi avviene dipende totalmente dal narratore. Alcuni ispettori potrebbero asserire che la loro è una verità oggettiva ma, come ben sappiamo, ci sono molte verità e molti modi di percepire lo stesso avvenimento. L'autovalutazione d'istituto, nella sua forma più ricca e più profonda, esplora questo terreno pericoloso, per scoprirne le anomalie e le contraddizioni. [...]"

Questo libro descrive ciò ch'è successo quando équipes di alunni da varie parti del mondo intrapresero un viaggio straordinario, alla scoperta di come le loro controparti in altri paesi vivevano l'esperienza scolastica. Con parole loro, i giovani descrivono il cambiamento di ruolo, da ricettori passivi a valutatori attivi di ciò che avviene in aula, in questo modo creando conoscenza al servizio dei loro insegnanti.

3 prospettive sulla valutazione

(da John MacBeath e Archie Glynn, *Self-Evaluation What's in it for Schools?*, 2002)

	Prospettiva " responsabilità pubblica " (<i>accountability</i>)	Prospettiva Conoscenza (<i>auto-analisi</i>)	Prospettiva Sviluppo-miglioramento
Finalità	Fornire dati sulle prestazioni (risultati) e sull'efficacia, anche in relazione al denaro investito ("valore" dell'investimento)	Generare nuova conoscenza sulla qualità di "ciò che conta" -- <i>leadership</i> , clima (<i>ethos</i>), apprendimento-insegnamento	Rafforzare la "capacità" dell'istituto di migliorare dall'interno
Destinatari (a chi è diretta?)	Comunità (società) e genitori	Dirigenza e staff, insegnanti	Insegnanti, alunni, genitori, dirigenza e staff
Da chi parte? (chi la "fornisce"?)	Dirigenza e staff, amministrazione scolastica, mondo politico	Insegnanti, alunni, dirigenza e staff	Insegnanti, alunni, genitori, "personale di supporto", dirigenza e staff
Rapporto interno/esterno	Valutazione sommativa esterna, supportata dall'autovalutazione	Valutazione diagnostica, soprattutto attraverso autovalutazione)	Valutazione formativa, soprattutto attraverso autovalutazione con sostegno di amico critico esterno

BIBLIOGRAFIA

Bandura, A. (2000) *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Trento, Erickson.

Frost D. (2000) Teacher-led School Improvement: Agency and Strategy. *Management in Education*, 14 (4) pp 21-24 e (5) pp 17-20.

Frost D. (2003) Teacher Leadership: Towards a research agenda. Relazione non pubblicata presentata ad ICSEI Sydney Australia, Gennaio.

- Frost, D. e Durrant, J. (2002) Teachers as Leaders: Exploring the Impact of Teacher-led Development. *School Leadership and Management*, 22 (2) pp 143-161
- Frost, D., Durrant, J., Head, M. e Holden, G. (2000) *Teacher-led School Improvement*. London, RoutledgeFalmer.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity Press.
- Green, D. (2001). Relazione non pubblicata, presentata durante la conferenza di Leadership for Learning. Cambridge, Maggio.
- Gronn, P. (2000) Distributed properties: a new architecture for leadership, *Educational Management and Administration* 28 (3), pp. 321-338.
- Leithwood, K. (1992) The move towards transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), pp 8-12.
- Leithwood, K. e Jantzi, D. (1990) Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4) pp 249-280.
- Little, J.W. (1990) 'Teachers as colleagues', in A. Lieberman, (Ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Basingstoke, Falmer Press.
- MacBeath, J. (1998) (Ed.) *Effective School Leadership: Responding to Change*. London, Paul Chapman.
- MacBeath, J. (2002) The alphabet soup of leadership.** Disponibile su www.educ.cam.ac.uk/lfl/docs/alphabet.doc
- MacBeath, J. E McGlynn A. (2002) *Self-evaluation What's in it for Schools?* London, RoutledgeFalmer.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. e Jakobsen, L. (2001) *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: RoutledgeFalmer. In Italiano: *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Trento, Erickson, 2003.
- MacBeath, J. e Sugimine H. (2003) *Self-evaluation in the Global Classroom*. London, RoutledgeFalmer.
- Mitchell, C. e Sackney, L. (2000) *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Lisse, (NL) Swets and Zeitlinger.
- Rudduck, J., Chaplain, R. e Wallace, G. (1996) *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?* London, David Fulton.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. New York, Doubleday.
- Sergiovanni, T. (1992) *Moral Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2001) *Leadership: What's in it for schools?* London, RoutledgeFalmer.
- SooHoo, S. (1993) Students as partners in research and restructuring schools. *The Educational Forum*, 57, pp 386-393.
- Stoll, L. e Fink, D. (1996) *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham, Open University Press.
- Stoll, L., Fink, D. e Earl, L. (2002) *It's about Learning: and It's about Time*. London, RoutledgeFalmer.

ALLEGATO 2

**LICEO STATALE SCIENTIFICO, LINGUISTICO E CLASSICO
“G.GIOLITTI – G.B.GANDINO”
BRA**

**AUTOVALUTAZIONE E LEADERSHIP DEGLI ALUNNI
A.S. 2002-2003**

- 1) VALUTAZIONE PRESIDE E DOCENTI:
 - **Questionario di percezione del docente da parte degli alunni**
 - **Scheda di valutazione della preside da parte degli alunni**

- 2) MONITORAGGIO LABORATORI ARTISTICI E SPORTIVI
 - Monitoraggio del laboratorio corale
 - **Monitoraggio del laboratorio di teatro e danza**
 - Monitoraggio del corso di nuoto

- 3) PROVE COMUNI
 - Relazione del coordinatore di dipartimento sulla prova comune
 - Relazione del docente: *Dalla valutazione dell'alunno alla valutazione dell'insegnamento*

- 4) MONITORAGGIO NEI CONSIGLI DI CLASSE
 - Monitoraggio sull'utilizzo dei libri di testo
 - Scheda di osservazione del Consiglio di classe
 - Prospetto programmazione prove di verifica

- 5) TEMPO SCOLASTICO E TEMPO DOMESTICO
 - Rilevazione delle attività di classe in relazione al tempo
 - **Rilevazione sull'uso del tempo scolastico e domestico**

- 6) QUALITA' DEL SERVIZIO
 - Monitoraggio P.O.F anno scolastico 2002-2003 (febbraio 2003)
 - Questionario per gli alunni sulla qualità del servizio
 - Schema sul *Contratto di progetto*

[ndr. Solamente gli strumenti di valutazione/autovalutazione in grassetto sono inclusi nell'allegato, a titolo di esempio. Copie degli altri strumenti possono essere richiesti all'istituto scolastico stesso.]

LICEO STATALE SCIENTIFICO, LINGUISTICO E CLASSICO
“G.GIOLITTI – G.B.GANDINO”
BRA

QUESTIONARIO di percezione del docente da parte DEGLI ALUNNI
 anno scolastico 2002/2003

Classe.....

Docente

<i>1 = molto negativo</i>	<i>2 = negativo</i>	<i>3 = positivo</i>	<i>4 = molto positivo</i>		
		1	2	3	4
A) Competenze disciplinari :					
1) Il docente Illustra gli obiettivi ?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Svolge gli argomenti programmati ?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Fa collegamenti fra le diverse parti del programma ?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Fa collegamenti con l'esperienza vissuta, l'attualità o con altre discipline ?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Sa rendere interessanti gli argomenti delle lezioni?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) In conclusione: il docente appare capace di organizzare con efficacia il lavoro didattico?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Osservazioni:

.....

.....

.....

B) Metodo di insegnamento :

1) L'insegnante usa un linguaggio chiaro ?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Rende accessibili le nozioni difficili ?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Sa adottare vari stili di insegnamento e usare vari strumenti didattici ?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Durante le lezioni verifica la comprensione ?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Fa uso di esempi per illustrare meglio i concetti che espone ?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Risponde in modo preciso ed esauriente alle domande ?					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Osservazioni sul metodo di insegnamento:

.....

.....

.....

1 = molto negativo 2 = negativo 3 = positivo 4 = molto positivo

C) Metodo di valutazione : **1 2 3 4**

1) C'è corrispondenza tra il programma svolto e le richieste delle verifiche ?

2) Si serve della valutazione formativa, cioè di quella finalizzata non ad assegnare un voto ma a migliorare l'insegnamento / apprendimento ?

3) Nell'ambito delle verifiche, si avvale non solo delle tradizionali interrogazioni e dei compiti in classe, ma anche di altri metodi ?

4) E' trasparente e giusto nelle valutazioni ?
 Motiva la risposta:

.....

5) Esplicita adeguatamente il sistema di valutazione fornendo spiegazioni sui voti assegnati?

Osservazioni sui metodi di valutazione:

D) Interazione docente / studente :

1) Il docente è disponibile a discutere e tenere conto dei problemi della classe ?

2) Sa mantenere un clima di rispetto e di fiducia ?

3) Tiene in considerazione il punto di vista degli studenti ?

4) E' disponibile fuori orario per corsi di recupero o per attività extra-scolastiche ?

5) Sa stimolare domande e osservazioni ?

6) Accetta di ripetere spiegazioni ?

7) Valorizza i progressi conseguiti ?

8) E' disponibile ad aiutare gli alunni in difficoltà con metodi incoraggianti e con interventi individualizzati nelle ore di lezione e nei corsi di recupero/sostegno ?

9) In laboratorio o in palestra percepisci lo stesso clima costruttivo dell'ambiente scolastico?

Osservazioni sull'interazione studente/docente:

Data.....

LICEO STATALE SCIENTIFICO, LINGUISTICO E CLASSICO "G. GIOLITTI – G.B. GANDINO" - BRA

SCHEDA PER LA VALUTAZIONE DELLA PROFESSIONALITA' della **PRESIDE** da parte degli **ALUNNI** anno scolastico _____/_____

- La scheda fa parte del progetto **Vives**
- La compilazione è libera ed anonima
- Per ognuno degli *item* indicare con una crocetta la casella corrispondente al punteggio prescelto tra 1 e 4

<i>1 = molto negativo</i>	<i>2 = negativo</i>	<i>3 = positivo</i>	<i>4 = molto positivo</i>
---------------------------	---------------------	---------------------	---------------------------

NEGATIV		POSITIVO	
O			O
1	2	3	4

- *E' accessibile per i colloqui individuali*
- *Dedica tempo e attenzione al rapporto con gli studenti*
- *Coinvolge gli studenti in varie attività, a seconda degli interessi e delle necessità, per valorizzarne i talenti ed incoraggiarli verso la realizzazione di sé: corsi di recupero, corsi di eccellenza, preparazione e partecipazione a gare e concorsi, laboratori artistici, attività culturali, sportive, sociali...*
- *Favorisce i rapporti fra il Liceo ed il territorio allo scopo di coglierne le proposte e di reperire risorse al fine di sostenere la progettualità della scuola*
- *E' disponibile all'individuazione ed all'analisi dei problemi, cerca di risolverli assumendosene la responsabilità*
- *Promuove la partecipazione alla vita scolastica con un'attiva presenza nei Consigli e nelle riunioni*
- *Fornisce regolarmente informazioni agli alunni ed alle famiglie*
- *E' attenta ai problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento e si impegna nell'innovazione didattica*
- *Sa incoraggiare, animare e motivare gli alunni allo studio*
- *Possiede doti di comunicazione chiara ed efficace*
- *Garantisce una gestione efficiente del liceo*

**LICEO SCIENTIFICO , LINGUISTICO E CLASSICO
“G.GIOLITTI - G.B.GANDINO”
BRA**

**MONITORAGGIO DEL LABORATORIO DI TEATRO E DI DANZA
ANNO SCOLASTICO _____**

Tale questionario è uno strumento di osservazione – valutazione *in itinere* del Laboratorio Teatrale.

Oggetto dell’analisi sono l’organizzazione, i percorsi, gli esiti, le azioni.

Con la loro attenta osservazione gli studenti possono contribuire agli “aggiustamenti “ eventualmente opportuni ed al miglioramento del Laboratorio stesso.

- Frequenti il Laboratorio Teatrale da quanti anni ?
- Quante lezioni ti sono state impartite dall’inizio dell’anno scolastico ad oggi ?
- Ritieni che l’organizzazione del Laboratorio teatrale sia :

Inefficiente	Poco efficiente	Efficiente	Molto efficiente
--------------	-----------------	------------	------------------

Se il tuo giudizio risulta negativo indica in quale settore potrebbe migliorare:.....
.....
- Consideri i rapporti con il tuo docente esterno alla scuola(indicare il nome)

Negativi	Poco positivi	Positivi	Molto positivi
----------	---------------	----------	----------------

Se il tuo giudizio risulta negativo indica in quale campo potrebbero migliorare :.....
.....
- Consideri i rapporti con i tuoi compagni di Laboratorio Teatrale :

Negativi	Poco positivi	Positivi	Molto positivi
----------	---------------	----------	----------------

Se il tuo giudizio risulta negativo indica in quale campo potrebbero migliorare :.....
.....
- Consideri i rapporti con i docenti del Liceo coordinatori del progetto “ Teatro” :

Negativi	Poco positivi	Positivi	Molto positivi
----------	---------------	----------	----------------

Se il tuo giudizio risulta negativo indica in quale campo potrebbero migliorare :.....
.....

- Consideri che la qualità dell'insegnamento impartito (chiarezza ed efficacia) sia di livello :

Scarso Sufficiente Buono Molto buono

Se il tuo giudizio risulta negativo indica in quale settore potrebbe migliorare :.....

.....

- Ritieni che il Progetto Teatro sia stato o sia d'aiuto alla tua formazione personale e culturale in

- ◆ scioltezza di linguaggio
- ◆ gestualità
- ◆ spontaneità
- ◆ gestione dello spazio
- ◆ focalizzazione delle tematiche proposte dai testi
- ◆ fiducia in te stesso
- ◆ spirito di collaborazione
- ◆ disponibilità ad aprirti a situazioni "nuove e imbarazzanti "
- ◆ gestione ed organizzazione dello studio
- ◆ puntualità nelle consegne
- ◆ altro.....

Crocetta le voci che pensi ti riguardino maggiormente e poni a fianco la tua valutazione seguendo i parametri seguenti:

† per niente ★ poco ★★ molto ★★★ moltissimo

- In queste righe puoi scrivere ulteriori tue osservazioni, critiche, proposte, suggerimenti che saranno sicuramente utili, specialmente se motivati , per migliorare ulteriormente il livello qualitativo del Laboratorio Teatrale di questo anno scolastico e soprattutto del prossimo.....

.....

.....

.....

.....

Bra,

Grazie per la collaborazione

LICEO STATALE SCIENTIFICO, LINGUISTICO E CLASSICO
"G.GIOLITTI - G.B.GANDINO"
Via F.lli Carando n.43 - 12040 BRA (CN)
Tel. 0172/44624 - Fax. 0172/432320

QUESTIONARIO di autovalutazione DELL' ALUNNO
fine I Quadrimestre a.s.2002/2003

RILEVAZIONE SULL'USO DEL TEMPO SCOLASTICO E DOMESTICO

TEMPO SCOLASTICO

A) Frequenza

- Calcola la percentuale dei tuoi giorni di assenza in rapporto ai giorni di lezione finora svolti (n.104)%
- Quali sono le materie in cui hai totalizzato il maggior numero di ore di assenza?
.....
- Rifletti sui motivi che ti inducono a restare assente
.....
- Hai frequentato corsi di recupero? SI NO
Se hai risposto sì, indica se sei stato presente
SEMPRE TALVOLTA MAI
- Frequenti qualche laboratorio extrascolastico organizzato dal Liceo? SI NO

Indica la percentuale di assenze da te totalizzata alle prove%
- Dopo un'assenza, presenti subito la giustificazione come previsto dal Regolamento?
SEMPRE TALVOLTA MAI
- Partecipi alle assemblee di Istituto? SI NO
Se hai risposto sì, come è il tuo atteggiamento durante l'assemblea?
ATTIVO INDIFFERENTE PASSIVO DI DISTURBO

B) Lezioni

- Durante le ore di lezione hai a tua disposizione il materiale necessario (libri, quaderni, compiti svolti, ecc...)? SEMPRE TALVOLTA MAI
- Qual è il tuo atteggiamento durante le ore di lezione?
ATTIVO INDIFFERENTE PASSIVO DI DISTURBO
- Chiedi spesso di uscire? SI NO
Durante quali materie in prevalenza chiedi di uscire?
.....
Quali sono i motivi che ti spingono a chiedere di uscire?
.....
- Conosci la programmazione dell'insegnante e gli obiettivi di ogni Unità Didattica?
SEMPRE TALVOLTA MAI

C) Relazione col docente

- Qual è il tuo atteggiamento nei confronti degli insegnanti? (sono possibili più scelte)
RISPETTOSO COSTRUTTIVO STIMOLANTE POLEMICO CRITICO
- In quale misura il tuo atteggiamento dipende da te e/o dall'insegnante?
- Hai l'abitudine di mettere in pratica i consigli dei tuoi professori? SI NO
- Durante l'ora di lezione come è il tuo atteggiamento nei confronti degli stimoli, delle richieste, delle sollecitazioni dell'insegnante?
ATTIVO INDIFFERENTE PASSIVO DI DISTURBO
- Restituisci le verifiche svolte in classe nella lezione successiva?
SEMPRE TALVOLTA MAI

D) *Relazione con i compagni*

- Quanti sono i compagni che puoi dire di conoscere bene?
TUTTI ALCUNI POCHI NESSUNO
- Qual è il tuo ruolo nella costruzione di un clima di classe positivo?
ATTIVO INDIFFERENTE PASSIVO DI DISTURBO
- Collabori con i compagni nella gestione di eventuali problemi e/o nelle decisioni importanti da prendere?

TEMPO DOMESTICO

- Studi regolarmente, organizzando il tuo tempo nell'arco della giornata e della settimana?
SI NO TALVOLTA
- Studi solo in vista di un'interrogazione o di un compito?
SI NO TALVOLTA
- Quanto tempo impieghi in media ogni giorno per fare i compiti e studiare le lezioni?
ORE
- Quanto tempo dedichi in media ogni giorno alla lettura, escludendo i testi scolastici?
ORE
- Quanto tempo dedichi in media ogni giorno all'ascolto della musica?
ORE
- Quanto tempo dedichi in media ogni giorno alla televisione?
ORE
- Se pratichi uno sport con regolarità, se studi uno strumento musicale, se segui corsi di danza o svolgi opera di volontariato o altro, quanto tempo dedichi in media alla settimana a queste attività?
- allo sport ORE

- allo strumento musicale ORE

- alla danza ORE

- al volontariato ORE

- ad altro (specificare) ORE

Data

Firma

ALLEGATO 3

PER UN'AUTOVALUTAZIONE D'ISTITUTO SENZA PAURA....

SCHEMA DI PRESENTAZIONE

Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola

(Trento, Erickson, 2003)

di

Michael Schratz, Lars Bo Jakobsen, John MacBeath, Denis Meuret

(traduzione e adattamento in italiano di Francesca Brotto)

Premessa

La piena attuazione dell'autonomia scolastica *dipende* dalla capacità che hanno gli istituti di autovalutarsi e di orientarsi verso pratiche di sviluppo migliorativo.

Il libro *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola* descrive con uno stile discorsivo e coinvolgente i modi in cui gli istituti possono migliorarsi attraverso l'autovalutazione. Questa proposta è basata su numerosi studi ed esperienze internazionali sulla materia che dimostrano come, dando voce alle persone più coinvolte (gli studenti, gli insegnanti, i genitori, i capi d'istituto) si possano avviare dei reali processi di cambiamento "dal basso". Il volume fornisce un *framework* non solo concettuale, ma soprattutto operativo per aiutare anche chi non ha mai affrontato la tematica autovalutativa a costruire soluzioni pratiche per la propria realtà scolastica di riferimento. Lo fa in due modi:

- 1) nella prima metà del volume, da un punto di vista squisitamente letterario-narrativo, il percorso di apprendimento passa attraverso il coinvolgimento emotivo del lettore mentre dà ascolto alle voci di una studentessa, una genitrice, un insegnante, un dirigente scolastico, un'amica critica e gli esperti dei processi di qualità, in una "normale" scuola immaginaria di un qualsiasi paese europeo;
- 2) nella seconda parte del libro, il percorso di apprendimento si fa più tecnico ed accompagna il lettore nell'attuazione pratica dei numerosi suggerimenti operativi raccolti nel testo.

Nell'ottica di favorire la partecipazione collaborativa di tutti i soggetti coinvolti, il testo può sostenere ognuno nel fare la propria parte nella ricerca delle decisioni condivise, in quanto i lettori riescono ad "immaginarsi" nella parte che è propria a ciascuno di loro. E' la premessa stessa per la creazione di una *leadership* diffusa nella scuola (a questo proposito si possono consultare gli atti del convegno-seminario internazionale di Carrara del febbraio 2003 proprio sulle problematiche della leadership collaborativa sul sito: www.edscuola.com/comprendivi/materiali.html). Le proposte operative dell'opera sono anche l'esito di un formidabile Progetto Pilota della Commissione Europea (*Quality Evaluation in School Education*), che ha coinvolto 101 istituti in 18 paesi, un progetto utile alla Commissione per formulare le proprie raccomandazioni relative alla valutazione della qualità a scuola. Le proposte presentate sono risultate efficaci in contesti scolastici e culturali molto diversi tra loro, un motivo in più per presentarle al variopinto contesto scolastico italiano.

Punti di forza e principali novità rappresentate dall'opera

Le due "facce" presenti nell'opera, che costituiscono due possibili "porte" che aprono sulla tematica dell'autovalutazione, sono uno dei maggiori punti di forza del testo, che ha incontrato il grande favore del pubblico sia anglofono che germanofono (le due lingue in cui è finora comparso-- in contemporanea con la versione italiana è uscita anche un'edizione polacca; edizioni in altre 5 lingue sono in programma.).

La versione italiana non è una semplice traduzione dalle altre due versioni, ma contiene adattamenti narrativi/tecnici ed esemplificazioni più vicini alle realtà scolastiche di questo Paese, adattamenti che possono meglio suscitare un coinvolgimento emotivo ed intellettuale da parte del lettore italiano.

Questo è anche il primo testo in commercio in Italia ad offrire una vasta gamma di strumenti e consigli per l'autovalutazione, in un linguaggio estremamente accessibile. Il testo ci permette di non andare alla deriva nella ricerca di dati solo "oggettivi", come unici atti a "fotografare" la realtà esistente dei nostri istituti, e ci aiuta a mantenere una prospettiva più olistica, mentre, però, ci sprona a sostenere le nostre valutazioni attraverso la ricerca delle "evidenze" o prove, che ci permetteranno di prendere decisioni *informate* circa il futuro delle nostre scuole. Il testo aiuta tutti a capire che (e *come*) l'insegnante e l'alunno (ma non solo loro!) possono (devono) essere anche ricercatori: alla ricerca della propria auto-efficacia per generare quella dell'istituto, alla ricerca dell'essenza del *loro* "essere e fare scuola", alla ricerca di modi per nutrire le interrelazioni per sostenere con processi di leadership partecipata l'interdipendenza tra tutti i soggetti.

Note sugli autori

Esperti incaricati dalla Commissione Europea DG XXII (oggi DG EAC) per il Progetto Pilota "Evaluating Quality in School Education". **Michael Schratz** è ordinario di Pedagogia scolastica e dirige il Dipartimento per la formazione degli insegnanti e la ricerca sul miglioramento della scuola dell'Università di Innsbruck. **Lars Bo Jackobsen** è collaboratore del Ministero danese dell'istruzione ed ha coordinato il Progetto Pilota Europeo per la Commissione Europea. **John MacBeath** è ordinario di Leadership educativa presso l'Università di Cambridge e dirige la rete internazionale, *Leadership for Learning*. **Denis Meuret** è ordinario di Scienze della Formazione presso l'Università di Borgogna e ricercatore in tematiche valutative relative alle "scuole efficaci".

(**Francesca Brotto** è docente utilizzata in compiti relativi alla piena attuazione dell'autonomia scolastica presso la Direzione Generale per le Relazioni Internazionali del MIUR. E' consulente su tematiche inerenti i processi di miglioramento nelle scuole autonome, con un particolare interesse per la dimensione europea dell'educazione.)

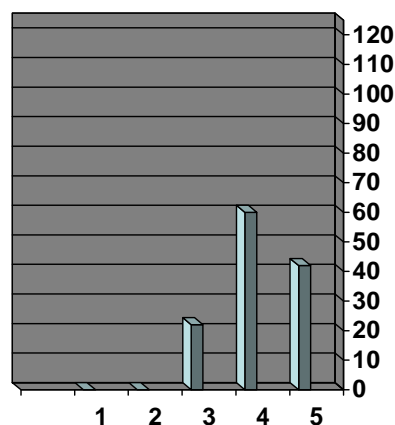
ALLEGATO 4

VALUTAZIONI espresse dai partecipanti al convegno n. schede di valutazione riconsegnate: 125

L'IDEA BASE

La struttura e l'articolazione del convegno

- Valutazione 1 = /
- Valut. 2= /
- Valut. 3= 22
- Valut. 4= 60
- Valut. 5= 42
- Nessuna valut.=1
- **VALORE MEDIO= 4,12**

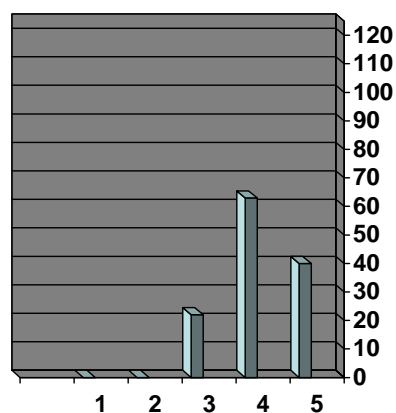


1 = valore minimo; 5 = valore massimo

Elaborazione dati a cura dell'Istituto Comprensivo di Orbetello
Dirigente Scolastico prof.ssa Elsa Lisci Falaschi
Assistente ammi.vo Maria del Fiore Nencini

Le tematiche delle triangolazioni

- Valutazione 1 = /
- Valut. 2= /
- Valut. 3= 22
- Valut. 4= 63
- Valut. 5= 40
- **VALORE MEDIO= 4,14**



1 = valore minimo; 5 = valore massimo

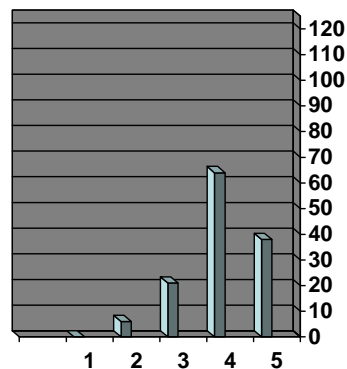
L'ORGANIZZAZIONE

L'organizzazione nel suo complesso

- Valutazione 1 = /
- Valut. 2=6
- Valut. 3= 21
- Valut. 4= 64
- Valut. 5= 38

- **VALORE MEDIO= 4,16**

1 = valore minimo; 5 = valore massimo

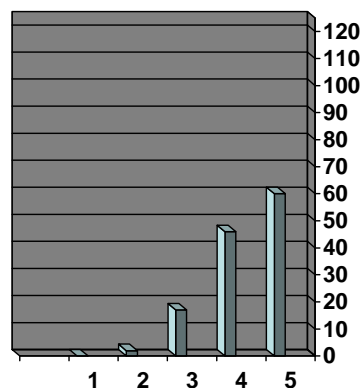


L'assistenza e la cortesia del personale

- Valutazione 1 = /
- Valut. 2=2
- Valut. 3= 17
- Valut. 4= 46
- Valut. 5= 60

- **VALORE MEDIO= 4,31**

1 = valore minimo; 5 = valore massimo

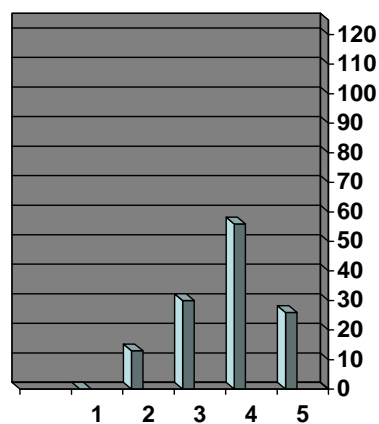


I materiali di consultazione in cartella

- Valutazione 1 = /
- Valut. 2=13
- Valut. 3= 30
- Valut. 4= 56
- Valut. 5= 26

- **VALORE MEDIO= 3,76**

1 = valore minimo; 5 = valore massimo

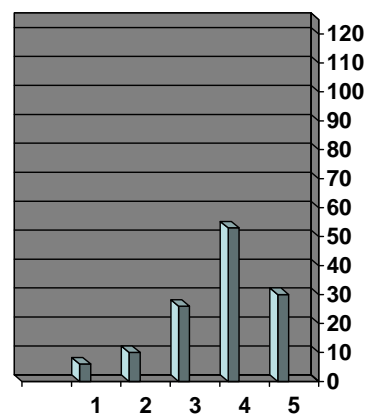


L'ORGANIZZAZIONE (2)

I servizi di catering

- Valutazione 1 = 6
- Valut. 2=10
- Valut. 3= 26
- Valut. 4= 53
- Valut. 5= 30
- **VALORE MEDIO= 3,68**

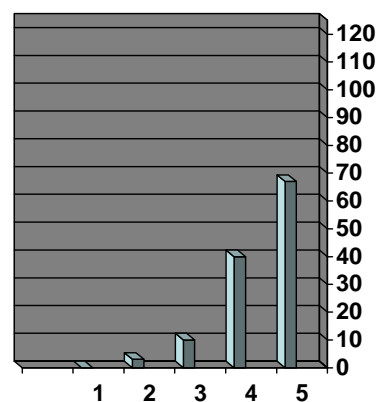
1 = valore minimo; 5 = valore massimo



L'efficacia della traduzione in simultanea

- Valutazione 1 = /
- Valut. 2= 3
- Valut. 3= 10
- Valut. 4= 40
- Valut. 5= 67
- **VALORE MEDIO= 4,24**

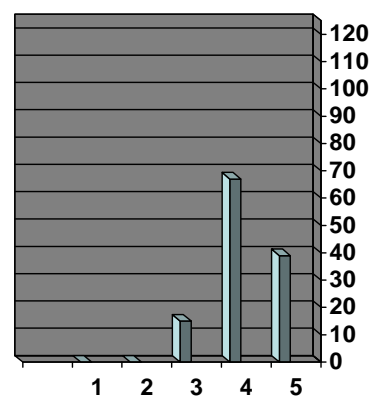
1 = valore minimo; 5 = valore massimo



GLI INTERVENTI

Gli interventi degli esperti presi collettivamente

- Valutazione 1 = /
- Valut. 2=/
- Valut. 3= 15
- Valut. 4= 67
- Valut. 5= 39
- Nessuna valut.=4
- **VALORE MEDIO= 4,06**



PUNTI DI FORZA E DEBOLEZZA

- **INDICARE UN PUNTO DI FORZA DEL CONVEGNO:** punto di forza è il tema stesso del convegno , di cui è stato molto apprezzato il carattere internazionale, che ha permesso il confronto tra realtà diverse a livello europeo; ugualmente è stato apprezzato il confronto tra “attori” diversi della scuola (famiglie, studenti, docenti, dirigenti); senz’altro la maggiore valutazione è stata data alla qualità degli interventi, (considerata molto elevata) in particolare degli esperti stranieri, di cui ha colpito la professionalità e la chiarezza di sintesi . Altro punto di forza molto votato: la triangolazione.
- **INDICARE UN ASPETTO DA MIGLIORARE:** dal punto di vista dell’organizzazione vari partecipanti si sono lamentati dell’inadeguatezza del catering e dei servizi igienici, alcuni hanno considerato inadeguati i locali ospitanti per il respiro del convegno; riguardo invece agli interventi, si richiede da più parti maggiore possibilità di interventi da parte del pubblico dopo gli oratori, più momenti di confronto, maggiore interazione dei partecipanti, più spazio al dibattito. Da più voci si chiede inoltre meno teoria e più concretezza. Un altro lamenta che sia rimasto fuori dal percorso dell’autovalutazione il ruolo dello Stato e si interroga :” Cosa accadrà nel campo della valutazione esterna?”
- **UN MOTIVO PER CUI SIA VALSA LA PENA PARTECIPARE:** molte proposte coincidono con le stesse valutazioni indicate come punti di forza : l’attualità della tematica, il buon livello dei relatori, ma anche l’autovalutazione personale, la novità dell’argomento, la possibilità di ascoltare esperienze europee, la conferma di idee personali, il dibattito, l’acquisizione di più competenze, lo stimolo per mettersi alla prova. Ma forse le risposte più significative che riflettono l’apprezzamento del convegno a cui è valsa la pena partecipare sono due diverse risposte di due partecipanti, ugualmente sintetiche e significative: “ HO IMPARATO” E “ MI HA FATTO RIFLETTERE”.
- **EVENTUALI SUGGERIMENTI ED OSSERVAZIONI:** sono in molti a chiedere che vengano mantenuti i contatti tra i partecipanti da parte dell’organizzazione, anche per E mail, nonché a richiedere che vengano ripetuti gli incontri, allargati anche ad altri paesi europei; in diversi chiedono la traduzione delle diapositive; si richiede anche la possibilità di fotocopiare o salvare su supporto magnetico (floppy, cd rom) il materiale del convegno; qualcuno suggerisce più spazio alle famiglie e qualcun altro vuole invece un convegno solo per i Dirigenti Scolastici; da più parti si suggerisce di lasciare maggiore spazio per i dibattiti ed il confronto assembleare; si suggerisce quindi di alternare, in una giornata così densa, metodologie diverse per minimizzare la fatica e potenziare il coinvolgimento ; è molto sentita la necessità da parte del pubblico di intervenire dopo le relazioni degli oratori e di organizzare dei momenti di confronto; sempre per permettere le risposte dei relatori si suggerisce di aprire il dibattito all’inizio del pomeriggio; Varie richieste, inoltre, di traduzione delle diapositive .

- Elaborazione dati a cura dell’istituto Comprensivo di Orbetello
 - Dirigente Scolastico prof.sa Elsa Lisci Falaschi
 - Assistentente amm.vo Maria del Fiore Nencini