

# **Una cassetta degli attrezzi per l'autovalutazione scolastica. Ovvero l'autovalutazione scolastica in una prospettiva interazionista e fenomenologica.**

Di Anna Rita Calabro'

La ricerca - che intendo presentare a grandi linee e che fa parte di un progetto da me diretto, avviato circa tre anni fa dall'Istituto pedagogico di lingua italiana della provincia di Bolzano<sup>1</sup>- nasce con l'intento di offrire indicazioni metodologiche e supporto concreto alle scuole che, in una situazione congiunturale particolarmente difficile e nell'ambito di una riforma molto discussa e molto discutibile, sono entrate in un regime di autonomia. Molto si è parlato, e si parlerà, di un tema cruciale per la scuola dell'autonomia: la capacità di valutare i propri servizi e la propria organizzazione, ottimizzare le risorse a disposizione per migliorare le proprie prestazioni, verificare il proprio rendimento con adeguate procedure e strumenti, autovalutare, comparando, i risultati conseguiti con gli obiettivi prefissati nel proprio piano di offerta formativa nonché con gli standard di apprendimento relativi alle competenze degli alunni e alunne e quelli relativi alla qualità del servizio...Questo solo per citare alcuni dei compiti indicati nelle direttive ministeriali.

Nel corso della mia relazione vorrei:

- in primo luogo soffermarmi brevemente sul significato di due termini - "valutazione" e "autovalutazione" (che spesso, come mi è capitato di sentire o di leggere, vengono usati alla stregua di sinonimi) perché mi sembra importante sottolineare la profonda differenza che esiste tra queste due prospettive;
- in secondo luogo vorrei accennare ai presupposti teorici che sono dietro l'impianto della ricerca;
- infine vorrei presentare alcuni degli strumenti elaborati per l'autovalutazione scolastica.

## **VALUTAZIONE-AUTOVALUTAZIONE**

Per quanto riguarda il primo punto - la differenza tra valutazione e autovalutazione - si tratta, come indicano gli stessi termini, di due approcci sostanzialmente diversi alla stessa questione: la possibilità per una qualsiasi organizzazione (nel caso specifico la scuola) di valutare la propria efficacia e efficienza rispetto ai propri obiettivi. (Ovviamente parlo di organizzazione in senso sociologico e cioè costituita formalmente e normativamente da membri che interagiscono tra loro secondo delle regole, in vista di scopi prefissati e attraverso la distribuzione di compiti e ruoli)

---

<sup>1</sup> Del gruppo di ricerca hanno fatto parte Fausto Marchetti, Carmelo Setti e Antonella Zanivar dell'Istituto Pedagogico, successivamente è stata coinvolta la Prof.ssa Mariella Pacifico che, sulla base dell'indagine qualitativa da noi precedentemente svolta, ha messo a punto il questionario strutturato da somministrare agli studenti e un CD perché gli insegnanti possano in maniera autonoma elaborarne i risultati. La presente relazione riprende in gran parte quella che ho presentato nell'ambito di un convegno internazionale *Scuole allo specchio*, (Bolzano, 18 e 19 febbraio 2003), sui temi della valutazione e dell'autovalutazione scolastica e di cui sono in via di pubblicazione gli atti.

Semplificando al massimo il discorso io credo si debba parlare di **valutazione** quando si fa riferimento ad un percorso conoscitivo che implica l'apporto di consulenti esterni. In tal caso uno o più specialisti arrivano in un certo contesto, in una certa organizzazione, e con adeguati strumenti ne valutano le modalità di funzionamento tenendo conto degli obiettivi dell'organizzazione e del mandato avuto dalla committenza. Infine, i risultati raggiunti dall'esperto o dal team di esperti a conclusione dell'indagine diventano elemento di discussione all'interno dell'organizzazione e sollecitano processi di autoriflessione e quindi di cambiamento del contesto (l'entità del cambiamento è direttamente proporzionale all'entità dei problemi endogeni riscontrati o all'urgenza di far fronte a cambiamenti di carattere esogeno). Accade allora che i soggetti coinvolti nel processo di valutazione, cioè gli attori che sono protagonisti del contesto - nel caso di una scuola gli insegnanti, i ragazzi, le famiglie, i bidelli, la segreteria, ecc. - sono soggetti nello stesso tempo attivi e passivi. Svolgono un ruolo attivo nella misura in cui sono chiamati ad esprimersi in vario modo sulle questioni oggetto della valutazione e sono coinvolti nella discussione dei risultati raggiunti. Allo stesso tempo, però, sono dei soggetti passivi, perché non possiedono le competenze degli esperti, non hanno messo a punto la strumentazione necessaria a svolgere l'indagine, non l'hanno condotta e non ne hanno elaborato i risultati. *Non sono autonomi ma dipendono in tutte le fasi dell'indagine dagli esperti. Non controllano il processo ma si affidano ad altri. Sono deresponsabilizzati rispetto ad una corretta conduzione dell'indagine.*

Ben altra cosa, invece, è l'**autovalutazione**, che rappresenta un approccio totalmente diverso perché coloro che sono valutati sono anche i valutatori: in altre parole soggetto e oggetto dell'indagine coincidono fisicamente nelle stesse persone. Ciascuno svolge quindi un doppio ruolo, di oggetto osservato e di soggetto che osserva. Gli attori, dunque, devono anche diventare "esperti", cioè si devono dotare di strumenti metodologicamente validi per condurre l'analisi: guardare a se stessi con il dovuto distacco, raccogliere informazioni e materiali, elaborare i dati raccolti e mettere a punto eventuali strategie di cambiamento. Il tutto, ovviamente, senza rinunciare al rigore necessario per arrivare a risultati utili e apprezzabili.

Certo è che, in entrambi i casi, sia che si parli di valutazione sia che si parli di autovalutazione, il compito è veramente molto difficile. La scuola è un'organizzazione molto complessa nella quale interagiscono attori molteplici. Le direttive ministeriali, come ho già detto, invitano, nello spirito della riforma, le singole scuole a esprimere un giudizio sulle scelte didattiche, misurare il livello di partecipazione alle attività integrative extracurricolari, garantire efficienza e trasparenza dei servizi, migliorare il clima relazionale...Ci troviamo di fronte a degli obiettivi estremamente ambiziosi, che metterebbero in difficoltà anche il più esperto degli esperti.

In ogni caso finché rimaniamo nell'ambito della valutazione, il committente, cioè la scuola, ha ormai una discreta possibilità di scelta tra esperti e agenzie in grado di accompagnarlo in questo processo di analisi e riflessione su se stessa. Ma cosa accade quando ci si sposta invece sul terreno dell'autovalutazione, quando, cioè, la scuola diventa committente di se stessa e decide di intraprendere un percorso totalmente autonomo senza ricorrere all'aiuto e al supporto di esperti esterni? Perché in tal caso occorre 'farsi' esperti, dotarsi di una serie di strumenti che garantiscano la bontà del percorso tenendo ben presente che analisi del contesto, analisi del clima e valutazione del servizio sono compiti che prevedono competenze specifiche circa le metodologie, le procedure e le tecniche.

Ci troviamo così di fronte a due ostacoli da non sottovalutare.

⇒ Il primo è che il personale che appartiene alla scuola non è fatto di esperti, di pedagogisti, di studiosi dell'organizzazione o di sociologi, ma è fatto, nella maggior parte dei casi, di persone di buona volontà che amano e praticano il loro mestiere di insegnanti.

⇒ Il secondo ostacolo consiste nel fatto che, in ogni caso, è veramente molto difficile giocare il doppio ruolo, cioè essere nello stesso tempo oggetto e soggetto dell'analisi, osservato e osservatore, giudicato e giudicante, tanto più se questo ruolo viene giocato in un contesto, come quello della scuola, sottoposto a forti vincoli istituzionali, organizzato in modo tale da strutturare una serie di relazioni che, tra gli adulti, solo in minima parte sono ordinate gerarchicamente e, soprattutto, è composto di persone – gli insegnanti – abituate più a valutare che non ad essere valutate.

Dico questo perché, generalmente, si ritiene che la valutazione, quando implica le persone e non il sistema, viene fatta seguendo una logica di tipo gerarchico (chi sta più in alto giudica quello che sta più in basso e avanti di questo passo) mentre, se si intraprende la strada dell'autovalutazione, bisogna in qualche modo mischiare le carte, rinunciare a questo tipo di prospettiva e mettere in gioco punti di vista completamente differenti. Occorre mettere a punto, sperimentare e tarare strumenti per l'autovalutazione che le scuole siano in grado di gestire in maniera autonoma senza ricorrere all'aiuto degli esperti e si tratta di strumenti che, questo era il mio obiettivo iniziale, devono avere sostanzialmente due caratteristiche: *semplicità* e *flessibilità*.

⇒ Strumenti *semplici* vuol dire facili da capire e da gestire non solo nell'utilizzo, ma anche nella gestione dei dati e delle informazioni che attraverso questi strumenti via via vengono raccolti. Va da sé che *facili* non vuole dire banali né, tantomeno, approssimativi.

⇒ Strumenti *flessibili* vuol dire strumenti che possano adattarsi ed essere adattati secondo la specificità del contesto (la singola scuola) e le esigenze conoscitive e pratiche di coloro che li maneggiano (gli insegnanti, il Dirigente, i ragazzi...).

## LA PROSPETTIVA TEORICA

Questa esigenza ci conduce direttamente ad affrontare una questione che ci sembra particolarmente spinosa – e cioè *chi valuta chi* e *chi valuta cosa* - visto che sono molti gli attori che interagiscono all'interno della scuola. Tenuto conto di ciò, quando abbiamo cominciato questo lavoro avevamo davanti sostanzialmente due opzioni.

Esemplifico tali opzioni con un esempio.

Poniamo il caso che io sia un genitore che vuole autovalutarsi, capire cioè in che misura sia un buon genitore. Per raggiungere il mio scopo posso percorrere due strade. La prima mi conduce a documentarmi e cercare nella letteratura sull'argomento, o nell'esperienza di altri genitori, una serie di indicatori o di repertori di comportamento che mi aiutino a capire come deve agire un buon genitore in determinate situazioni. Costruisco, in altre parole, un protocollo di comportamento, con degli indicatori precisi, e confronto le mie modalità d'azione con quelle considerate generalmente adeguate se si vuol essere un buon genitore. Se io sono un insegnante e voglio capire se sono un buon insegnante, mi documento circa le procedure di comportamento che in certe situazioni un insegnante deve assumere per essere un buon insegnante, individuo nella numerosa letteratura disponibile gli indicatori che mi dicono se sono o no un buon insegnante, verifico se ho raggiunto gli obiettivi che un buon insegnante deve raggiungere. Con un procedimento

analogo io, esperto, metto a punto degli indicatori, delle procedure come strumenti per l'autovalutazione.

Impostando l'impianto della ricerca ho scelto di percorrere tutta un'altra strada che parte da un principio molto semplice.

Se io sono un genitore e voglio sapere se sono un buon genitore cosa faccio? Vado da mio figlio e gli dico: "Sono un buon genitore?" Questo indipendentemente dal fatto che mio figlio sia un bravo ragazzo, uno sciagurato, un pazzo. Tutto ciò, infatti, non ha importanza, perché parto dall'assunto che qualsiasi risposta mio figlio dà alla mia domanda, tale risposta, nei suoi contenuti, definisce comunque la relazione tra noi. Va da sé che se io voglio cambiare i contenuti di tale relazione non posso prescindere dal vissuto soggettivo che mio figlio ha del nostro rapporto e del mio ruolo di genitore.

Se io sono un insegnante e vado a chiedere ai miei studenti: "Sono un bravo insegnante?", anche se i miei studenti sono dei lavativi e secondo loro un buon insegnante è solo quello che li promuove in ogni caso, è da quella risposta che io debbo partire perché è quella la prospettiva che, per quanto distorta, definisce la relazione ed entra in gioco nella relazione.

Se io sono un Dirigente scolastico, e voglio capire se sono un buon Dirigente, devo dare ascolto a quello che i miei interlocutori privilegiati, in questo caso gli insegnanti, i ragazzi e i genitori, pensano di me. Anche ammettendo, per amore del paradosso, di avere a che fare con un insieme di insegnanti con problemi psicologici gravissimi che, quindi, hanno un'immagine di me distorta, di ragazzi irresponsabili e di famiglie latitanti, questo non cambia la sostanza dei fatti, perché comunque è quella immagine, sia pure distorta e non vera, che gioca la relazione e definisce la realtà in cui mi muovo. Un buon Dirigente, in qualsiasi contesto egli operi, è persona che dà credito a tutte le opinioni di coloro che gli sono sottoposti perché, comunque, quelle opinioni, vere o sbagliate che siano, definiscono la relazione e determinano il contesto che il Dirigente è deputato a gestire.

Ciò vuole dire che ognuno per valutarsi deve usare lo sguardo dell'altro, cioè della persona significativa nel rapporto e dargli credito perché, vere o false che siano le opinioni che tale persona esprime, esse definiscono sia i contenuti del rapporto, sia il clima del contesto all'interno del quale tale rapporto si gioca. Quindi, detto ancora più sinteticamente, per capire il contesto io devo capire il significato che gli attori attribuiscono alle loro azioni e alle azioni degli altri all'interno di quel contesto ed elaborare, secondo strumenti metodologici adeguati, tali significati.

Non voglio prolungarmi in discorsi teorici che non sarebbero nello spirito di questo convegno teso ad un confronto sulle metodologie ma è evidente che la prospettiva teorica che sta alla base di questo lavoro è di tipo fenomenologico e interazionista. Detto nel modo più semplice e sintetico possibile il principio metodologico consiste nella convinzione che se vogliamo cogliere ed analizzare il grado di soddisfazione o insoddisfazione di un attore rispetto al proprio ruolo, di un utente rispetto ad un servizio, oppure il grado di efficienza o non efficienza di una qualsivoglia organizzazione, il presupposto è considerare il fatto che qualsiasi realtà da analizzare è il risultato delle azioni di coloro che ne fanno parte e che per comprendere e spiegare (ed eventualmente modificare) tale realtà occorre cogliere il senso soggettivo che ciascun attore attribuisce alla propria azione. In altre parole comprendere i vissuti, le credenze, le aspettative, le motivazioni che sottendono questi comportamenti. Questo assunto ha una sua conseguenza logica: tutto ciò che gli

attori pensano, credono, ritengono vero, produce effetti nella loro azione, quindi è *reale* (si tratta del celeberrimo teorema di Thomas).

Tale prospettiva, presupposto teorico di tutto il mio lavoro, conduce direttamente a un'altra considerazione di tipo interazionista. La nostra identità, quindi il senso e la percezione che abbiamo di noi stessi, è il risultato dell'interazione che noi abbiamo con gli altri. Il "Se", e cioè la consapevolezza che ciascuno di noi ha di se stesso, non è altro che l'interazione tra "Io" e "Me", cioè "Io" che parla con "l'altro generalizzato", "Io" che si guarda attraverso gli sguardi che gli altri, gli altri per lui significativi, gli rivolgono. Noi siamo capaci di interagire solo nella misura in cui siamo in grado di metterci dal punto di vista di coloro con i quali interagiamo, *di indossare i loro panni*. Questa è una cosa che, più o meno consapevolmente, facciamo quotidianamente (o, almeno, dovremmo fare). La maggior parte delle nostre azioni (quelle meno abitudinarie) sono precedute da un dialogo interiore: c'è sempre un "Io" che si confronta con un interlocutore immaginario e nello stesso tempo reale. Chiunque di noi, prima di andare ad un appuntamento importante (non importa se amoroso o di lavoro) si immagina il dialogo tra lui e l'altro (sia esso un possibile datore di lavoro o l'oggetto del suo desiderio), predefinendo tutta una serie di situazioni che potrebbero verificarsi. Qualsiasi insegnante, nel preparare una lezione, si mette, o almeno dovrebbe mettersi, nei panni dei suoi studenti per trovare il giusto linguaggio, gli esempi più comprensibili, il tono adeguato.

Cosa vuole dire dunque autovalutarsi secondo questo tipo di prospettiva? Autovalutarsi per il singolo insegnante, piuttosto che per il Dirigente scolastico, ecc., significa guardarsi dal punto di vista dell'altro. Significa chiedersi: l'altro cosa pensa di me? Detto in altre parole, ciascun attore si autovaluta usando come specchio lo sguardo dei propri interlocutori privilegiati: il Dirigente si valuta attraverso lo sguardo degli insegnanti, dei ragazzi e delle famiglie, gli insegnanti usano come strumento di autovalutazione lo sguardo dei ragazzi e così via. Dal punto di vista dell'organizzazione ciascuna componente è chiamata a dare il proprio parere sull'organizzazione stessa (in termini, ad esempio, di strutture, uso delle risorse, suddivisione delle funzioni...) e solo questi sguardi incrociati potranno metterne a fuoco l'immagine. Sono necessari, allora, strumenti che consentano, a chi vuole autovalutarsi, di cogliere lo sguardo dell'altro, comprendere il significato che l'altro dà alle sue azioni, dare credito a questo significato e a questo sguardo.

Ovviamente ciò non basta a garantire la bontà dei risultati, occorre successivamente, come in un puzzle, ricomporre pazientemente, in un disegno coerente, i vari vissuti e le varie percezioni, incrociare gli sguardi, mettere a confronto atteggiamenti, convinzioni, vissuti... E' forse il momento più difficile e delicato dell'intervento perché è solo attraverso un rigoroso procedimento di tipo comparativo che le opinioni personali raccolte si traducono nei vari tasselli che compongono il sistema e la dimensione *soggettiva* del proprio vissuto diventa *oggettiva* ricostruzione della realtà.

## **GLI STRUMENTI PER L'AUTOVALUTAZIONE**

L'obbiettivo della ricerca è dunque quello di fornire alle scuole una *cassetta degli attrezzi per l'autovalutazione con relativo libretto di istruzioni per l'uso*.

La cassetta deve contenere:

- gli strumenti per raccogliere i dati (presentandone anche la logica che li sottende e, ovviamente, le istruzioni per l'uso)
- gli strumenti per analizzare i dati (spiegando passo per passo le procedure)
- le indicazioni per adattare tali strumenti alla specificità del proprio contesto
- le modalità attraverso cui i risultati raggiunti possono eventualmente tradursi in un processo di cambiamento del contesto stesso

Ovviamente autovalutare (o valutare) la scuola, vuole dire prendere in esame il fatto che la scuola svolge molte funzioni. Le tre grandi aree della scuola prese in esame sono:

- La scuola come organizzazione.
- La scuola come agenzia di formazione e di socializzazione.
- La scuola come interlocutore sul territorio.

Va da se che ciascuna prospettiva coinvolge soggetti, metodi e strumenti di analisi differenti. (Allegato n.1)

E' altrettanto evidente che queste funzioni interagiscono tra loro, e questo rende il sistema complesso, tuttavia il nostro obiettivo è creare strumenti che possano essere usati anche separatamente, a seconda che si voglia, per esempio, un anno analizzare la scuola dal punto di vista dell'organizzazione, l'anno dopo, magari, dal punto di vista dei rapporti con il territorio, ecc. (Allegato n.2)

Quindi, strumenti diversi secondo le funzioni della scuola che si analizzano, rispettando la regola fondamentale di semplicità e flessibilità: cioè strumenti facili, comprensibili, gestibili con estrema semplicità dai vari componenti della scuola, senza l'apporto di consulenti esterni. Devono essere però degli strumenti rigorosi, strumenti che, se ben usati, garantiscano attendibilità e qualità dei risultati.

Il lavoro si è svolto in tre momenti:

1. Interviste in profondità, focus group e osservazione partecipante per mettere a punto gli strumenti con la collaborazione del personale docente e non docente, Dirigente scolastico, studenti di due scuole superiori di Bolzano (un Liceo e un Istituto Tecnico).

Di tutti i focus sono disponibili le tracce di conduzione e i criteri per l'osservazione partecipante che allegheremo nella *cassetta degli attrezzi* da consegnare alle singole scuole.

## 2. elaborazione degli strumenti per l'autovalutazione.

**Al momento abbiamo messo a punto:**

- **scheda di rilevazione da sottoporre alle diverse componenti dell'organizzazione perché la scuola possa autovalutare la propria organizzazione**
- **questionario a domande aperte che gli insegnanti devono compilare affinché il Dirigente possa autovalutarsi**
- **questionario a domande aperte che i ragazzi di ciascuna classe devono compilare affinché ogni singolo insegnante e il Dirigente possano autovalutarsi** (in alternativa a quello quantitativo)
- **traccia di focus per insegnanti-genitori perché entrambe le componenti possano valutare i punti di forza e di debolezza del reciproco rapporto**

- **traccia di colloquio sulla percezione e l'organizzazione del tempo da parte dei ragazzi perché la scuola possa autovalutarsi rispetto al suo ruolo di agenzia di socializzazione**
- **questionario strutturato da somministrare a tutti i ragazzi perché valutino:**  
**organizzazione**  
**Dirigente**  
**insegnanti**  
*affinché ciascuno possa autovalutarsi*

3. somministrazione e analisi dei risultati (per verificare l'efficacia degli strumenti)

**4. costruzione degli strumenti (griglie di lettura, tipologie di riferimento, procedure di osservazione, ...) per la lettura del materiale raccolto da allegare a quelli sopraindicati**

Le fasi uno e tre rappresentano, ovviamente, dei punti di passaggio per arrivare, rispettivamente, alla messa a punto degli strumenti nella fase due e alle indicazioni su come si debba leggere il materiale raccolto con tali strumenti.

Per semplificare prendiamo ad esempio alcune prospettive d'indagine tenendo presente che siamo ancora in fase di elaborazione degli strumenti e dei materiali.

## **LA SCUOLA COME ORGANIZZAZIONE**

### **FASE PRIMA**

Abbiamo condotto focus group e interviste in profondità a:

Studenti

Insegnati

Genitori

Personale dalla scuola

Dirigente

per disegnare insieme la mappa organizzativa della scuola (ruoli, vissuti di ruolo, aspettative di ruolo, relazioni, modalità di comunicazione, livello di partecipazione ai momenti collegiali, gruppi formali e informali, modalità di leadership...) e individuare insieme i punti di forza e di debolezza dell'organizzazione

### **FASE SECONDA**

Sulla base di questa abbiamo messo a punto:

- una scheda di rilevazione (allegato 3)
- gli indicatori per la costruzione del questionario strutturato da somministrare a tutti gli studenti perché forniscano le loro valutazioni su: organizzazione, insegnanti, Dirigente (a cui ha successivamente lavorato Mariella Pacifico)
- un questionario a domande aperte perché gli insegnanti valutino il Dirigente e questi possa autovalutarsi (allegato 4)

Tale questionario è stato costruito attraverso l'attiva collaborazione degli insegnanti stessi. Tutti gli insegnanti esprimono la propria opinione su alcuni aspetti di gestione del Dirigente utilizzando un doppio livello di analisi: il primo relativo a definire le caratteristiche del

Dirigente ideale (l'ideal-tipo); l'altro relativo alle caratteristiche del Dirigente reale. Il Dirigente, attraverso un'adeguata griglia di lettura, potrà confrontare l'ideale di Dirigente che l'insegnante ha nella sua mente e l'opinione che l'insegnante ha nei suoi confronti. In tal modo potrà valutare quanto, eventualmente, queste due opinioni si discostano.

## FASE TERZA

Abbiamo compilato individualmente la scheda insieme ad un campione significativo del personale insegnante e non, genitori e Dirigente per provarne l'efficacia.

Tutti gli insegnanti hanno compilato il questionario sul Dirigente, ne abbiamo provato l'efficacia e elaborato i risultati per fornire poi adeguate istruzioni di lettura.

Nell'ambito di alcuni focus group, a fronte dei risultati raccolti con tali strumenti, ne abbiamo ridiscusso l'efficacia con i soggetti coinvolti operando le necessarie modifiche.

## FASE QUARTA

Stiamo mettendo a punto le "istruzioni per l'uso" da fornire alla scuola su come compilare la scheda e come leggere i risultati raccolti attraverso tutte le schede compilate *senza ricorrere all'esperto*.

Per quanto riguarda il Dirigente sulla base dei risultati raccolti abbiamo messo a punto:

⇒ una griglia di lettura

⇒ una tipologia di riferimento (allegato 5) sullo stile di dirigenza

(tale tipologia è data dall'incrocio di due variabili: *flessibilità/rigidità* rispetto alla conduzione – *responsabilizzazione/deresponsabilizzazione* rispetto alla norma)

---

## LA SCUOLA COME AGENZIA FORMATIVA

### FASE PRIMA

- Focus group con gli studenti (tema della discussione: *chi è un buon insegnante/chi è un cattivo insegnante*)

- Osservazione in classe: quattro membri del gruppo di ricerca, ciascuno per una classe, all'ultimo banco, rigorosamente silenziosi e dopo i primi minuti ignorati dalla classe, hanno seguito per una settimana lezioni, interrogazioni, compiti in classe e quant'altro, annotando, atteggiamenti, accadimenti, modalità di valutazioni...

Volutamente abbiamo evitato qualsiasi procedura pre-determinata di codifica dell'osservazione (anche se esiste molto materiale in questo senso), in quanto volevamo lasciare spazio alle nostre reazioni e impressioni spontanee: la noia, l'irritazione, il coinvolgimento...Volevamo, di volta in volta, metterci nei panni dell'insegnante o degli studenti.

Da questo lavoro ne è scaturito un *protocollo di osservazione* che contiene indicazioni su:

⇒ cosa osservare nell'insegnante:

- come gestisce la relazione didattica
- come gestisce la relazione emotiva
- come gestisce la relazione sociale

L'idea è quello di suggerire agli insegnanti di osservarsi reciprocamente nel corso delle lezioni.

⇒ cosa osservare nella classe

- come gli studenti usano: spazio, tempo, linguaggio
- se, quando e come gli studenti esprimono: responsabilità, socializzazione, autonomia, comportamento efficace all'interno del gruppo

## FASE SECONDA

Abbiamo individuato gli indicatori per la costruzione del questionario strutturato da somministrare a tutti gli studenti. (*Gli studenti valutano gli insegnanti*)

Abbiamo messo a punto il questionario qualitativo che ciascun insegnante può, se vuole, gestire autonomamente all'interno della sua classe in alternativa a quello quantitativo.

Nell'ambito di alcuni focus group abbiamo ridiscusso tali strumenti con i soggetti coinvolti.

## FASE TERZA

Abbiamo somministrato il questionario quantitativo e quello qualitativo per valutarne l'efficacia e ne abbiamo analizzati i risultati.

## FASE QUARTA

Sulla base dell'osservazione in classe e i questionari qualitativi compilati dai ragazzi abbiamo messo a punto delle tipologie (allegati 6/7) che serviranno come guida perché l'insegnante possa autovalutarsi. Tali tipologie per il momento riguardano:

⇒ stili di docenza (allegato 6)

(incrociando due variabili sapiente/ignorante rispetto ai saperi disciplinari – efficace/inefficace rispetto alle capacità comunicative)

⇒ stili di valutazione (allegato 7)

(incrociando due variabili coerente/incoerente rispetto ai criteri di valutazione - strutturato destrutturato rispetto alle modalità di valutazione)

⇒ stile di gestione della classe

(incrociando due variabili credibile/non credibile da parte degli studenti – direttivo/non direttivo rispetto al suo stile di tenuta della classe)

A titolo esemplificativo vorrei soffermarmi su come abbiamo costruito il questionario qualitativo attraverso cui gli studenti valutano gli insegnanti e fornito gli indicatori per la costruzione di quello quantitativo. Mettendoci nei panni dell'insegnante ci siamo chiesti: *che domande devo porre all'altro per capire cosa pensa di me o del contesto? Quali sono le domande giuste da fare ai miei ragazzi per capire se io sono un buon insegnante? E quali sono le questioni cruciali, il territorio su cui valutano il Dirigente? Se restiamo all'interno della prospettiva interazionista la risposta è relativamente semplice, nel senso che saranno gli stessi ragazzi a suggerire le domande.*

Abbiamo dunque dato credito (nonostante una certa resistenza da parte degli insegnanti), alla capacità degli studenti di giudicare e di valutare e abbiamo chiesto loro (nell'ambito di alcuni focus group) di costruire con noi l'ideal tipo (nel senso weberiano del termine) del

*buon insegnante* e del *cattivo insegnante*. Da questi due modelli abbiamo ricavato gli indicatori per costruire il questionario. Analogamente abbiamo costruito un questionario di autovalutazione per il Dirigente usando lo stesso procedimento ideal tipico.

I risultati dei focus ci hanno in parte sorpreso.

In primo luogo è stata prepotente la richiesta, da parte dei ragazzi, di adulti autorevoli. Per tutti, e sottolineo tutti, un “buon” insegnante è quello che sa farsi rispettare. Senza equivoci i ragazzi, nella discussione, hanno mostrato di avere le idee molto chiare sulla differenza tra una personalità autorevole e una autoritaria. L’adulto viene subito messo alla prova e le risposte reciproche definiscono i caratteri della relazione futura e determinano disciplina e apprendimenti.

In secondo luogo ci ha molto colpito come, nel giudizio, siano determinanti i sentimenti e le emozioni che i ragazzi attribuiscono agli insegnanti. I ragazzi si sentono oggetti di tali sentimenti – indifferenza, interesse, simpatia, insicurezza, debolezza...- e rispondono, come ci ha confermato l’osservazione in classe, colpo su colpo. Abbiamo visto classi turbolente trasformarsi in un pubblico impeccabile a fronte di insegnanti che non ci sembravano poi così dissimili.

Nello specifico del questionario di valutazione dei ragazzi sugli insegnanti e sul Dirigente abbiamo messo a punto due strumenti, uno di tipo qualitativo e uno di tipo quantitativo. Infatti, nel caso si volesse sapere come tutti gli studenti di una scuola valutano gli insegnanti, il Dirigente scolastico e l’organizzazione, occorre uno strumento in grado di gestire un numero piuttosto elevato sia di domande sia di intervistati. Nel caso invece sia il singolo insegnante a voler sapere cosa i suoi ragazzi pensano di lui è sufficiente uno strumento di tipo qualitativo gestibile in maniera perfettamente autonoma dall’insegnante stesso. Sono questionari che i ragazzi riempiono in maniera anonima. Nel caso di un numero elevato di ragazzi stiamo mettendo a punto un programma informatico in grado gestire i dati raccolti, nel caso invece di un numero limitato, come gli studenti di una classe nei confronti di un insegnante, è sufficiente che l’insegnante legga e analizzi le risposte raccolte attraverso una griglia predisposta di lettura. Tale percorso lo guiderà alla tipologia costruita prendendo in esame i vari indicatori adottati, tipologia attraverso la quale l’insegnante potrà ragionare e nella quale collocarsi.

Come ho già detto, strumenti di rilevazione e strumenti d’analisi troveranno posto nella nostra *cassetta degli attrezzi*.

## **LA SCUOLA COME AGENZIA DI SOCIALIZZAZIONE**

Se la scuola vuole valutarsi in quanto agenzia di socializzazione deve comprendere in che misura partecipa al processo di formazione dell’identità dei suoi studenti. A tale scopo abbiamo rielaborato uno strumento, peraltro già noto,<sup>2</sup> che ha a che fare con l’organizzazione e il vissuto temporale, con il quale misurare come cambia la capacità di progettare se stessi tra i ragazzi del primo anno e quelli dell’ultimo (nell’ambito dunque di un’età cruciale e significativa nel passaggio tra l’adolescenza e la giovinezza), presupponendo che alla fine del percorso scolastico la scuola abbia dotato i ragazzi di maggiori risorse per costruire la propria identità.

---

<sup>2</sup> Faccio riferimento alla ricerca *Il tempo dei giovani* (il Mulino, 1986), condotta da Alessandro Cavalli con Anna Rita Calabrò, Celestino Colucci, Carmen Leccardi, Marita Rampazi, Simonetta Tabboni. Nell’ambito di tale ricerca, Celestino Colucci si è occupato della parte relativa alla scuola e al lavoro.

A tale proposito sono stati ripresi i quattro tipi che esemplificano (assolvendo così la funzione di modelli rispetto ai quali poter leggere per somiglianza o contrasto la molteplicità dei modi d'essere giovanili) l'uso che i giovani fanno del tempo: mettono cioè in relazione il loro passato, presente e futuro nella costruzione del tempo biografico, organizzano la loro quotidianità, si rapportano al tempo delle istituzioni (la scuola, il lavoro...).

Tali modelli erano stati disegnati dal differente incrocio di due variabili delle quali una è definita dal grado di autonomia o al contrario eteronomia e conformismo che l'individuo esperisce e dimostra nell'organizzare il tempo quotidiano ed effettuare le proprie scelte di vita, l'altra è data dalla rappresentazione, strutturata o destrutturata, della temporalità. Nel primo caso, quello della strutturazione, il soggetto vive il presente come un tempo teso tra passato e futuro, determinato cioè da ciò che egli è stato e da ciò che vuole essere. Al contrario la destrutturazione del tempo determina una situazione nella quale ciò che conta è il presente che non è vissuto come tappa del processo temporale e di vita, quanto, piuttosto, come l'unica dimensione di un tempo – composto appunto da tanti presenti – che deve essere vissuto per ciò che è e per ciò che può offrire.

L'ipotesi di partenza è che uno studente maturo tra i quattordici e i diciotto anni una percezione e una gestione del tempo e un progetto di vita dentro il quale la scuola sicuramente a un ruolo: quanto esso sia marginale o determinante resta tutto da stabilire. La traccia di colloquio approntato per le interviste in profondità ai ragazzi delle prime classi superiori e delle quinte si articola su tre dimensioni:

- Il tempo della storia: la sua rappresentazione, la comprensione del passato, presente e futuro, la storia, l'esperienza e l'azione
- Il tempo biografico: l'esperienza passata, il presente, la progettualità futura
- Il tempo della quotidianità: l'organizzazione della giornata, la giornata tipo e la giornata ideale, la solitudine la noia, il tempo occupato, il tempo libero e il tempo vuoto, quello passato a scuola e con gli amici.

Le interviste dovrebbero essere condotte da un piccolo gruppo di ragazzi delle quinte ai loro compagni di prima e quinte e i risultati elaborati insieme ad alcuni insegnanti seguendo le indicazioni riportate nella *cassetta degli attrezzi*.

## PER CONCLUDERE

La prospettiva interazionista e fenomenologica che abbiamo appena descritto nei caratteri essenziali e che vanta una tradizione e un credito indiscutibili tra i sociologi e (con altre declinazioni) tra gli psicologi, spesso, almeno per quella che è la mia esperienza più che decennale durante la quale sono stata chiamata a valutare aziende produttive e di servizi e anche contesti istituzionali tra loro diversissimi (penso alla Fiat e al carcere minorile di Milano, tanto per fare due esempi), a volte viene fraintesa e perciò crea forti obiezioni di carattere metodologico e tenaci resistenze tra coloro che dovrebbero esserne destinatari e fautori.

Ciò accade sostanzialmente per due motivi.

Il primo motivo è che i non addetti ai lavori, coloro cioè che non hanno dimestichezza con tali metodi, ritengono spesso che essi non siano *scientifici* poiché attribuiscono tale carattere (che immagino alluda all'obiettività dei risultati) solo agli strumenti di tipo statistico e a metodologie ben più codificate che non quelle appena descritte che si fondano sul significato soggettivo dell'azione e su tipologie in tal senso costruite. (Ovviamente il pubblico presente sa benissimo che le due metodologie godono dello stesso credito e che sono piuttosto le domande che noi ricercatori ci poniamo e gli obiettivi che ci diamo a determinare l'utilizzo di metodologie qualitative o, viceversa, qualitative)

Il secondo motivo, per altro generalmente nascosto dietro al primo, è che intervenire in un qualsivoglia contesto, usando questa prospettiva, presuppone la disponibilità degli attori di mettersi in discussione e di giocare la partita in prima persona *senza trucco né inganno* con la consapevolezza che l'intervento potrebbe mettere in crisi le loro certezze e la stessa organizzazione.

Ovviamente quando da una prospettiva valutativa si passa ad una autovalutativa le difficoltà permangono anche se, in un certo senso, attenuate dal fatto che si tratta in questo caso di una scelta che gli attori fanno liberamente senza che venga loro imposta dall'esterno e che sono essi stessi, in prima persona, a costruire e controllare procedure e processo.

Grazie per la vostra attenzione.