

ASSESSORATO ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO,
POLITICHE PER LA SICUREZZA SUL LAVORO
DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA

STUDI E RICERCHE / 14

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
nella sezione "PressonLine"

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>



Provincia di Bologna



Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro,
Politiche per la sicurezza sul lavoro
della Provincia di Bologna

L'impatto delle rilevazioni nelle scuole

I punti di vista della pubblica amministrazione
e delle istituzioni scolastiche bolognesi

A cura di
Maria Lucia Giovannini



Carocci editore

RIF. P.A. 3016/06 approvato con Determinazione dirigenziale n. 55/2006 CR 42 del 27/12/2006.

Lo Sportello per la Valutazione del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna ringrazia tutti i dirigenti scolastici, gli insegnanti, i responsabili e gli addetti amministrativi coinvolti nelle indagini per la collaborazione offerta durante l'intero svolgimento delle attività di ricerca.

Le attività di indagine descritte nella presente pubblicazione sono state realizzate nell'ambito dei seguenti progetti, tutti finanziati dalla Provincia di Bologna al soggetto gestore Feedback snc:

Annualità 2005/06

Progetto FSE rif. P.A. 2006-3000/Bo approvato con Det. Dir. n. 6/2006 del 31/03/2006

Annualità 2006/07

Progetto FSE rif. P.A. 2006-3007/Bo approvato con Det. Dir. n. 50/2006 del 21/12/2006

1^a edizione, dicembre 2007
© copyright 2007 by
Provincia di Bologna

Realizzazione editoriale: Studioagostini, Roma

Finito di stampare nel dicembre 2007
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-4607-2

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Presentazione	9
di <i>Luigi Catalano</i> e <i>Paolo A. Rebaudengo</i>	
Introduzione	13
di <i>Maria Lucia Giovannini</i>	
Parte prima	
L'impatto delle rilevazioni di dati: i punti di vista delle istituzioni a supporto dell'autonomia scolastica	
1. Esperienze realizzate dall'Ufficio scolastico regionale	21
di <i>Anna Maria Benini</i> e <i>Laura Gianferrari</i>	
2. L'amministrazione provinciale e le rilevazioni di dati nelle scuole secondarie di II grado	29
di <i>Anna Del Mugnaio</i>	
3. Esperienze realizzate dall'Ufficio scolastico provinciale	39
di <i>Paolo Marcheselli</i>	
4. L'amministrazione regionale e le rilevazioni di dati negli istituti scolastici	49
di <i>Cristina Bertelli</i>	
Parte seconda	
L'impatto delle rilevazioni di dati: i punti di vista delle scuole	
5. Un'indagine tra i dirigenti scolastici	57
di <i>Maria Lucia Giovannini</i> e <i>Massimo Marcuccio</i>	
6. Quali i fabbisogni delle scuole? I risultati delle indagini	95
di <i>Maria Lucia Giovannini</i> e <i>Massimo Marcuccio</i>	

7.	Uno studio di caso di <i>Massimo Marcuccio e Elisa Truffelli</i>	III
8.	Quali priorità realistiche in/per un istituto scolastico? di <i>Ivana Summa</i>	137
	Conclusioni di <i>Maria Lucia Giovannini</i>	153

Presentazione

di *Luigi Catalano** e *Paolo A. Rebaudengo***

A livello internazionale, e in modo particolare nel mondo anglosassone dove le politiche scolastiche da anni impostano l'utilizzo di indagini sugli apprendimenti a livello locale e dove il dibattito sul tema delle restituzioni dei dati si è sviluppato a partire da più di un decennio, attualmente assistiamo a due fenomeni interessanti in relazione alle rilevazioni negli istituti scolastici medi superiori. Il primo è il graduale spostamento del dibattito sull'utilità dei dati delle rilevazioni dall'iniziale ambito amministrativo verso l'ambito del processo di insegnamento/apprendimento. Il secondo è la nascita di agenzie di consulenza private specializzate che propongono al mondo della scuola il proprio know-how per favorire la raccolta, l'interpretazione e l'utilizzo dei dati ai fini del miglioramento.

Entrambi i fenomeni dimostrano come il tema dell'efficacia delle rilevazioni e della selezione degli indicatori più adatti, laddove esista un sistema di rilevazioni piuttosto sviluppato, rivesta un ruolo di grande rilievo che coinvolge sia il mondo della ricerca universitaria sia quello delle consulenze professionali.

Per quanto riguarda l'Italia, sin dal 1995, con la direttiva ministeriale 254 che istituiva la Carta dei servizi scolastici, è stato dato l'impulso alle scuole per proporsi come soggetti di ricerca sul gradimento del servizio scolastico da parte di genitori e studenti.

È stata, però di lì a poco, la stagione dell'autonomia scolastica a porre in maniera forte le problematiche tanto della valutazione di sistema, quanto della qualità dell'insegnamento/apprendimento.

Il progetto STRESA e il progetto ELANS furono tra le prime esperienze in questo senso, capofila di una diffusione soprattutto dei modelli di autovalutazione in rete, sulla scorta anche delle novità introdotte dal D.P.R. 275/1999, il Regolamento sull'autonomia scolastica.

Tutte dimensioni di cui, invece, l'opinione pubblica si è resa conto in questi ultimi anni, soprattutto sull'onda del dibattito e dell'eco mediatica scaturita a seguito dei risultati delle indagini OCSE-PISA e INVALSI.

* Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.

** Assessore all'Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna.

Anche in Emilia-Romagna si stanno muovendo passi importanti verso una valorizzazione della ricaduta dei dati. L'Ufficio scolastico regionale, già da alcuni anni, ha attivato – d'intesa con l'Università di Bologna, l'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica e reti di scuole – una serie di attività di ricerca volte a individuare metodologie efficaci di progettazione, valutazione, controllo di gestione e autovalutazione di istituto, tra cui la presente indagine. Intense sono state inoltre l'organizzazione di eventi e la produzione pubblicistica tesi a sviluppare una cultura dell'autovalutazione e valutazione di istituto. Infine va ricordata la ricca attività di informazione/formazione rivolta agli insegnanti degli istituti per favorire il supporto all'interpretazione dei dati restituiti dall'INVALSI.

Anche il Servizio scuola e formazione della Provincia di Bologna, attraverso l'*Osservatorio sulla scolarità* e lo *Sportello per la valutazione*, ha svolto in questi anni un ruolo di primo piano nella promozione di una cultura del dato e della valutazione e della cruciale rilevanza del tema della restituzione e della ricaduta dei dati. Va ricordata in primo luogo la capillare attività svolta nelle scuole del territorio e presso gli enti locali per la creazione di un efficace sistema informativo scolastico provinciale e la concomitante attività di formazione per l'utilizzo dei dati raccolti tramite esso. Inoltre, in collaborazione con l'Università, l'attività di promozione del dibattito mediante l'organizzazione di eventi di studio, l'attività pubblicistica, le ricerche – di cui esempio è quella presentata in questo volume – e l'intensa attività di monitoraggio e valutazione dei progetti finanziati e di restituzioni degli esiti intermedi e finali a gruppi di insegnanti e formatori a partire dal 2001.

Il dibattito sulla restituzione e sull'utilizzo dei dati negli istituti scolastici sembra quindi essere avviato e svilupparsi anche se ancora a piccoli passi. Qui a noi preme sottolinearne un particolare aspetto critico. E a questo proposito sottoponiamo al lettore l'esperimento che Karl Popper propose in uno dei suoi scritti:

Il mio esperimento consiste nel chiedervi di osservare, qui e ora. Spero che voi tutti stiate cooperando, ed osserviate! Ma temo che qualcuno di voi, invece di osservare, provi il forte impulso a chiedermi: «Che cosa vuoi che osservi?». Se questa è la vostra risposta, allora il mio esperimento è riuscito. Infatti, quello che sto tentando di mettere in chiaro è che, allo scopo di osservare, dobbiamo avere in mente una questione ben definita, che possiamo essere in grado di decidere mediante l'osservazione (*Scienza e filosofia*).

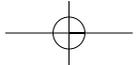
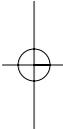
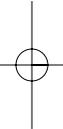
I dati di per sé non parlano! Essi ci possono dire molte cose ma solo se abbiamo chiare le domande con cui interrogarli e se, ancor prima, abbiamo chiariti i problemi che ci spingono a raccogliarli. L'attenzione, quindi, va rivolta all'individuazione degli indicatori e al quadro di riferimento teorico con cui ci avviciniamo alla raccolta e alla interpretazione dei dati.

Per cui non va dimenticato che in quest'epoca in cui Pierre Lévy ha evidenziato la centralità del "flusso di conoscenze" (*Cybercultura*), un indicatore che assurge a riferimento è quello dell'"apprendere ad apprendere", tanto più strategico in un'organizzazione, quale quella dell'istruzione, che ha nell'apprendimento il cuore della sua azione.

Se, poi, la cornice teorica non è chiara ai diversi soggetti coinvolti nelle rilevazioni, il rischio è quello di intraprendere strade che possono provocare conflitti culturali non facilmente sanabili tra i diversi soggetti del mondo della scuola e tra sistema scolastico e sistemi che propongono dall'esterno un suo cambiamento.

Infine, un'ultima riflessione sul rilevante aspetto dell'utilità delle rilevazioni che va tenuta presente non solo per il sistema scolastico, o per l'istituto nel suo insieme, ma anche per i singoli soggetti. Simone Weil ricordava che «l'iniziativa e la responsabilità, il senso di essere utile e persino indispensabile, sono bisogni vitali dell'anima umana» (*La prima radice*). Spesso in tutti noi tali bisogni restano sopiti e non sprigionano l'energia che possiedono solo perché non si ha l'occasione di vederne un loro possibile appagamento. Un atteggiamento tanto più rischioso se applicato nel sistema-istruzione: una scuola che si interroga su quanto è capace di imparare dai suoi stessi errori ha fatto già i primi passi per emanciparsi da quel modello di "burocrazia professionale" (Mintzberg) che porta ad un livello di appiattimento delle abilità e delle competenze maturate all'interno, ad un interesse modesto per quel che accade fuori, ad una scarsa apertura e disponibilità nei confronti del cambiamento.

Il nostro auspicio è quindi che questo volume contribuisca alla presa di consapevolezza di ciò che può spingere politici, amministratori, dirigenti e insegnanti a prendere le proprie decisioni sulla base dei dati forniti dalle indagini e offra una occasione per rivelare ai lettori quale concreta utilità, di sistema e individuale, i dati raccolti, spesso con molto dispendio di energia, possono apportare.



Introduzione

di *Maria Lucia Giovannini**

I

Un'esigenza di due soggetti istituzionali

Il presente volume ha origine dalla volontà di due soggetti istituzionali - l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna e l'Assessorato all'istruzione, formazione, lavoro, politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna - di interrogarsi sull'impatto di alcune rilevazioni e relative restituzioni da loro direttamente o indirettamente condotte negli istituti secondari di secondo grado della provincia di Bologna. Si tratta delle rilevazioni dell'INVALSI, del Biennio integrato e dell'Osservatorio provinciale sulla scolarità che rivestono una particolare rilevanza per il tipo di dati cui fanno riferimento: gli apprendimenti di base la prima; i progetti innovativi la seconda; i dati socio-anagrafici e di flusso degli studenti la terza. A tal fine sono state raccolte, presso le scuole, informazioni sulla percezione dell'utilità dei dati restituiti e sul loro utilizzo soprattutto ai fini dell'autovalutazione di istituto e del miglioramento della scuola. Il termine impatto, pertanto, va considerato qui limitatamente all'uso dei dati nei processi decisionali e alla percezione della loro effettiva utilità.

Oggi le scuole dispongono di un maggior numero di dati: le rilevazioni vengono effettuate sia da soggetti istituzionali esterni sia dagli operatori di un determinato istituto sulla propria realtà didattico-formativa, e gli aspetti che possono essere presi in considerazione sono molteplici. Non si può ignorare però l'uso di espressioni quale "molestia statistica", a volte usata dalle scuole stesse, che fa pensare alla presenza di più soggetti che richiedono i medesimi dati, dati peraltro di cui spesso le scuole non sembrano capire bene l'utilità. E questo le può far sentire disorientate o anche incapaci di cogliere l'articolazione delle procedure di rilevazione e di far fronte al rischio di mettere in atto un processo di semplificazione.

D'altro canto, è certamente complesso il processo di decentramento del sistema scolastico e della nuova autonomia scolastica: basti pensare al problema del dover rendersi conto e render conto delle proprie scelte (*accounta-*

* Professore ordinario di Pedagogia sperimentale - *Alma Mater Studiorum* - Università di Bologna.

bility), che comporta, tra l'altro, un'adeguata cultura del dato e della valutazione. È per questo che faremo alcuni cenni a tali aspetti di scenario prima di presentare l'articolazione del presente lavoro.

2

Decentramento scolastico e assunzioni di responsabilità

Le modificazioni, realizzate a fine anni Novanta, nell'attribuzione delle responsabilità e delle competenze nel governo della nostra scuola verso il decentramento sono state rilevanti e in linea con quanto già avvenuto da tempo a livello internazionale¹. Il decentramento del governo del sistema scolastico si concretizza nella tendenza dei governi centrali a concedere maggiore autonomia decisionale in ambito gestionale agli istituti scolastici in relazione alle proprie risorse (umane, materiali ed economiche).

Secondo quanto emerge dalla letteratura, i motivi che hanno spinto i governi, soprattutto nei primi anni Novanta, all'avvio di politiche di decentramento sono stati molteplici; tuttavia cinque sembrano essere quelli più ricorrenti (Dimmock, 1993; Caldwell, 1994): 1. rendere il sistema scolastico più democratico; 2. favorire un miglior adattamento al contesto; 3. diminuire la burocrazia; 4. promuovere una maggiore *accountability*²; 5. consentire una più rilevante mobilitazione di risorse. Resta tuttavia aperta la questione se il decentramento abbia comportato una maggiore o minore autonomia per gli istituti scolastici, ancor più se abbia reso più equo il sistema scolastico. I dati a livello internazionale sembrano non evidenziare un rapporto diretto tra introduzione del decentramento scolastico e miglioramento dell'equità e della qualità della scuola.

È chiaro però che a una maggiore autonomia corrisponde una maggiore responsabilità. Il decentramento decisionale è in modo diffuso controbilanciato e limitato dallo sviluppo di una solida "disposizione" di dover rendere conto e di assunzione di responsabilità (*accountability*)³. In alcuni paesi questa "disposizione" è costituita da un insieme di strumenti (linee guida per il curriculum standard, esami di stato, pubblicizzazione dei risultati dell'istituto) che ad alcuni sembra talmente restrittiva da far apparire gli istituti scolastici meno autonomi di quanto lo fossero prima del decentramento.

Il problema dell'*accountability* ha sempre accompagnato l'istituzione intenzionale dei percorsi formativi; tuttavia esso ha assunto nuove forme in un contesto rinnovato dai fenomeni di decentramento istituzionale (autonomia), adattamento sociale (miglioramento), democratizzazione (partecipazione) e trasparenza (evidenze) dei processi decisionali.

Ciò che attualmente costituisce una novità, soprattutto nel sistema italiano, è il carattere di "rete" del sistema dell'*accountability*, in cui ogni polo di potere deve "rendere conto" al livello sovraordinato o direttamente a quello centrale e tutti, egualmente, devono rendere conto alla società nel suo insieme. L'istituto scolastico, quindi, si vede investito del compito di diventare soggetto che as-

sume decisioni (potere) di cui dovrà rendere conto. E come lui, anche tutti gli altri organi di governo che si collocano a livello intermedio tra l'istituto scolastico e il centro. Né si può tralasciare la generale e crescente pressione di aumentare l'efficacia dei sistemi d'istruzione e delle politiche educative.

3

Le rilevazioni e l'uso efficace dei dati

Il decentramento e l'assunzione di responsabilità hanno favorito nelle pubbliche amministrazioni, soprattutto dei paesi dell'area anglofona, lo sviluppo di una nuova cultura della "gestione pubblica" (*new public management*) che ha fatto della cultura dell'*audit* mediante standard e della richiesta di decisioni basate su evidenze gli strumenti di gestione del sistema scolastico. A questo è corrisposta la nascita all'interno degli istituti scolastici di un movimento denominato *data-driven school*, teso a sviluppare una cultura della raccolta e dell'uso dei dati per la gestione complessiva delle attività.

Non mancano, però, le voci critiche a questo complesso e articolato fenomeno che sottolineano i limiti di un approccio che, nel prendere le decisioni in ambito scolastico sulla base dei dati, vuole emulare i metodi del business e dell'economia aziendale o mitizza il valore dei dati stessi (Jones, 2006).

Le critiche, tuttavia, non necessariamente mettono in discussione l'utilità delle rilevazioni: esse intendono sollecitare piuttosto l'attenzione nei confronti della scelta dei dati da rilevare e della loro qualità e del pericolo di semplificare le variabili in gioco. Lo sviluppo del complesso fenomeno delle rilevazioni, infatti, è spesso sostenuto da una "cultura" del dato e della valutazione che spesso tende a non riservare adeguata attenzione alle procedure di rilevazione, analisi e interpretazione dei dati compromettendone così la qualità.

Un'adeguata cultura del dato, d'altro canto, comporta la consapevolezza non solo di raccogliere dati in relazione a precisi interrogativi, ma anche di far sì che essi vengano utilizzati nei processi decisionali per risolvere i problemi individuati in partenza. Il che significa, in particolare nel caso in cui siano raccolti da soggetti esterni, che occorre affrontare non solo il problema di una loro restituzione ma anche quello dell'uso effettivo di quanto restituito. Di qui la necessità di non affidarsi alle sole impressioni soggettive, ma di andare oltre tenendo conto delle indicazioni della letteratura scientifica.

Sugli aspetti della validità e attendibilità dei dati la letteratura è consolidata e fornisce informazioni precise, mentre sono più recenti le ricerche che indagano gli obiettivi e gli interventi per cui si utilizzano i dati e le condizioni che rendono efficace il loro uso. In proposito, interessanti rassegne di studi stranieri sul tema dell'uso che le scuole fanno per guidare il processo decisionale e garantire una maggiore efficacia alle scuole evidenziano l'esistenza di diversi fattori chiave che ne influenzano un uso efficace. Tra questi, Lachat

e Smith (2005) menzionano al primo posto *il tipo di dati* a disposizione delle scuole. Dagli studi da loro considerati emerge infatti che benché la gamma di dati disponibili sia ampia, raramente vengono utilizzati in maniera efficace: spesso non sono disponibili nel momento dovuto e, quando sono disponibili, spesso non lo sono nel formato che ne faciliterebbe l'utilizzo o corrispondente alle esigenze del dirigente e degli insegnanti. Altri fattori che impediscono un efficace utilizzo dei dati sono stati identificati nella mancanza di una formazione apposita, nella resistenza culturale e nel timore di conseguenze negative. Al contrario, una forte leadership e una struttura che sostenga e prepari all'uso dei dati per un continuo miglioramento vengono identificati come fattori che ne agevolano un uso efficace (Kerr *et al.*, 2006).

4

L'articolazione del volume

Affrontare il problema delle rilevazioni dei dati nelle scuole e del loro uso richiede quantomeno, pena un approccio generico o fraintendimenti, di evidenziare il tipo di dati cui si fa riferimento, le ragioni per cui essi vengono raccolti e il tipo di soggetto istituzionale che li richiede. Questi ultimi si pongono a diversi livelli del sistema e hanno, in ambito di rilevazioni di dati, competenze istituzionali proprie.

Se diversi sono i soggetti istituzionali che possono richiedere dati alle scuole, sorge spontaneo chiedersi quanto complesso sia, in tema di rilevazioni, il quadro normativo in cui sono inserite le istituzioni scolastiche, quale sia il livello di integrazione prefigurato tra i soggetti istituzionali circa le richieste di dati alle istituzioni scolastiche e quale sia il punto di vista in merito da parte dei diversi soggetti istituzionali coinvolti.

Per questo i dati e le riflessioni relativi all'indagine effettuata nel corso del biennio 2005-07 sono preceduti da una parte che vede protagonista la complessa rete di soggetti sul territorio coinvolti nella gestione del sistema scolastico formativo: Ufficio scolastico regionale, Regione, Ufficio scolastico provinciale, Provincia. Ciascuno di tali soggetti pubblici nella *prima parte* del volume presenta, in tema di rilevazioni, il proprio ambito di competenze, il tipo di attività e di restituzione realizzato.

La presentazione degli esiti dell'indagine, contenuti nella *seconda parte*, è stata anch'essa articolata in quattro contributi. Il primo presenta i punti di vista dei dirigenti scolastici, raccolti mediante questionario e interviste, su due specifici temi: l'impatto di alcune rilevazioni promosse e/o coordinate dall'Ufficio scolastico regionale e dalla Provincia di Bologna; il fenomeno delle rilevazioni effettuate su iniziativa autonoma dei singoli istituti scolastici. Si è cercato di delineare un'immagine, seppur parziale, del contesto della cultura del dato e della valutazione in cui si inseriscono le richieste di dati da parte dei soggetti esterni. Il secondo contributo raccoglie le opinioni dei dirigenti e di un gruppo di docenti sui fabbisogni di dati. Si tratta anche in questo ca-

so di un aspetto della particolare cultura della valutazione e del dato degli istituti scolastici bolognesi. Il terzo contributo contiene invece i risultati dello studio di caso realizzato in un istituto scolastico allo scopo di approfondire l'intrecciarsi delle dinamiche interne legate al fenomeno delle rilevazioni effettuate da soggetti esterni e su iniziativa autonoma. Infine, prima delle note conclusive, viene data la parola a una dirigente di un istituto secondario di secondo grado che offre una lettura, dall'interno della scuola, delle potenzialità e criticità legate alla scelta di avviare autonomamente o accettare da esterni la realizzazione di rilevazione di dati.

Note

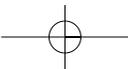
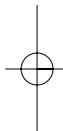
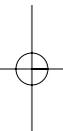
1. I modelli cui si ispirano gli attori dei processi di decentramento sono quelli della *school-based management* e dell'*autonomous school* (Nevo, 1997).

2. La rilevanza del tema è tra l'altro confermata dall'essere stato uno dei più importanti temi trattati durante il Congresso internazionale del 2005 della American Educational Research Association (AERA).

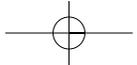
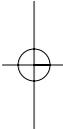
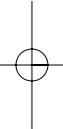
3. Come afferma Popham (2000, p. 283), «i programmi della “rendicontazione” in ambito educativo sembrano assumere diverse forme, ma tutti, alla fine, riflettono la definizione classica di cosa significa “che rende conto”. [...] le persone rendono conto se sono ritenuti *responsabili* nei confronti di qualcosa, e di conseguenza, sono “soggetti all'obbligo di giustificare quel qualcosa”». La responsabilità è pertanto considerata comprensiva del termine “rendicontazione”.

Riferimenti bibliografici

- CALDWELL B. (1994), *School-based Management*, in T. Husen, T. N. Postlethwaite (eds.), *International Encyclopedia of Education*, Pergamon, Oxford, pp. 5302-5308.
- DIMMOCK C. (1993), *School-based Management and School Effectiveness*, Routledge, London.
- JONES A. (2006), *The myths that drive data-driven schools*, in “The educational digest”, January, pp. 13-17.
- KERR A. K., MARSH J. A., SCUZYLER I., DARILEK H., BARNEY H. (2006), *Strategies to Promote Data Use for Instructional Improvement: Actions, Outcomes, and Lessons from Three Urban Districts*, in “American Journal of Education”, 112, pp. 496-520.
- LACHAT M. A., SMITH S. (2005), *Practices That Support Data Use in Urban High Schools*, in “Journal of education for student placed at risk”, 10, pp. 333-349.
- NEVO D. (1997), *The function of evaluation in school autonomy*, in R. Shapira, P. W. Cookson (eds.), *Autonomy and Choice in Context: International perspectives*, Pergamon, Oxford.
- POPHAM W. J. (2000), *Big change questions. “Should large-scale assessment be used for accountability?” Answer: depends on the assessment, silly!*, in “Journal of Educational Change”, 1, pp. 283-289.



Parte prima
L'impatto delle rilevazioni di dati:
i punti di vista delle istituzioni
a supporto dell'autonomia scolastica



I

Esperienze realizzate dall'Ufficio scolastico regionale

di *Anna Maria Benini** e *Laura Gianferrari***

I.I

Ambiti di intervento

La Direzione generale regionale, in quanto articolazione periferica dell'amministrazione scolastica, si colloca al crocevia tra compiti e oneri ai quali deve ottemperare, in esecuzione di direttive e richieste del ministero, e la necessità di perseguire i propri fini istituzionali con strumenti il più possibile adeguati alla realtà territoriale in cui si trova a operare, la cui conoscenza rientra a pieno titolo tra i suoi obblighi.

Sotto il primo aspetto, il contributo alle rilevazioni nazionali è dovuto e il coordinamento delle azioni necessarie per la raccolta dei dati in ambito regionale è un impegno organizzativo e comunicativo al quale gli uffici interessati della Direzione assolvono con le modalità e i tempi di volta in volta richiesti. Rientrano in questo ambito le "rilevazioni integrative" gestite dal sistema informativo del ministero e riguardanti le "cifre" della scuola regionale: alunni, classi, personale dirigente, docente e amministrativo, alunni stranieri e disabili, esiti scolastici ecc. Vi rientrano anche alcune indagini più specifiche direttamente promosse o commissionate dall'amministrazione centrale: laboratori scientifici, esperienze musicali, insegnamento dell'inglese nella scuola primaria, rilevazioni dell'INVALSI sugli apprendimenti degli alunni o sul funzionamento delle scuole.

Più complesso è il quadro delle azioni che *autonomamente* vengono compiute in vista di una conoscenza significativa della scuola regionale, nella prospettiva di monitorare lo sviluppo delle azioni formative del sistema delle autonomie scolastiche. E in effetti tra le varie competenze attribuite agli Uffici scolastici regionali dal D.P.R. 6 novembre 2000, n. 347, istitutivo di questa nuova struttura amministrativa dotata di autonomia e responsabilità di azione a livello regionale, vengono indicate in particolare la vigilanza sui livelli di efficacia dell'attività formativa, la promozione della ricognizione delle esigenze for-

* Dirigente Ufficio VII – Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.

** Dirigente scolastico – Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.

mative e lo sviluppo della relativa offerta sul territorio, in collaborazione anche con la Regione e con gli enti locali, da allora partner sistematici.

Non è quindi un caso che l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna (USR-ER) abbia formalmente avviato raccolte periodiche di dati nelle scuole a partire dall'inizio del 2002, rendicontando e presentando gli esiti, anche nel corso di appositi convegni, attraverso una serie di rapporti a cadenza annuale sul sistema scolastico regionale o con quaderni mirati all'analisi di tematiche più specifiche (gli istituti comprensivi, la scuola in ospedale, lo sviluppo dell'autonomia nelle scuole attraverso l'utilizzo della flessibilità, il tempo scuola, le pratiche valutative, l'attuazione di nuovi ordinamenti...).

Ancora più delicato è poi il compito, anch'esso istituzionale, di fornire assistenza e supporto alle istituzioni scolastiche per l'esercizio attivo dell'autonomia, offrendo a queste ultime elementi utili per attività di riflessione e valutazione del proprio operato, al fine di assumere ogni opportuna iniziativa per il miglioramento. Autonomia è la mitica parola chiave di questo nuovo millennio della scuola italiana, risorsa per alcune, ma lenta conquista per molte altre, abituate alla certezza dei quesiti posti a organi superiori o ritenuti competenti e alla sicurezza dell'attenersi alle decisioni prese altrove. Nella complessità attuale la decisione e la conseguente assunzione di responsabilità sono certamente sempre più difficili, non possono poggiare sulla semplice intuizione e nemmeno su prassi o esperienze pregresse, che non siano solidamente ancorate a ripetuti e identici parametri di contesto. La totale immersione della scuola di oggi nella vita del proprio territorio impone la necessità di riconoscere e di saper trattare e interpretare una tipologia particolare di fenomeni collettivi nei quali la variabilità, la dispersione e l'eterogeneità generano condizioni di incertezza sia nella fase interpretativa dei fenomeni stessi, sia in quella operativa delle azioni da intraprendere. Occorrono elementi di conoscenza che consentano di tenere sotto controllo la variabilità dei parametri presi in considerazione e criteri per stimare in qualche modo la misura dell'incertezza. In una tale realtà, definire le problematiche, individuarne i più profondi elementi costitutivi, ipotizzare proposte di soluzione significa spesso dover raccogliere in modo sistematico informazioni quantitative per poi esprimerle adeguatamente e coglierne una congrua chiave di lettura.

A volte la scuola, optando per l'autoanalisi eventualmente anche in rete con altre, decide di partire dalla raccolta autonoma di dati grezzi sui quali ragionare, ma molto più spesso, quando la dimensione del problema si estende nel tempo e nello spazio o quando si vuole evitare il rischio dell'autoreferenzialità, essa ha bisogno di interpretare dati forniti da altri, generalmente più numerosi e di più ampia tipologia. Per questo l'USR si è fino ad ora impegnato a ricercare, elaborare e mettere a disposizione elementi informativi confrontabili a livello provinciale, regionale e, quando possibile, nazionale, affinché ciascuna realtà scolastica possa, se lo ritiene opportuno, inquadrare la sua situazione in una cornice di riferimento più ampia e quindi più sicura. Na-

turalmente questo comporta, accanto a elementi di positività, anche criticità da non sottovalutare.

La disponibilità di informazioni in proiezione storica, di dati comparativi a livello territoriale più esteso o anche di valutazioni espresse da una pluralità di osservatori, interni ed esterni al sistema, può certo aiutare a meglio cogliere, a livello locale, indicatori di efficacia ed efficienza, rendendo le previsioni più stabili e in qualche modo più attendibili. Tuttavia ogni indicatore, anche quando si presenta con la forza asettica dei numeri, rispecchia sempre una scelta di valore. C'è sempre un elemento qualitativo a monte di una elencazione di dati quantitativi; c'è un'interpretazione del problema, correlata a un'ipotesi di partenza. La scuola che ne fruisce e che non ha il controllo totale sulle definizioni adottate dell'oggetto di studio, pur essendo stata coinvolta nella rilevazione dei dati, potrà trovarsi a interpretare le informazioni di sintesi, che le vengono restituite sulla base di assunti definitori che non le sono noti e con il riferimento a indicatori che non sa come sono stati costruiti.

Le risposte che si darà non sono quindi scontate e potranno richiedere non solo riflessioni di carattere statistico, ma anche approfondimenti sui quadri culturali di riferimento. Per questo l'USR, almeno quando opera su campione, cerca di coinvolgere preventivamente i referenti delle istituzioni scolastiche con incontri in presenza e di restituire il prodotto con modalità dialogate.

Tra le più recenti esperienze realizzate dall'USR a supporto delle istituzioni scolastiche autonome, possiamo annoverare sia azioni di ampia rilevanza come la partecipazione all'indagine OCSE-PISA con un campione regionale, sia percorsi autonomamente elaborati e gestiti come i monitoraggi regionali sulle funzioni obiettivo o gli esiti degli apprendimenti. Piuttosto che un catalogo esaustivo delle rilevazioni effettuate, si ritiene più utile illustrare di seguito alcuni percorsi significativi, che nel metodo, negli esiti e nelle prospettive possono considerarsi paradigmatici delle potenzialità delle rilevazioni.

I.2

Alcuni percorsi significativi di raccolta, restituzione e uso dei dati

1.2.1. Reti di scuole

Le reti di scuole, fenomeno relativamente recente, essendo "nato" con l'autonomia scolastica (ricordiamo l'art. 7 del D.P.R. 275/1999), non dispone a tutt'oggi di un sistema organico e strutturato di informazione, mancando ancora archivi e database che abbiano la funzione di punti di riferimento per la diffusione dei dati. L'Emilia-Romagna è la regione che forse dispone di un maggior numero di conoscenze al riguardo: l'Ufficio scolastico regionale ha compiuto una prima rilevazione nel gennaio 2004, il cui oggetto d'indagine era la rete, quindi il soggetto collettivo che nasce dalla volontà delle singole scuole. Si è chiesto infatti alle istituzioni scolastiche capofila di una o più re-

ti di scuole di “descrivere” la rete che coordinavano, secondo alcuni parametri: dimensione, tempo di attività, tipologia dell'accordo, oggetto dell'attività. I risultati, pubblicati sul sito dell'Ufficio scolastico regionale e pubblicizzati in diversi articoli, hanno dato risultati sorprendenti, mostrando una realtà territoriale più ricca e vivace di quanto si potesse presumere.

L'indagine è stata ripresa tra il giugno 2006 e il febbraio 2007, con una ricerca interregionale che ha coinvolto anche la Liguria e la provincia di Trento e che ha permesso non solo di aggiornare i dati precedenti, ma anche di acquisirne di ulteriori, approfondendo gli aspetti motivazionali e funzionali delle reti. Gli esiti, in corso di definitiva stesura alla data della presente pubblicazione, verranno pubblicizzati per consentire a ogni scuola di conoscere il panorama delle esperienze regionali.

La mole delle informazioni consente poi un ulteriore sviluppo: la costituzione di un archivio informatico. Si tratta di una sorta di anagrafe delle reti, quale strumento aggiornato e aggiornabile, consultabile e interrogabile secondo una duplice chiave: per istituto scolastico, evidenziandone la partecipazione ad esperienze di rete, o per rete, in modo da conoscere di ognuna le caratteristiche più significative (ambito di attività, azioni, partecipanti ecc.). L'utilità informativa di tale anagrafe, che dovrebbe andare a regime entro l'a.s. 2007/08, è evidente non solo per le singole scuole ma anche per i decisori politici, che da tali informazioni potranno conoscere le principali azioni promosse in ambito locale e le forze mobilitate intorno a un determinato tema: elementi utili per orientarsi negli interventi perequativi o di sviluppo delle possibilità di un territorio.

1.2.2. Esiti degli apprendimenti

È stata avviata nell'a.s. 2007-08 la rilevazione regionale sugli esiti degli apprendimenti, che integra la rilevazione ministeriale chiedendo non solo il numero dei promossi e bocciati, ma anche le valutazioni degli alunni nelle discipline oggetto di indagini nazionali e internazionali (matematica, scienze, lingua italiana, inglese), nonché, per la scuola secondaria, il numero dei debiti e le relative discipline interessate. Tale iniziativa nasce dal presupposto che la qualità degli esiti degli apprendimenti sia fondamentale per la qualità di una scuola e del sistema scolastico, e che qualunque processo di valutazione/autovalutazione non possa prescindere da una loro attenta considerazione. Il sistema allestito dall'USR, perciò, è stato pensato come servizio permanente e utile per le scuole stesse, poiché ha permesso ad ogni istituto di dotarsi di una propria banca dati e di monitorare gli esiti dei propri studenti: ogni scuola, infatti, con il semplice inserimento del dato numerico, può ottenere il calcolo delle percentuali, costruendosi così un proprio quadro organico degli esiti degli alunni, a disposizione per le elaborazioni che l'istituto ritenga di compiere nell'ambito del proprio percorso di autovalutazione e di monitoraggio del piano dell'offerta formativa. Il confronto con altri, sulla ba-

se di parametri territoriali, socio-ambientali o ordinamentali paragonabili, può offrire utili stimoli alla progettazione.

1.2.3. Monitoraggio delle iniziative attivate per l'integrazione scolastica degli alunni/studenti stranieri

La regione Emilia-Romagna è da diversi anni il territorio nazionale con il più alto numero di studenti stranieri frequentanti le proprie scuole, registrando un trend di incremento costante che ha portato all'attuale incidenza media di un alunno straniero ogni 12.

Tutte le province emiliano-romagnole si collocano al di sopra della media nazionale con punte molto elevate che superano la soglia del 20% per alcuni piccoli comuni delle province di Reggio Emilia (Novellara) e di Bologna (Crevalcore, Vergato).

Tali percentuali rafforzano l'immagine di un territorio regionale dalla grande capacità di attrazione dovuta agli alti tassi di occupazione, agli alti redditi medi pro-capite e a una forte capacità imprenditoriale, propri in particolare delle province di Bologna, Modena, Reggio Emilia e Parma. A fronte di tali dati è opportuno conoscere anche il tipo di integrazione degli studenti stranieri nella comunità scolastica locale, attraverso la conoscenza degli strumenti di gestione del fenomeno.

Proprio in vista di questo obiettivo è stato promosso, nell'a.s. 2004-05, un monitoraggio di tutte le iniziative attivate dalle Istituzioni Scolastiche per l'integrazione scolastica degli alunni/studenti stranieri, per rilevare in un quadro unitario la specificità progettuale delle scuole del territorio, con riferimento sia al singolo istituto, sia alle Reti tra le scuole o tra scuole ed enti locali.

Gli esiti, pubblicati sul sito <http://www.multiculturer.it>, rivelano una scuola particolarmente attenta e impegnata su questo versante. I progetti inseriti dalle scuole sono ben 590: gli interventi principali appaiono essere quelli riferiti all'alfabetizzazione nella lingua italiana e allo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti di accettazione e reciproca conoscenza, ma anche alla formazione specifica degli insegnanti.

Altri elementi di forte interesse riguardano il coinvolgimento del personale, le collaborazioni attivate, le modalità organizzative in rete, i criteri di utilizzo dei finanziamenti: si tratta cioè di un monitoraggio che si affianca alle rilevazioni quantitative gestite dal sistema informativo del ministero e permette di entrare "dentro" le scuole, fornendo uno spaccato di come la scuola vive nella prassi quotidiana il fenomeno integrazione.

1.2.4. Indagini nazionali sulla qualità della scuola

Le indagini nazionali condotte dall'INVALSI in questi anni, pur organizzandosi nel tempo in modalità diverse (prima in forma sperimentale, poi in modalità censuaria, successivamente in modalità campionaria), hanno comunque

rappresentato una forma di rilevazione che ha permesso di raccogliere una considerevole quantità di dati non solo sugli apprendimenti degli alunni, tramite la somministrazione di prove di apprendimento, ma anche su alcuni processi fondamentali che attengono alla vita dell'istituto scolastico, per mezzo di un questionario compilato annualmente dagli istituti stessi.

L'alto tasso di partecipazione delle scuole emilano-romagnole ha consentito di compiere utilmente una rielaborazione regionale dei dati INVALSI, sia in riferimento agli esiti degli alunni, sia per quanto riguarda il funzionamento delle scuole.

I dati relativi all'Emilia-Romagna, forniti dall'INVALSI alla Direzione generale, sono stati in questi ultimi due anni rielaborati a livello regionale e a livello provinciale: una loro lettura, compiuta anche in modo comparativo con i dati nazionali, ha permesso di avere un quadro di riferimento su alcuni elementi del sistema scolastico regionale, e nello stesso tempo ha fornito alle singole scuole elementi di conoscenza da considerare nell'ambito del proprio processo di autovalutazione.

Appaiono interessanti, ad esempio, i comportamenti delle scuole in riferimento all'utilizzo degli esperti, ai rapporti con le famiglie, ai processi di autovalutazione: elementi su cui non si hanno altri dati sistematici e che invece sono utili per consentire a ogni scuola di avere parametri di riferimento per guardare alle proprie azioni con uno sguardo non autoreferenziale.

1.2.5. Rilevazioni "qualitative"

Poiché i dati da soli parlano spesso in modo non univoco, magari aprendo nuovi interrogativi e nuovi spazi di indagine, la lettura degli esiti di una rilevazione è un momento delicato, che richiede la sua contestualizzazione, la connessione con altri elementi e il ricorso a categorie interpretative non solo numeriche. Sebbene una rilevazione non sia mai esclusivamente quantitativa, in quanto presuppone sempre ipotesi e modelli concettuali di riferimento, a volte il ricorso a strumenti di indagine che forniscono informazioni diverse da quelle numeriche appare estremamente proficuo.

Focus group, interviste, audit sono strumenti che permettono di recepire le rappresentazioni e le percezioni dei soggetti coinvolti, i loro criteri di lettura di un fenomeno, al di là del dato concreto, che è oggetto di altre modalità di rilevamento. Soprattutto se utilizzati in parallelo a strumenti che consentono la standardizzazione dei dati, interviste e audit permettono di sciogliere molte ambiguità interpretative che invece permangono nelle risposte fornite a un questionario.

Così, strumenti diversificati sono stati utilizzati nei monitoraggi della Direzione generale allorché si è ritenuto importante che i dati numerici fossero illuminati da una esplicitazione delle ragioni, del pensiero e del vissuto emotivo dei soggetti interessati.

Solitamente il campione per la rilevazione si compone con criteri statistico-probabilistici, considerando le variabili riferite alla dislocazione provinciale degli istituti, alla collocazione geografica nella provincia, alla tipologia di istituto, alle sue dimensioni. Gli intervistatori/osservatori che vengono di norma utilizzati dall'Ufficio scolastico regionale per queste rilevazioni sono tutti professionisti della scuola (insegnanti, dirigenti, sia tecnici sia scolastici), con esperienza anche di questo tipo di attività, per cui hanno spesso compiuto specifici percorsi formativi. L'esperienza ha mostrato che questi strumenti di indagine sono particolarmente graditi alle scuole, poiché vengono recepiti come una modalità di dialogo e di confronto diretto con l'amministrazione, che è committente dell'indagine, e proprio per questo registrano un forte contributo attivo. In effetti, sono modalità che garantiscono una buona interattività, poiché permettono ai partecipanti di esprimere valutazioni e osservazioni anche indipendentemente dalle domande ricevute. La presenza degli intervistatori/osservatori, dunque, comporta un valore aggiunto rispetto alla semplice richiesta di dati, in termini di coinvolgimento e partecipazione degli intervistati.

I.3 Prospettive future

Essendo ormai numerosi i soggetti che a vario titolo sono interessati o coinvolti nei confronti dell'azione formativa della scuola, ognuno di essi può avere validi motivi, anche istituzionali, per ricercare nella scuola stessa informazioni utili a migliorare la qualità dei propri interventi. La scuola, ultimamente, sta palesando disagio e sofferenza di fronte alla plurima richiesta di dati che proviene da più parti e che presenta strumenti e modalità diverse di rilevazione. Talora si confonde nel fornire informazioni all'uno piuttosto che all'altro; spesso, non essendo in condizione di conoscere e quindi di condividere le motivazioni di ciascuno, non riesce a selezionare correttamente il dato richiesto, ponendo poi all'elaboratore problemi di attendibilità del dato stesso.

Si pone allora pressante la necessità di riflettere su questo fenomeno per razionalizzare le richieste, ottimizzare tempi e strumenti, non soffocare la scuola sotto un ritorno eccessivo di dati, informazioni e interpretazioni che essa difficilmente potrà gestire in modo produttivo, con il rischio di essere trascinata a dare risposte a problemi che non si è mai posta, creandone forse inutilmente dei nuovi, o di essere indotta a rinunciare a darsi risposte, ritornando così alla condizione iniziale di affidarsi a decisioni altrui.

Occorrerà inoltre valutare l'opportunità, in tempi abbastanza ravvicinati, di accompagnare le azioni di ricerca sulla scuola con una formazione mirata, per offrire ai responsabili delle scuole stesse competenze, non ancora adeguatamente generalizzate, in un ambito strategico come il ragionamento statistico. Si tratta di una competenza ormai indispensabile per consentire di

operare scelte responsabili in condizioni di variabilità, purché si agisca nella consapevolezza che i metodi propri dell'elaborazione statistica non hanno solo una funzione strumentale per la comprensione quantitativa della realtà, ma rappresentano anche uno stimolo culturale, un sapere logicamente coerente e sistematico, nel momento in cui inducono una mentalità e un modo funzionale di porsi di fronte a fenomeni collettivi e complessi. L'intuizione portata dall'esperienza può certo aiutare a progettare utilmente usando le informazioni a disposizione, ma sarà poi il supporto del ragionamento statistico che consentirà di estrapolare i dati nel tempo e nello spazio, operando scelte anche in una realtà fenomenica variabile con discreti livelli di attendibilità, nella serena consapevolezza che qualunque dato è sempre comunque relativo, così come ogni problema è solo temporaneamente risolto.

2

L'amministrazione provinciale e le rilevazioni di dati nelle scuole secondarie di II grado

di *Anna Del Mugnaio**

2.1

Le competenze istituzionali

Le competenze provinciali in ambito di rilevazioni di dati presso gli istituti scolastici medi superiori vengono definite da ambiti normativi differenti in ragione delle diverse linee di intervento dell'amministrazione provinciale rivolte alle istituzioni scolastiche: 1. programmazione formativa; 2. edilizia scolastica; 3. gestione del patrimonio; 4. anagrafe dell'obbligo formativo; 5. fornitura di beni e servizi.

Il contesto normativo generale è quello definito da quattro fondamentali provvedimenti a livello nazionale: 1. il D.Lgs. 112/1998 che delega o trasferisce a Regioni, Province e Comuni numerosi e importanti compiti e funzioni di programmazione e coordinamento a livello territoriale e di concorso al potenziamento e all'efficacia dell'offerta formativa; 2. il nuovo Titolo V della Costituzione entrato in vigore con la legge costituzionale n. 3 del 2001 dopo l'approvazione referendaria che riconosce l'autonomia scolastica e definisce le potestà legislative dello Stato e delle Regioni e gli spazi regolamentari di Province e Comuni.

Per quanto riguarda gli ambiti specifici, il riferimento è alle seguenti normative: 1. l'art. 68 della legge 144/1999¹ e del relativo regolamento attuativo²; sull'obbligo formativo³; 2. la legge 62/2000, *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*; 3. la legge 23/1996, *Norme in materia di edilizia scolastica*.

A questi provvedimenti si aggiungono le normative a livello regionale che recepiscono i dettami nazionali: 1. la legge regionale 12/2003, *Norme per la promozione della cittadinanza sociale e per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*⁴; 2. la legge regionale 26/2001, *Diritto allo studio e all'apprendimento per tutta la vita*⁵.

Un discorso a sé deve essere fatto per quanto riguarda i finanziamenti del Fondo sociale europeo per il periodo 2007-2013 che vengono regolamentati dalla delibera 1/3/2007 n. 101 con cui la Regione Emilia-Romagna ha definito

* Dirigente del Servizio scuola e formazione – Provincia di Bologna.

il Programma operativo regionale (POR) relativo all'Ob. 2 "Competitività e occupazione"⁶ e dai richiamati Regolamenti CE.

In tale cornice normativa trovano collocazione da un lato gli adempimenti istituzionali, dall'altro quelli opzionali, di rilevazione dei dati presso gli istituti scolastici secondari superiori affidati alle Province.

Tuttavia non va dimenticato che l'ambito di competenze della Provincia è stato delineato in concomitanza con una ridefinizione delle competenze degli altri soggetti del sistema scolastico che operano sul territorio. In primo luogo l'*amministrazione centrale e periferica* del sistema dell'istruzione che, con il D.Lgs. 3000/1999 e relativi regolamenti attuativi, viene ridisegnato con funzioni sempre più di indirizzo, coordinamento, programmazione, perequazione e valutazione, e con il duplice compito di supportare sul piano amministrativo e professionale le istituzioni scolastiche autonome e di essere d'interfaccia rispetto alle Regioni e al sistema degli enti locali⁷. In secondo luogo gli *istituti scolastici* che, con il D.P.R. 275/1999 e il connesso Regolamento, hanno vista conferita l'"autonomia funzionale" che li ha trasformati in centri nevralgici del sistema dell'istruzione. Infine, l'*amministrazione regionale*, che in ragione dei provvedimenti sopra richiamati, ha visto ridefinite le sue competenze in ambito scolastico e formativo.

Il complesso di norme richiamato delinea un modello policentrico di governo del sistema di istruzione e formazione, fondato sull'autonomia delle istituzioni scolastiche e su una distribuzione funzionale di compiti fra i vari soggetti del sistema che, per quanto riguarda il tema delle rilevazioni di dati, certamente è ancora in via di definizione.

2.2

Le attività di rilevazione di dati

Le principali rilevazioni di dati che la Provincia effettua coinvolgendo gli istituti scolastici secondari superiori si realizzano all'interno di tre dei principali ambiti di intervento: il primo riguarda la programmazione dell'offerta formativa; il secondo l'Anagrafe dell'obbligo formativo (OF); il terzo il complesso ambito dei servizi erogati. Nei primi due ambiti l'amministrazione provinciale effettua rilevazioni "istituzionali" rivolte per obbligo di legge *erga omnes*; all'interno del terzo ambito, invece, l'attività di rilevazione dei dati prevede un coinvolgimento "opzionale" degli istituti scolastici a seguito di un loro intenzionale coinvolgimento nei progetti finanziati.

1. La Provincia coordina tavoli di lavoro interni ed esterni per la *programmazione della rete scolastica* di competenza sia della Provincia sia dei Comuni: la funzione riguarda l'istituzione di nuovi indirizzi di studio per gli istituti superiori e la riorganizzazione delle Dirigenze scolastiche tramite atti deliberativi nonché il coordinamento di analoghe operazioni di competenza dei Comuni.

A questo scopo la Provincia effettua una duplice raccolta di dati, di cui solo la prima coinvolge direttamente gli istituti scolastici secondari superiori.

Infatti le segreterie degli istituti scolastici inviano nella prima metà di novembre alla Provincia una scheda (denominata “scheda del pendolarismo”) che raccoglie i dati sulla frequenza e il comune di residenza degli studenti al mese di ottobre⁸. Questo per consentire alla Provincia di delineare un primo stato della situazione. Successivamente, la Provincia si avvale della collaborazione dell'Ufficio scolastico provinciale che, dopo aver raccolto i dati delle iscrizioni di gennaio e averli comunicati al ministero, trasmette alla Provincia ad aprile le ipotesi ministeriali delle classi da attivare.

2. A partire dall'a.s. 1999-2000 la Provincia di Bologna dispone di un sistema informativo denominato Anagrafe OF provinciale che consente di monitorare i percorsi dei giovani in obbligo formativo. I criteri che hanno guidato la creazione dell'Anagrafe hanno consentito la sua trasformazione in un *Osservatorio sulla scolarità* quale strumento di rilevazione ed elaborazione di dati utile e necessario per il supporto a processi di *governance* e, in generale, alla programmazione di politiche e per la promozione di processi di valutazione e di autovalutazione del sistema scolastico-formativo⁹.

L'Osservatorio raccoglie ed elabora i dati richiesti tre volte all'anno (ottobre, febbraio, luglio) alle segreterie di tutti gli istituti scolastici (scuole dell'infanzia, scuole primarie, scuole secondarie di I e II grado). Si tratta di dati relativi a ogni singolo studente iscritto relativamente a 26 variabili: 14 relative all'identificazione dello studente; 4 al percorso scolastico; 1 all'esito di fine anno; 6 ai flussi in entrata o in uscita; 1 alla scelta di orientamento.

3. L'ambito di rilevazione di dati relativo ai servizi erogati è, come anticipato, un ambito di rilevazioni di dati che coinvolge gli istituti scolastici in forma opzionale e che, peraltro, segue procedure differenziate in base al tipo di progetto e a esigenze contingenti dell'amministrazione provinciale.

Per supportare il lavoro dei soggetti (personale della Provincia e istituti scolastici) coinvolti nelle attività di rilevazione legate a funzioni di monitoraggio e valutazione dei progetti, l'amministrazione provinciale ha promosso una specifica struttura, lo *Sportello per la valutazione*¹⁰ che gradualmente, rispondendo a specifiche esigenze della Provincia, ha esteso il suo ambito di intervento sino a prevedere, tra l'altro, la realizzazione di indagini su temi correlati alla cultura del dato, della valutazione e all'autovalutazione di istituto.

I servizi erogati si articolano in due grandi filoni: il diritto allo studio e le attività cosiddette “finanziate”.

Per quanto riguarda il *filone del diritto allo studio*, in applicazione delle normative vigenti, attraverso l'erogazione di contributi ai Comuni, alle scuole, alle famiglie vengono sostenuti progetti e servizi riferiti a: *a*) qualificazione scolastica; *b*) trasporto scolastico; *c*) assistenza per allievi portatori di handicap; *d*) investimenti; *e*) borse di studio per studenti; *f*) assegnazione di finanziamenti regionali per la promozione delle Università della terza età; *g*) consulenza sulle tematiche interculturali in ambito scolastico; *h*) programmazione di interventi di qualificazione per l'infanzia; *i*) rilevazione dei dati riferiti alla domanda e all'offerta dei servizi per l'infan-

zia; *l*) promozione dell'istituzione di punti unitari di iscrizione alla scuola per l'infanzia.

In riferimento ai progetti di *qualificazione scolastica* nella scuola secondaria superiore, la Provincia non ha effettuato specifiche richieste di dati agli istituti scolastici se non quelle strettamente necessarie a documentare lo svolgimento delle attività per cui si è richiesto il finanziamento. Solo di recente, attraverso l'attività dello *Sportello per la valutazione*, con riferimento ai progetti realizzati negli aa.ss. 2005-06 e 2006-07, è stata realizzata una specifica azione di analisi, monitoraggio e valutazione che ha previsto l'analisi di dettaglio dei progetti approvati, la realizzazione di interviste sulle dinamiche di progettazione e attuazione, la somministrazione di questionari telefonici sui temi della documentazione, monitoraggio e valutazione dei singoli progetti, la realizzazione di focus group a supporto dell'interpretazione di alcuni elementi significativi emersi dalla rilevazione.

Il secondo filone di interventi riguarda l'articolato e complesso settore delle *attività cosiddette finanziate* tramite Fondo sociale europeo (FSE), Fondi ministeriali ed altri Fondi, relative a cinque specifici settori: *a*) assolvimento del diritto-dovere nella formazione professionale e nell'istruzione, anche in integrazione tra loro; *b*) prevenzione della dispersione scolastica e formativa; *c*) supporto per l'integrazione degli allievi in situazione di handicap o in situazione di difficoltà; *d*) educazione degli adulti; *e*) orientamento per la transizione.

I progetti corsuali finanziati con il FSE sono quelli che implicano una particolare richiesta di dati agli istituti scolastici in conformità ai regolamenti comunitari. Si tratta di dati socio-anagrafici degli studenti, delle frequenze e degli esiti di fine corso. Questo ha riguardato in modo specifico tutte le attività realizzate in integrazione tra istituti scolastici e centri di formazione professionale.

A integrazione di questi dati, la Provincia a partire dall'a.s. 2000-01 ha avviato annualmente interventi di monitoraggio e valutazione dei percorsi tra scuola e formazione professionale integrati che, in modo differenziato da anno ad anno, hanno coinvolto i diversi soggetti attivi negli istituti scolastici (studenti, insegnanti, genitori, dirigenti, coordinatori, tutor) mediante la somministrazione di questionari strutturati, interviste semistrutturate, interviste di gruppo, schede per la raccolta di dati aggiuntivi e prove di apprendimento.

Circa le *attività di orientamento*, a partire dall'a.s. 2001-02 il Servizio scuola della Provincia richiede tutti gli anni a tutti gli istituti secondari superiori i dati relativi all'anagrafica dell'istituto, al POF, ai percorsi attivati e alle dotazioni dell'istituto. Si tratta di una iniziativa autonoma della Provincia, indipendente dalla richiesta di finanziamento da parte delle scuole. Inoltre, nell'a.s. 2004-05 è stato effettuato un intervento di monitoraggio e valutazione dei progetti di orientamento mediante l'invio di un questionario a tutti i referenti in collaborazione – questa volta – con una società di consulenza esterna.

Vanno citate, infine, alcune specifiche indagini effettuate dal Servizio scuola e formazione a partire dal 2000 che hanno riguardato i passaggi dalla formazione professionale all'istruzione, il rapporto tra scuola, territorio e mondo del lavoro, i progetti di alternanza scuola lavoro, la promozione del benessere scolastico, le esperienze di didattica attiva e la ricerca curricolare.

2.3

L'uso da parte della Provincia dei dati richiesti alle scuole

Gli ambiti di utilizzo dei dati raccolti da parte della Provincia sono essenzialmente tre: l'attività programmatrice, a medio e breve termine; il contrasto alla dispersione; lo sviluppo di una cultura della valutazione e del miglioramento nel sistema scolastico.

1. I dati relativi alla *programmazione dell'offerta formativa* vengono utilizzati dall'amministrazione provinciale per supportare la propria attività programmatrice mediante l'elaborazione di due documenti: *a) il Piano per la programmazione territoriale dell'offerta formativa ed educativa e per l'organizzazione della rete scolastica*, in cui trova sistematicità anche il lavoro di coordinamento per le variazioni dell'offerta di indirizzi di studio sul territorio sulla base delle richieste dell'utenza, degli andamenti demografici, dell'analisi dei dati di iscrizione, frequenza, dispersione scolastica e pendolarismo; *b) il Piano annuale di utilizzo degli edifici scolastici per gli istituti superiori*, costruito in stretta collaborazione con il Settore edilizia e patrimonio sulla base di piani revisionali della Provincia, delle richieste dei dirigenti scolastici e dei Comuni, nonché dei risultati delle iscrizioni a gennaio di ogni anno. Si tratta di uno strumento di programmazione a breve termine che predispose l'assetto organizzativo delle scuole e gli interventi necessari per l'anno scolastico successivo.

2. I dati raccolti dall'Osservatorio sulla scolarità vengono utilizzati in primo luogo per l'individuazione dei soggetti "dispersi" prontamente segnalati ai Servizi per l'impiego affinché siano avviate le procedure di contatto e recupero degli studenti che non assolvono l'obbligo formativo. Inoltre, le informazioni che si ricavano dall'elaborazione dei dati dell'Osservatorio, in modo particolare le serie storiche, vengono utilizzate a supporto di tutte le attività di programmazione delle attività, in modo particolare nell'elaborazione dei Piani di cui al punto precedente, del *Programma provinciale delle politiche dell'istruzione, della formazione e del lavoro* e dei *Piani delle attività per la realizzazione delle politiche dell'istruzione, della formazione e del lavoro*. Infine, su richiesta dei singoli istituti scolastici, i dati possono essere elaborati dagli operatori della Provincia al fine di supportare processi di autovalutazione di istituto.

3. Relazione agli interventi relativi al diritto allo studio e ai progetti finanziati, l'utilizzo dei dati raccolti è sempre duplice: da un lato supportare le scelte dell'amministrazione per la riprogrammazione annuale delle attività da fi-

nanziare; dall'altro favorire il monitoraggio e la valutazione dei progetti sia da parte dei soggetti coinvolti sia dell'ente erogatore. L'intento, in tal modo, è quello di favorire la messa a punto *in itinere* dei percorsi attivati e, più in generale, sviluppare nel sistema scolastico una diffusa cultura della valutazione per il miglioramento.

Infine, la raccolta ai fini orientativi dei dati relativi alle proposte formative degli istituti scolastici consente l'elaborazione della guida cartacea *La scuola che voglio – Guida agli Istituti Superiori di Bologna e Provincia*, che viene distribuita annualmente a tutti gli studenti delle secondarie inferiori per supportarli nella scelta dell'iscrizione alla scuola superiore. Di questa guida esiste una versione online consultabile nel sito www.guidascuolesuperiori.provincia.bologna.it.

2.4

La restituzione dei dati e ipotesi per un loro utilizzo

La restituzione dei dati agli istituti scolastici è sempre stata parte costitutiva della strategia di azione della Provincia di Bologna. A tale scopo è stata elaborata una precisa linea di azione che ha previsto alcuni specifici interventi.

In primo luogo è stata realizzato uno specifico sito web (www.integraziononline.it) che, a fianco di quello istituzionale (www.provincia.bologna.it), ospita tutti i documenti programmatici della Provincia di Bologna, i rapporti dell'Osservatorio sulla scolarità, i rapporti finali delle azioni di monitoraggio e valutazione dei progetti finanziati, la guida online alle scuole superiori della provincia, i rapporti finali delle indagini specifiche.

In secondo luogo la Provincia ha sempre organizzato momenti pubblici *ad hoc* di restituzione dei dati dei monitoraggi e delle ricerche mediante seminari o convegni che offrirono, al di là dell'occasione contingente, un'opportunità di arricchimento del dibattito sui temi di volta in volta toccati favorendo il confronto con soggetti portatori di diverse esperienze.

Inoltre, presso la casa editrice Carocci sono state aperte due collane ("Studi e ricerche" e "Quaderni") che ospitano le pubblicazioni di quasi tutti i rapporti finali dei monitoraggi e delle ricerche effettuate dalla Provincia di Bologna.

Va sottolineato, infine, che vi è stata sempre una attenzione ai *tempi* della restituzione sia per quanto riguarda l'Osservatorio sulla scolarità – anche se in questo caso tale priorità è stata secondaria rispetto alla costruzione dell'impianto complessivo della struttura – sia per quanto riguarda tutte le altre rilevazioni di dati, in particolare per gli interventi di monitoraggio e valutazione dei progetti integrati. La preoccupazione è sempre stata quella che i dati raccolti avessero una reale ricaduta e che, per ottenere ciò, dovessero essere restituiti in tempo utile per consentire eventuali cambiamenti migliorativi. Ecco perché, per esempio, un vincolo posto dalla Provincia a tutte le azioni di monitoraggio e valutazione è stato quello di effettuare le restituzioni dei rapporti finali prima della scadenza dei termini della presentazione delle richieste di finanziamento

per i nuovi progetti. Nel caso dei percorsi integrati, si è effettuata, in gran parte dei casi, anche una attività di restituzione finale personalizzata a ogni istituto scolastico con i dati relativi al proprio progetto; inoltre si è provveduto, in alcune annualità, anche alla restituzione *in itinere* di dati parziali sia in forma aggregata sia in forma disaggregata per singolo istituto scolastico.

A questo proposito, lo sviluppo del progetto sull'Osservatorio della scolarità ci ha consentito di aprire una nuova frontiera della restituzione dei dati, attraverso la costruzione di un database online accessibile in forma riservata da parte di tutti gli istituti scolastici che consente una interrogazione personalizzata di tutti i dati raccolti e un loro confronto con i dati aggregati a livello provinciale.

2.5

Il livello di integrazione tra soggetti istituzionali per le rilevazioni di dati

Il quadro di riferimento normativo generale all'interno del quale si colloca l'attività di rilevazione di dati della Provincia è composto da un complesso di norme che in un arco temporale relativamente breve ha profondamente mutato la fisionomia del sistema di istruzione e formazione. In questo contesto il tema dell'integrazione interistituzionale circa la raccolta dei dati e, più in generale, quello del sistema informativo territoriale, è e sarà uno dei temi strategici dei prossimi anni per tutto il sistema scolastico e formativo non solo provinciale.

La Provincia di Bologna ha inteso contribuire a questo processo avviando un concomitante intervento di integrazione *intraistituzionale* del sistema informativo mediante l'istituzione di un Gruppo intersettoriale per la programmazione scolastica con il compito di «garantire, sulla base dei bisogni e delle scelte, la programmazione nel tempo dell'offerta di edifici scolastici; coordinare e rendere sinergiche tutte le azioni della Provincia rivolte al "cliente" scuola»¹¹. Partecipano al Gruppo di lavoro diversi Settori, Servizi e Unità operative della Provincia¹² nonché un rappresentante del Circondario di Imola. Tra i compiti di questo gruppo vi sono quelli di: *a*) censire le tipologie di dati e le banche dati possedute dall'amministrazione provinciale e le banche dati in capo ad altri enti e istituzioni che possano costituire una base utile per l'esercizio delle funzioni di programmazione scolastica e per la redazione dei piani per l'edilizia; *b*) implementare nuove basi dati laddove ritenute necessarie per una migliore descrizione dei fenomeni; *c*) riorganizzare e produrre ex novo report periodici che sintetizzino i fenomeni/dati più significativi ricavati dalle attività di cui ai punti precedenti; *d*) realizzare specifici percorsi di ricerca e di approfondimento su temi rilevanti.

A livello *interistituzionale*, la Provincia ha firmato nel 2001 un Accordo con le altre istituzioni dell'Emilia-Romagna (Regione, Ufficio scolastico regionale, Province e Comuni) per il coordinamento e il governo integrato dell'istruzione, della formazione professionale e della transizione al lavoro. Questo atto ha dato l'avvio alla realizzazione di un «sistema informativo scolasti-

co regionale (SISCO) [...] a partire dalla ricognizione ed analisi delle basi dati esistenti presso le Autonomie locali e presso le strutture dell'Amministrazione scolastica a livello provinciale».

In questa prospettiva, nel 2005 viene firmato a Bologna il protocollo per la costituzione dell'Osservatorio sulla scolarità provinciale nato dall'accordo tra la Provincia, i Comuni, l'Università di Bologna, le istituzioni scolastiche autonome, il Circondario di Imola, gli enti di formazione professionale, l'Ufficio scolastico regionale e provinciale. In tal modo si è creata la base istituzionale e operativa per contribuire in modo efficace alla costruzione del sistema informativo scolastico regionale nonché al *Sistema nazionale delle anagrafi degli studenti* previsto dal D.Lgs. 76/2005.

In tal modo la Provincia si è trovata pronta all'avvio operativo del progetto regionale di costituzione del sistema informativo scolastico regionale di cui è stata data comunicazione alle Province e agli Uffici scolastici provinciali nel 2006 con lettera a firma congiunta Regione e Ufficio scolastico regionale dell'Emilia-Romagna e che ha fatto partire le prime rilevazioni con lettera circolare, sempre a firma congiunta, nel 2007.

2.6

Prospettive future

Le prospettive future delle rilevazioni di dati presso gli istituti scolastici da parte della Provincia di Bologna sono strettamente legate agli sviluppi del sistema informativo scolastico regionale e alla definizione delle linee di intervento possibili con le risorse del FSE. A questi sviluppi è legata anche la futura configurazione sia dell'Osservatorio per la scolarità sia dello Sportello per la valutazione che in questi anni ha costituito la struttura operativa in tema di monitoraggio e valutazione dei progetti finanziati.

Ferme restando le competenze istituzionali, stante l'attuale situazione normativa, l'amministrazione provinciale si impegnerà per mantenere le proprie linee strategiche di intervento circa la cultura del dato e della valutazione ormai divenute, almeno a livello istituzionale, un punto ormai consolidato dell'agire diffuso.

Resta tuttavia viva la grande sfida, a fianco di quella che si sta giocando a livello macro, di una diffusione di una cultura della valutazione e del miglioramento a livello di singola istituzione scolastica. Chi opera per un reale cambiamento del sistema scolastico non potrà esimersi dall'affrontarla con tutte le risorse a sua disposizione.

Note

1. Legge 17 maggio 1999, n. 144, *Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali.*

2. Si tratta del D.P.R. 257/2000.

3. Per quanto riguarda i cambiamenti dell'ordinamento scolastico relativi all'obbligo formativo, le innovazioni normative introdotte negli ultimi anni (sia quelle della riforma Moratti sia quelle del ministro Fioroni) hanno confermato il quadro all'interno del quale si collocano le competenze e le azioni che fanno capo alle Province.

4. Legge regionale 2/2003, *Norme per la promozione della cittadinanza sociale e per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.

5. La legge regionale 26/2001 sul «diritto allo studio» prevede interventi nei settori del diritto allo studio (trasporti, mense, borse di studio ecc.) e della qualificazione del servizio scolastico, in un'ottica di integrazione e di apertura agli utenti dell'intero sistema scolastico di istruzione (sulla base della legge di parità, 62/2000).

6. Delibera della Regione Emilia-Romagna 101/2007 – Approvazione del programma operativo della Regione Emilia-Romagna – Fondo sociale europeo 2007-2013 – Obiettivo 2 competitività e occupazione.

7. Va ricordata anche la recente direttiva ministeriale n. 7551/FR del 7 settembre 2006, che definisce il nuovo ruolo e i nuovi compiti degli Uffici scolastici provinciali.

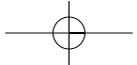
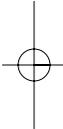
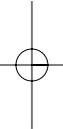
8. Questa richiesta si sovrappone temporalmente a quella effettuata dall'Osservatorio sulla scolarità ma lavorando su dati aggregati si ha una disponibilità pressoché immediata delle informazioni necessarie a delineare una fotografia della situazione iniziale.

9. L'Osservatorio sulla scolarità provinciale è stato costituito attraverso la sottoscrizione di un Protocollo di intesa tra: Provincia di Bologna, Comuni e Istituzioni scolastiche della provincia, Nuovo Circondario di Imola, Soggetti della formazione professionale, Ufficio scolastico regionale, CSA, Università di Bologna. L'Osservatorio viene realizzato con il contributo della Fondazione Cassa di risparmio in Bologna.

10. Lo Sportello per la valutazione è gestito con la collaborazione di società di consulenza esterne ed esperti in formazione integrata e controllo dei processi, e con il contributo scientifico dell'Università di Bologna e dell'IRRE Emilia-Romagna.

11. Documento Riassetto della struttura organizzativa dell'Ente – Allegato A alla Delibera di Giunta n. 221 del 21/6/2005.

12. Si tratta dei seguenti soggetti: Settore servizi alla persona e alla comunità; Servizio scuola e formazione, Servizio politiche attive del lavoro e formazione, Settore edilizia e patrimonio, Settore personale e provveditorato, Settore pianificazione territoriale e trasporti, U.O. Studi per la programmazione, Settore affari generali e istituzionali, Settore E-government, sistemi informativi e telematica.



3

Esperienze realizzate dall'Ufficio scolastico provinciale di *Paolo Marcheselli* *

3.1 Le competenze istituzionali in ambito di rilevazione dei dati

La *governance* di ogni sistema e a ogni livello richiede strategie di progettazione, programmazione e controllo basate sulla corretta e costante conoscenza di dati e valutazioni quanto mai indispensabili oggi a fronte di una società complessa interessata a un irreversibile processo di globalizzazione.

Di particolare rilievo è anche la componente che riguarda la corretta e tempestiva informazione ai cittadini/utenti sulle situazioni in atto e il loro evolversi sulla gestione dei diversi ambiti di competenza.

Queste esigenze si sono ampiamente manifestate anche per il sistema scolastico, tanto che con il D.P.R. 6 novembre 2000, n. 347 è stato riorganizzato il ministero della Pubblica istruzione a livello centrale con la previsione di due Dipartimenti e tre Servizi di livello dirigenziale e, a livello periferico, le Direzioni generali degli Uffici scolastici regionali con articolazioni sul territorio rappresentate dagli Uffici scolastici provinciali: ciascuno di questi tre livelli mantiene proprie competenze in materia di rilevazioni seppure nell'ambito di un quadro nazionale di riferimento, ciò nella logica di una organizzazione amministrativa/gestionale di tipo federale finalizzata ad avvicinare il sistema pubblico – in questo caso scolastico – ai fruitori del servizio.

Con direttiva del ministro della Pubblica istruzione del 7 settembre 2006 sono stati ridefiniti ruolo e compiti degli Uffici scolastici provinciali, prevedendo nello specifico:

1. iniziative di ricognizione, monitoraggio e raccolta dati in ordine allo stato di attuazione delle disposizioni in materia di sicurezza e messa a norma degli edifici scolastici, ai sensi del D.Lgs. 19 settembre 1994, n. 626 e del comma 21 dell'art. 80 della legge 27 dicembre 2002, n. 289;
2. iniziative di ricognizione e monitoraggio dell'attuazione della legge 23/1996, recante disposizioni in materia di edilizia scolastica;

* Dirigente Ufficio VIII – Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna. Già dirigente dell'Ufficio scolastico provinciale della Provincia di Bologna.

3. attività finalizzate alla ricognizione, monitoraggio e verifica, anche attraverso le funzioni attivate dal Sistema informativo, dei progetti realizzati dalle istituzioni scolastiche nell'ambito della programmazione dei fondi strutturali europei;
4. raccordo e interazioni con i Comuni, volti a promuovere azioni di ricognizione, monitoraggio e verifica dell'osservanza dell'obbligo scolastico, con particolare riferimento ai minori stranieri presenti sul territorio nazionale, in attuazione dell'art. 47 del D.Lgs. 286/1998;
5. raccordo e interlocuzioni con le Autonomie locali e con le Aziende sanitarie locali, al fine di individuare le condizioni che consentano una migliore integrazione scolastica degli alunni diversamente abili, in funzione dell'attuazione del D.P.C.M. 23 febbraio 2006, n. 185;
6. assistenza, consulenza, informazione-formazione e monitoraggio finalizzati allo sviluppo per la piena realizzazione dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca delle istituzioni scolastiche, anche attraverso la costituzione di reti di scuole;
7. ricognizione, per ogni opportuna azione di supporto, dell'offerta formativa realizzata dalle istituzioni scolastiche, con riferimento sia alle attività curricolari ed extra curricolari, che ai risultati raggiunti in relazione agli obiettivi preventivati;
8. ricognizione e monitoraggio dello stato di assegnazione e di utilizzazione dei finanziamenti attribuiti alle istituzioni scolastiche autonome.

Quanto sopra rappresenta la conferma più emblematica della evoluzione che ha interessato la pubblica amministrazione, compresa quella scolastica, in risposta alle complessità sociali e alla esigenza sempre più avvertita di assicurare ai servizi gestiti la massima efficienza ed efficacia, rispondendo così anche alle nuove aspettative dell'utenza.

Il miglioramento dei servizi che si ottiene attraverso rilevazioni, monitoraggi e verifiche – in definitiva – concorre alla realizzazione del processo di trasformazione dell'amministrazione pubblica, che sempre più pone come obiettivo primario della propria azione l'interesse del cittadino utente.

3.2

Livello di integrazione tra soggetti istituzionali per le rilevazioni dei dati

Con il D.P.R. 275/1999 è stato pubblicato il Regolamento riguardante l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 59/1997, completando così l'assetto istituzionale-organizzativo del sistema scolastico italiano, che non ha ovviamente in questa fase riguardato la riforma dei programmi e degli ordinamenti scolastici.

L'autonomia acquisita dalle singole istituzioni scolastiche ha accresciuto la necessità delle rilevazioni di dati e di valutazione degli stessi per favorire la conoscenza delle diverse situazioni che rispecchiano le differenti specificità

territoriali da ricondurre, comunque, all'unitarietà dell'azione programmatoria e amministrativa del ministero della Pubblica istruzione, condizione primaria per consentire anche i necessari interventi di perequazione.

La gestione delle risorse, sia di personale sia finanziarie, presuppone rilevazioni e raccolte dati che coinvolgono tutti i livelli del sistema istituzionale, a partire dalle singole scuole che forniscono i dati iniziali, ai quali segue una prima analisi e proposta da parte degli Uffici scolastici provinciali e la successiva verifica e coerenza con gli indirizzi nazionali da parte dell'Ufficio scolastico regionale, compreso il sistema degli enti locali nel suo complesso, con particolare riferimento alle Province in rapporto alle attribuzioni loro conferite in campo scolastico.

I dati acquisiti confluiscono a sistema in un unico database nazionale, tramite rete intranet.

Sempre in materia di regime di autonomia scolastica è opportuno sottolineare come stia sempre più affievolendosi lo storico sistema organizzativo verticistico a favore di una organizzazione di rete nell'ambito della quale amministrazione, istituti scolastici autonomi ed enti locali debbono necessariamente operare in sinergia.

È da notare che l'organizzazione in rete rende più certi, rapidi e fluenti i flussi comunicativi, più di quanto avvenga nelle organizzazioni verticistiche, favorendo così il carattere primario della comunicazione odierna – basata sull'informatica e la telematica – quale riduttore della complessità organizzativa e quale fattore importante di trasparenza amministrativa.

Non va sottovalutata, inoltre, l'importanza delle rilevazioni e ricognizioni effettuate in rete per i singoli soggetti istituzionali i quali, nei rispettivi ambiti di programmazione e gestione, possono così utilizzare gli stessi dati.

L'integrazione fra i diversi livelli istituzionali si realizza attraverso strumenti politico-giuridici e anche operativi, rappresentati da intese, convenzioni e dalla partecipazione congiunta a organismi di programmazione.

Per quanto riguarda l'amministrazione scolastica è necessario fare riferimento alla normativa richiamata nel precedente paragrafo (D.P.R. 347/2000 che prevede l'istituzione degli Uffici scolastici regionali e la direttiva del ministro della Pubblica istruzione n. 7551 del 7 settembre 2006, riguardante ruoli e compiti degli Uffici scolastici provinciali).

Ai sensi dell'art. 14 della legge regionale 12/2003 sono state costituite le Conferenze provinciali di coordinamento, presiedute dall'assessore alla Pubblica istruzione della Provincia e composte da sindaci, da dirigenti scolastici, dall'Ufficio scolastico provinciale.

Nella Provincia di Bologna sono state pure attivate Conferenze territoriali, analogamente composte, per ambiti sub-provinciali.

All'interno di questi organismi, con particolare riferimento alla Conferenza provinciale, si concordano le azioni di programmazione, di monitoraggio e le proposte finalizzate alla migliore organizzazione del servizio scolastico.

3.3

Le attività di rilevazione messe in atto

Le rilevazioni attuate dall'Ufficio scolastico provinciale sono sostanzialmente riconducibili a due grandi ambiti:

- rilevazioni di carattere tecnico-amministrativo finalizzate all'avvio e al monitoraggio degli esiti finali di ciascun anno scolastico;
- rilevazioni rivolte più specificatamente ad aspetti la cui rilevanza organizzativa può determinare problematicità in ordine al raggiungimento dei più alti obiettivi formativi, come, ad esempio, nel caso dell'integrazione degli alunni e studenti stranieri e delle fasce sempre più ampie di disagio giovanile.

È opportuno premettere che la gran parte delle rilevazioni avviene, come si diceva nel precedente paragrafo, attraverso un sistema dati nazionale che, nello scandire tempi e modalità, affida alle singole scuole una prima immissione dei dati riguardanti il numero degli studenti iscritti e frequentanti (compresa la specificazione riguardante gli alunni certificati).

Tale rilevazione è propedeutica alla definizione degli organici di diritto e successivamente a quelli di fatto e alla conseguente attribuzione alle singole scuole del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario.

A conclusione degli esami di Stato in ogni anno scolastico viene effettuata una rilevazione dei risultati finalizzata alla conoscenza delle percentuali dei maturi, dei non maturi, disaggregando i maturati secondo fasce di appartenenza relative ai voti raggiunti, compresa la fascia del 100 con lode, particolare valutazione in vigore dall'anno scolastico 2006-07.

Analogamente, sempre nella scuola secondaria di II grado, vengono rilevate nelle classi intermedie le percentuali degli studenti promossi, con debiti scolastici e quelli non promossi.

Sempre attraverso il sistema di rilevazione nazionale vengono raccolti e monitorati i dati riguardanti la frequenza di alunni stranieri, nelle scuole di ogni ordine e grado, disaggregati secondo i livelli nazionale, regionali, provinciali e di singola istituzione scolastica.

A fianco di queste rilevazioni, l'Ufficio scolastico provinciale di Bologna ha realizzato una modalità di raccolta dati tramite software appositamente prodotto dal "Progetto Marconi" finalizzato a razionalizzare diverse modalità di raccolta dati nell'ambito di un unico database centralizzato.

La tecnologia utilizzata è basata esclusivamente su strumenti web. Il database viene gestito a tutti i livelli, dalla sua manutenzione alla impostazione delle rilevazioni, dalle immissioni dei dati fino all'ottenimento dei prospetti conclusivi, attraverso il browser, ovvero lo strumento software per la navigazione web di cui tutti dispongono e di cui tutti ormai hanno una consolidata pratica.

Non sono necessarie installazioni di sorta sugli elaborati di chi inserisce i dati e riceve le restituzioni, così come non ha importanza il sistema operativo utilizzato.

Le rilevazioni così ottenute sono classificate per categorie:

- popolazione scolastica (attivato in diversi momenti dell'anno scolastico);
- esiti di fine anno (scrutini finali);
- esiti dell'Esame di Stato;
- iscrizioni di alunni stranieri;
- mense scolastiche (pasti distribuiti, costi).

È predisposta, ma non ancora utilizzata, la raccolta dei dati di adesione a scioperi da parte del personale della scuola, docente e non docente.

I dati ottenuti in forma di pagine web evidenziano il quadro di sintesi, con i dati complessivi e quelli aggregati, secondo le categorie sopra definite.

L'operatore preposto alla rilevazione può accedere ai dati sequenziali, immissione per immissione, oppure ottenere i dati grezzi in forma di file Excel per successivi calcoli e rielaborazioni.

Tutte le rilevazioni, disponendo di apposite credenziali, rimangono visibili nell'area riservata del sito web dell'Ufficio scolastico provinciale e sono raggiungibili con pochi passaggi.

Ancora, unitamente con il Servizio di neuropsichiatria e psicologia dell'età evolutiva dell'ASL di Bologna, l'Ufficio scolastico provinciale ha condotto per un anno e mezzo una ricerca/indagine sulle diverse tipologie di disagio che interessano l'utenza scolastica nelle diverse fasce di età, fenomeno in netta crescita. Obiettivo della ricerca è l'operare sia nell'ambito educativo/preventivo, sia in quello terapeutico/riabilitativo attraverso interventi che vedano la collaborazione di più istituzioni in comuni percorsi operativi, ipotizzando azioni comuni per la scuola e per l'extrascuola, perché gran parte del disagio scolastico evidenzia problemi che nascono e si sviluppano fuori della scuola.

Infine, in collaborazione con l'Università degli studi di Bologna, con l'Avvocatura dello Stato e con l'Unità operativa prevenzione e sicurezza nell'ambiente di lavoro dell'ASL di Bologna, è stata realizzata una indagine che ha preso spunto dalla legge 626/1994 e successive integrazioni, e in particolare dalla direttiva del ministero della Funzione pubblica del 24 marzo 2004 *Sulle misure finalizzate al miglioramento del benessere organizzativo nelle Pubbliche Amministrazioni*. Tale indagine è stata coordinata da un Gruppo di lavoro finalizzato proprio all'approfondimento e alla predisposizione di linee organizzative e comportamentali in ordine alla gestione dei rischi psico-sociali sui luoghi di lavoro, ivi compreso il mobbing, fenomeno sempre più frequente nei ricorsi giurisdizionali che coinvolgono anche istituzioni scolastiche.

3.4

L'uso dei dati da parte del soggetto pubblico

Nella trattazione di questo paragrafo si prescinde dalla descrizione dei processi decisionali in capo ad altri soggetti pubblici, limitando il discorso strettamente alle competenze degli Uffici scolastici provinciali, sia sotto l'aspetto

più propriamente istituzionale/amministrativo, sia sotto quello delle iniziative autonomamente intraprese.

Si conferma che la parte preponderante e significativa delle rilevazioni effettuate tramite ogni istituzione scolastica è finalizzata alla determinazione degli organici di diritto e di quelli di fatto.

A tale riguardo, le decisioni sono il risultato di un processo che inizia con l'acquisizione a sistema dei dati numerici riguardanti le iscrizioni degli alunni alle prime classi, sommati a quelle degli alunni-studenti già frequentanti le classi intermedie.

La differenza sostanziale tra il numero degli studenti frequentanti l'anno di riferimento rispetto all'anno scolastico successivo è data dallo scarto tra gli iscritti al primo anno e quelli in uscita a conclusione del ciclo.

Il dato riguardante gli alunni/studenti certificati acquista rilevanza in relazione alla loro incidenza nella formazione delle classi e, quindi, nella definizione dell'organico di istituto.

I dati acquisiti e le proposte di organico presentate dalle singole scuole vengono confrontati con le risorse di personale messe a disposizione dal ministero della Pubblica istruzione e, a fronte di discordanze tra le risorse disponibili e le richieste delle scuole, le decisioni finali di competenza dell'Ufficio scolastico provinciale saranno prese dopo incontri di approfondimento con i dirigenti scolastici e dopo avere informato le organizzazioni sindacali.

I dati riguardanti gli alunni/studenti disabili certificati divengono base informativa per assegnare il numero dei posti/ore di sostegno a ogni istituzione scolastica.

Questo procedimento è preceduto da una valutazione sulla gravità della diagnosi funzionale prodotta dall'ASL da parte di un organismo tecnico – il Gruppo di lavoro per l'handicap (GLH) –, valutazione accompagnata da proposte di deroga al rapporto docente-numero disabili, fissato dalla normativa nazionale, proposte che consentiranno all'Ufficio scolastico provinciale di assumere le decisioni finali di competenza.

Le rilevazioni riguardanti la scolarizzazione degli alunni/studenti stranieri rimangono al momento una ricognizione conoscitiva/statistica non connessa a specifici processi decisionali, ma finalizzata ad affinare le politiche di accoglienza e integrazione.

Le rilevazioni riguardanti i risultati scolastici, parziali e finali, degli studenti della scuola secondaria di II grado acquistano grande rilievo perché consentono valutazioni sul livello formativo raggiunto dagli studenti, potendo così individuare le politiche di intervento più efficace.

Le nuove politiche recentemente attuate dal ministro della Pubblica istruzione, che in particolare riguardano l'apertura pomeridiana degli istituti di istruzione secondaria di II grado finalizzata anche ai recuperi dei debiti formativi e, più in particolare, il Decreto con il quale vengono assegnati agli istituti fondi e obiettivi di recupero dei debiti formativi, allo stesso

tempo prevedono nuove modalità di valutazione degli studenti secondo le quali il permanere dei debiti scolastici comporta la non promozione all'anno successivo.

Per quanto concerne le rilevazioni riguardanti le misure mirate al miglioramento del benessere organizzativo nelle pubbliche amministrazioni, il Gruppo di lavoro appositamente costituito ha finalizzato il proprio approfondimento sui dati emersi da apposito questionario con la predisposizione di linee organizzative e comportamentali in ordine alla gestione dei rischi psico-sociali sui luoghi di lavoro, ivi compreso il mobbing, fenomeno sempre più frequente nei contenziosi interni alle singole scuole e nei ricorsi giurisdizionali.

Il Gruppo di lavoro permanente, costituito a seguito della ricerca sul disagio scolastico, sta delineando un quadro di riferimento che indichi come utilizzare al meglio le risorse esistenti e quali e quante risorse aggiuntive si rendono necessarie per estendere all'intero territorio provinciale le esperienze positive che si stanno realizzando. A tal fine l'Ufficio scolastico provinciale e il Servizio di neuropsichiatria e psicologia dell'età evolutiva dell'ASL di Bologna si incontrano regolarmente per monitorare l'andamento della situazione e delle esperienze di collaborazione già in atto, e per promuovere:

- percorsi formativi rivolti ai docenti, collaboratori scolastici ed educatori sugli aspetti affettivi, emotivi, comunicativi e relazionali;
- modalità operative che tutelino la continuità didattica-educativa con particolare attenzione al passaggio alla scuola secondaria di II grado;
- attivazioni di sportelli di ascolto per alunni, personale scolastico e genitori;
- progetti educativi, a supporto della scuola, per la realizzazione di percorsi assistiti esterni per ragazzi e famiglie;
- strategie per il potenziamento del rapporto tra la scuola, il sistema degli enti locali, le organizzazioni del territorio.

3.5

La restituzione dei dati e ipotesi per un loro utilizzo

La "cultura del dato" fatica ancora a divenire parte del bagaglio di comportamento e di competenze dei decisori per ciò che riguarda il mondo della scuola, anche se ormai tale cultura rappresenta un processo irreversibile.

In particolare, l'utilizzazione delle informazioni non raggiunge ancora interamente tutte le potenzialità a essa attribuibili, posto che:

- non possono sempre essere stabilite modalità omogenee per le varie rilevazioni;
- alcune rilevazioni sono sugli stessi dati, ma aggregati in modo diverso;
- non sono state stabilite priorità nelle rilevazioni da effettuare con ancora rischi di sovrapposizioni e doppioni;
- non sempre si usufruisce della restituzione dei dati emersi così come del rapporto tra questi e le decisioni finali prese.

Miglioramenti a questo riguardo sono prevedibili con certezza, specie se le procedure di rilevazione saranno accompagnate da analoghe procedure di restituzione dei dati e di socializzazione degli obiettivi raggiunti.

Nel sistema scolastico esiste già un esempio emblematico. In occasione degli esami di Stato, ogni presidente di Commissione deve produrre apposita relazione, nella quale indicare ogni elemento significativo anche in termini di problematicità e di proposte migliorative. L'intero sistema amministrativo e scolastico può così effettuare eventuali correzioni sia per quanto riguarda la normativa nazionale, sia in merito alla programmazione scolastica nei singoli istituti, avendo la possibilità di sottolineare, anche ai fini di una rendicontazione sociale, le proprie scelte.

È in questa logica che si è mosso l'Ufficio scolastico provinciale di Bologna nelle rilevazioni e nei monitoraggi autonomamente effettuati.

Ad esempio, riguardo la scolarizzazione degli alunni stranieri le difficoltà emerse dai monitoraggi sono state approfondite in apposito Gruppo di lavoro e sono state fornite prime risposte con la produzione di un CD Rom contenente un software didattico, liberamente utilizzabile da tutte le scuole e materiali in diverse lingue, utili alle segreterie scolastiche per favorire il processo di comunicazione con le famiglie.

Un secondo esempio significativo è dato da come vengono gestite le informazioni e il monitoraggio riguardante le diverse forme di disagio che interessano fasce sempre più ampie di bambini e di adolescenti. A seguito della relazione finale del Servizio di neuropsichiatria e psicologia dell'età evolutiva, si è costituito un Tavolo permanente di regia interistituzionale, con il compito di monitorare continuamente l'evolversi della situazione e di individuare iniziative di supporto alle singole scuole.

Per quanto riguarda la rilevazione sui rischi psico-sociali nei luoghi di lavoro, compreso il mobbing, è stata effettuata una approfondita analisi dei dati raccolti con migliaia di questionari e, al momento, l'Università degli studi di Bologna sta completando la relazione finale per la restituzione dei dati e delle risultanze emerse alle singole scuole interessate.

3.6

Prospettive future

Nel paragrafo precedente è già stato fatto un primo accenno sulla "cultura del dato", sulle problematiche e difficoltà ancora connesse al pieno raggiungimento di tutte le potenzialità del rilevare, elaborare, approfondire e restituire dati e conoscenze nelle logiche, seppur diverse, del decisore e del cittadino utente.

Proprio in relazione alle esperienze maturate, specie in questi ultimi anni, è possibile esprimere fiducia sulle prospettive di una cultura amministrativa e gestionale che – come avviene per ogni altro sistema aziendale – non può più prescindere da meccanismi decisionali sempre più chiari e motivati,

tali da fornire al cittadino fiducia, certezze e comprensione dell'attività svolta dalla pubblica amministrazione.

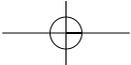
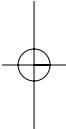
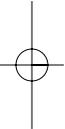
Rimane da completare lo sforzo per portare a nuovi stili di lavoro e meccanismi decisionali quella parte della "vecchia dirigenza" e degli operatori che ancora ritengono sinonimo di "potere" il possesso esclusivo e personale dei dati.

In questa logica il percorso di formazione delle decisioni e la socializzazione dei dati rappresentano strumenti oggi imprescindibili per garantire trasparenza e certezza dell'azione pubblica.

Proprio in relazione alla velocità dell'innovazione dell'hardware e del software utilizzato per le rilevazioni, risulta quanto mai necessario procedere secondo due principali linee di azione:

- un puntuale e continuo aggiornamento - a livello nazionale - della normativa di riferimento, accompagnato da una adeguata messa in disponibilità delle attrezzature informatiche;
- una strategia della formazione e dell'aggiornamento permanente del personale a tutti i livelli, che dia la necessaria motivazione all'effettivo inserimento nella "cultura dei dati", sia per aderire alla sua logica, sia per rafforzare risorse personali potenzialmente messe in difficoltà da procedure e componenti tecnologiche spesso estranee alla tradizionale prassi amministrativa.

Infine, tanto in ambito normativo quanto nei diversi momenti operativi, deve risultare generalmente acquisito il principio secondo cui la restituzione dei dati e la puntuale rappresentazione delle decisioni finali devono fare parte integrante della chiusura di ogni procedimento amministrativo di rilievo esterno.



4

L'amministrazione regionale e le rilevazioni di dati negli istituti scolastici

di *Cristina Bertelli**

4.1

Competenze istituzionali, principi guida e integrazione nell'ambito delle rilevazioni dei dati

La Regione Emilia-Romagna, al fine di esercitare pienamente ed efficacemente le proprie competenze di governo e di regolazione nell'ambito dell'istruzione¹, ha da tempo attivato azioni per la raccolta di dati finalizzati ad acquisire la conoscenza dei fenomeni, base indispensabile per l'elaborazione delle politiche e per la programmazione degli interventi.

L'azione conoscitiva regionale si basa su due principi fondamentali, strettamente interconnessi: la collaborazione istituzionale e il sostegno all'autonomia scolastica.

Infatti, se la raccolta di dati e informazioni presso le scuole è pienamente legittimata dalla finalità indicata, è tuttavia evidente che i necessari elementi conoscitivi sono prodotti da istituzioni diverse dalla Regione che, rientrando nel sistema nazionale di istruzione, devono altresì adempiere alle richieste che provengono dal sistema di appartenenza. Pertanto, per assicurare che le rilevazioni abbiano significatività e concretezza (soprattutto per quanto attiene agli "oggetti" più importanti per la programmazione regionale: dinamica delle iscrizioni, andamento della scolarità, regolarità e ritardi degli studenti, tassi di successo e di insuccesso), sono state attivate modalità di collaborazione fra la Regione, le Province, l'Ufficio scolastico regionale e gli Uffici scolastici provinciali, tese altresì a semplificare e a ridurre gli adempimenti richiesti alle scuole².

D'altro canto, è altrettanto importante sottolineare che l'esercizio dell'autonomia scolastica richiede alle scuole stesse di disporre di dati conoscitivi, aggiornati e affidabili, sui quali fondare le proposte formative, costruire progettualità innovative e mirate, irrobustire le relazioni con gli enti locali e con altri soggetti del territorio; in sintesi si chiede alle scuole di presentarsi agli studenti, ai genitori, alla comunità locale con le credenziali della affidabilità e della trasparenza.

* Responsabile del Servizio istruzione e integrazione fra i sistemi formativi – Regione Emilia-Romagna.

Nel quadro dell'attività conoscitiva regionale, che per la finalità perseguita ha carattere continuativo, si situano vari interventi; di seguito si presenta l'anagrafe regionale degli studenti in quanto azione particolarmente significativa sia per la coerenza con i principi enunciati, sia per la relativa potenzialità di sviluppo in ottica di servizio.

4.2

L'Anagrafe regionale degli studenti: nascita e sviluppo di un progetto

Le prime rilevazioni sistematiche svolte nelle scuole effettuate dalla Regione riguardano l'obbligo formativo. L'Anagrafe dell'obbligo formativo, costituita ai sensi dell'art. 68 della legge 144/1999 e successivi regolamenti applicativi, è formata dai dati relativi ai giovani in età compresa fra i 14 e i 17 anni. La quasi totalità dei giovani di questa età frequenta la scuola e sono perciò i dati sulla popolazione scolastica la componente essenziale dell'Anagrafe regionale dell'obbligo formativo, somma delle diverse anagrafi provinciali.

A partire dall'anno 2000, sono stati raccolti i dati anagrafici degli studenti secondo il tracciato record elaborato dal ministero della Pubblica Istruzione. Le rilevazioni venivano svolte due volte all'anno (febbraio e luglio) e la fascia di età considerata era 15-17 anni, poi ampliata ai 14 anni.

Nel 2004 la Regione, in applicazione della L.R. 12/2003, ha provveduto a dotarsi di adeguati strumenti conoscitivi del fenomeno scolastico, istituendo l'anagrafe regionale degli studenti. A tal fine, l'Anagrafe regionale per l'obbligo formativo viene trasformata in Anagrafe regionale degli studenti, in grado di raccogliere i dati più significativi relativi agli studenti nelle fasce di età dell'adempimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (entro il diciottesimo anno di età).

Successivamente, il D.Lgs. 76/2005, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53*, ha previsto l'istituzione del Sistema nazionale delle anagrafi degli studenti (art. 3)³.

Attualmente le rilevazioni vengono effettuate in tutte le scuole della regione, tre volte all'anno (febbraio, luglio e ottobre), secondo un tracciato record di rilevazione più ampio (dati anagrafici dello studente, esiti scolastici, classe frequentata ecc.).

Il "motore" del progetto è dato dall'incrocio delle banche dati regionali dell'obbligo formativo, della formazione professionale e dell'apprendistato con l'Anagrafe dei residenti, dispositivo che consente alla Regione di individuare con precisione i percorsi formativi dei ragazzi e le relative scelte, seguendoli fino al completamento di tali scelte (il proseguimento degli studi fino al diploma o alla qualifica professionale). Si tratta di uno strumento fondamentale per la lotta alla dispersione scolastica, perché consente di seguire uno per uno gli studenti e di rivolgere loro specifiche attività di orientamento e opportunità formative mirate qualora

abbandonino la scuola nel corso dell'anno o nel passaggio da un anno all'altro.

Alle banche dati attualmente accessibili dal sistema si aggiunge la banca dati anagrafica degli studenti residenti in Emilia-Romagna che frequentano scuole di altre regioni (fonte MPI). È così possibile consultare i dati sulla frequenza scolastica dell'intera popolazione degli studenti residenti in regione Emilia-Romagna.

La partecipazione e la piena adesione delle scuole a questo progetto sono particolarmente importanti: per stimolare e agevolare il loro fattivo contributo, all'interno di ogni istituto è stato formato un operatore che è abilitato a scaricare i dati degli studenti dai "gestionali" della scuola e a immetterli nel sistema regionale.

L'Anagrafe online consente:

- a tutte le scuole della regione Emilia-Romagna, coinvolte nelle rilevazioni delle scelte formative degli studenti, di inviare i dati mediante semplici procedure online;
- ai servizi competenti di tutte le province dell'Emilia-Romagna e ai referenti degli USP di accedere in tempo reale al monitoraggio delle rilevazioni e alla consultazione dei dati a livello provinciale: schede anagrafiche di dettaglio, analisi statistiche di sintesi, grafici dinamicamente generati secondo le specifiche ricerche impostate;
- a tutti gli operatori abilitati di accedere al sistema online di incrocio con altri archivi anagrafici per ottenere un'unica base dati aggiornata che evidenzia la "storia" formativa dei giovani.

Utilizzando la rete costruita per l'Anagrafe degli studenti, è inoltre possibile fornire altre "utilità" già attivate, quali la diffusione del calendario scolastico regionale online e l'invio di questionari sull'utilizzo delle tecnologie informatiche e multimediali nelle scuole dell'Emilia-Romagna. Ciò a conferma delle grandi potenzialità offerte dal sistema che potrà quindi ulteriormente arricchirsi di servizi.

4.3

L'uso dei dati richiesti

I quattro database (obbligo formativo, formazione professionale, apprendistato, residenti) vengono "incrociati" tre volte l'anno: a gennaio-febbraio, cioè alla fine del primo quadrimestre (quando i ragazzi di terza media devono scegliere cosa faranno in seguito), alla fine dell'anno scolastico (quando devono confermare la loro scelta), e a settembre, quindi all'inizio dell'anno scolastico successivo. Una volta riscontrati gli "assenti" dal sistema formativo regionale, si attivano i Centri per l'impiego delle Province per avviare i contatti con i ragazzi.

Il sistema, pienamente operativo dall'inizio del 2006, ha anche la finalità di monitorare da un punto di vista quali-quantitativo tutto il sistema forma-

tivo, rilevando fenomeni quali, ad esempio, la crescente presenza degli studenti immigrati oppure la “migrazione formativa” all’interno e all’esterno della regione.

L’impianto realizzato permette un più puntuale governo del sistema, consentendo di mettere a punto azioni tagliate su misura rispetto alle necessità della scuola regionale e contribuendo, al tempo stesso, a una sostanziale riduzione della cosiddetta molestia statistica nei confronti delle scuole: si tratta infatti di un “contenitore” unico dei dati, da cui gli interessati possono attingere, senza stressare continuamente gli istituti con le stesse richieste.

La rilevazione permette il dettaglio dei dati inviati sulla base dei codici dei singoli plessi scolastici; per le scuole secondarie superiori, vengono altresì individuati gli studenti che frequentano i percorsi sperimentali di istruzione superiore integrati con la formazione professionale, consentendo pertanto lo svolgimento dell’azione di monitoraggio regionale (per gli aspetti quantitativi), senza il ricorso a rilevazioni o richieste ulteriori.

4.4

La restituzione dei dati

Fine non secondario delle rilevazioni è altresì quello di utilizzarne gli esiti per svolgere il monitoraggio dei “fatti” che costituiscono la complessità del e nel mondo della scuola e per dare alimento al confronto e alla riflessione per i decisori e per i fruitori del sistema. In tale direzione, da tempo la Regione, l’Ufficio scolastico regionale e l’IRRE (oggi ANSAS, nucleo regionale dell’Emilia-Romagna) collaborano alla realizzazione del *Rapporto annuale sul sistema educativo dell’Emilia-Romagna*: dal corrente anno scolastico tale prodotto assume cadenza biennale e viene affiancato da un Annuario (*Essere studenti 2007*) che presenta i dati salienti del sistema. Il rinnovato *Rapporto 2008* conterrà gli approfondimenti sulle tematiche più rilevanti e vedrà inoltre il coinvolgimento diretto dei diversi livelli territoriali di governo, con particolare riferimento alle Province: in tal modo, si intende arricchire il quadro regionale con contributi più specifici, frutto delle esperienze locali, ma anche evidenziare che la qualità del sistema scolastico è obiettivo comune a tanti soggetti che, in vari ambiti e con competenze diverse, operano a favore della scuola emiliano-romagnola.

4.5

Prospettive future

In sintesi, si lavora in direzione di un sistema unitario del flusso di informazioni che provengono da canali diversi, per costituire una base dati comune e condivisa, coordinando le varie iniziative di indagine statistica e qualificando le fonti informative in termini di attendibilità e di completezza, al fine di:

- valutare l'andamento della scolarità sul territorio regionale;
- mettere in relazione l'andamento della scolarità con le principali variabili socioeconomiche che caratterizzano un territorio;
- individuare i principali indicatori per programmare su base territoriale le politiche educative e formative;
- analizzare fenomeni di particolare rilievo, come la presenza degli studenti stranieri, l'inserimento degli studenti disabili, le difficoltà dei ragazzi che stentano a raggiungere il successo formativo.

I vari soggetti, con competenze e funzioni distinte, coinvolti dalla Regione nella costruzione del sistema hanno collaborato, a partire dalle Province, apportando contributi fondamentali per la messa a punto dell'impianto e dimostrando nei fatti che, pur a fronte di un'operazione particolarmente complessa (non solo sotto il profilo tecnico), la qualità della scuola in Emilia-Romagna è un valore condiviso, da sostenere anche attraverso la realizzazione di strumenti al servizio del suo continuo miglioramento.

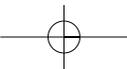
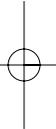
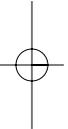
Concludendo, la qualità della scuola è in continua evoluzione in quanto sempre sfidata dall'esigenza di tener conto da un lato del veloce mutamento dei riferimenti sociali, culturali ed economici, dall'altro dei vincoli sulle risorse umane e finanziarie. Va pertanto confermato l'impegno delle istituzioni, in prospettiva, ad affinare gli interventi di sostegno e ad innovarne costantemente l'operatività.

Note

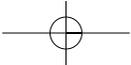
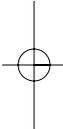
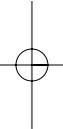
1. Le competenze regionali sono definite dai seguenti provvedimenti: D.Lgs. 112/98 (artt. 138 e 139); legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, Titolo V, art. 117; legge regionale 26/2001; legge regionale 12/2003.

2. Si veda la legge regionale 12/2003, Capo V, art. 49: istituzione della Conferenza regionale per il sistema formativo (Regione, USR, Province, rappresentanze di Comuni, Istituzioni scolastiche autonome, Enti di formazione professionale, Università, Unioncamere regionale); accordo fra Regione Emilia-Romagna e Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna per l'attuazione di percorsi sperimentali di istruzione superiore integrati con la formazione professionale, febbraio 2005, con le successive modifiche e integrazioni.

3. Si intende dare attuazione a tale sistema nazionale attraverso la sottoscrizione di intese fra il ministero della Pubblica istruzione e le singole Regioni. Per quanto riguarda la Regione Emilia-Romagna si stanno analizzando gli aspetti tecnici e contenutistici della possibile interazione con i dati ministeriali, al fine di arricchire l'anagrafe regionale e di migliorarne le performance.



Parte seconda
L'impatto delle rilevazioni di dati:
i punti di vista delle scuole



5

Un'indagine tra i dirigenti scolastici

di *Maria Lucia Giovannini** e *Massimo Marcuccio***

5.1

La situazione problematica

Le note introduttive e i contributi della prima parte hanno messo in evidenza come l'autonomia scolastica rappresenti il contesto istituzionale e organizzativo entro cui si svilupperà la vita della scuola nei prossimi anni. Ma il consolidamento dell'autonomia richiede che il sistema scolastico in tutte le sue articolazioni si doti di un efficace sistema di valutazione quale strumento di autoregolazione e *accountability* del proprio operato. Questo implica un cambiamento nelle convinzioni dei diversi soggetti che operano all'interno della pubblica amministrazione e degli istituti scolastici (dirigenti, insegnanti, operatori, studenti, famiglie) che può essere favorito solo dallo sviluppo graduale di una cultura e di una prassi della valutazione che riservi all'uso dei dati un ruolo fondamentale, anche se non esclusivo, per l'assunzione delle decisioni.

In questi ultimi anni, tuttavia, sembra registrarsi un fenomeno di dissonanza tra il sistema istituzionale a livello centrale e locale e il sistema delle autonomie scolastiche. Da un lato assistiamo al moltiplicarsi delle esigenze di dati necessari agli organi istituzionali per adempiere a una richiesta di responsabilizzazione di fronte sia ai consessi internazionali sia alla società nazionale e locale, esigenze che si traducono in continue richieste di dati di diversa natura agli istituti scolastici. Dall'altro sembra emergere una disaffezione degli istituti scolastici verso le rilevazioni che concerne non solo le rilevazioni effettuate da soggetti esterni ma anche le iniziative proposte – in un'ottica di autovalutazione – dagli stessi istituti scolastici.

In questo contesto i tentativi di restituzione di dati effettuati sia da soggetti istituzionali esterni agli istituti scolastici – illustrati nella parte prima di

* Professore ordinario di Pedagogia sperimentale – *Alma Mater Studiorum* – Università di Bologna.

** Ricercatore del Dipartimento di scienze della formazione e del territorio – Università degli Studi di Parma.

questo volume – sia dagli stessi istituti scolastici sembrano aver avuto un debole impatto.

L'ipotesi che può essere avanzata circa le ragioni di una debole ricaduta delle rilevazioni tocca tre dimensioni: i soggetti, l'organizzazione e i dati. Per quanto riguarda i soggetti si può supporre che tra i dirigenti, gli insegnanti, i responsabili amministrativi, gli addetti di segreteria, gli studenti e le famiglie esista un diffuso atteggiamento critico verso le rilevazioni di dati sostenuto da convinzioni che a titolo esemplificativo e in via provvisoria possiamo così elencare: i medesimi dati molto spesso vengono richiesti più volte da soggetti diversi e con metodologie e logiche differenziate; non sempre è chiaro l'obiettivo delle rilevazioni; i risultati delle rilevazioni non sempre vengono restituiti; i dati sono raccolti con procedure e strumenti imprecisi e non attendibili; non esiste una possibile ricaduta dei risultati sull'organizzazione scolastica, sul curriculum o sul processo di insegnamento/apprendimento.

Dal punto di vista organizzativo possiamo ipotizzare che non esista un soggetto interno agli istituti scolastici in grado di tradurre in occasione di sviluppo i dati disponibili a seguito delle diverse rilevazioni; che i dati di provenienza diversificata non vengano messi in relazione tra loro; che la diffusione (interna ed esterna) degli esiti sia poco valorizzata.

Per quanto riguarda, infine, i dati spesso sembra che essi non abbiano una forma utilizzabile dagli istituti scolastici nelle decisioni da assumere e che non sempre siano stati raccolti in modo mirato rispetto alle esigenze delle scuole.

Si delinea, quindi, una situazione problematica che richiede di essere affrontata con risolutezza per evitare che incrementi atteggiamenti e prassi operative non funzionali a una gestione della proposta formativa in grado di rispondere alle esigenze emergenti. Infatti, negli istituti scolastici secondari superiori della provincia di Bologna in questi ultimi anni sono in atto diversi processi di raccolta e restituzione di dati su richiesta di soggetti esterni che riguardano diversi ambiti: gli apprendimenti, i progetti formativi, i flussi di studenti nel sistema scolastico. Tra questi spiccano le indagini promosse all'interno dei Progetti pilota dell'INVALSI e coordinate a livello locale dall'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna (USR); le rilevazioni attivate dalla Provincia per l'Osservatorio sulla scolarità; gli interventi di monitoraggio e valutazione dei percorsi realizzati in integrazione tra scuole e centri di formazione professionale realizzate dallo Sportello per la valutazione dell'amministrazione provinciale.

Gli interrogativi connessi a questa complessa situazione sono molteplici. Qui ci limitiamo a far riferimento solo a quelli che hanno guidato in modo particolare l'indagine presentata in questo volume: quali rilevazioni promosse da soggetti esterni sono state realizzate all'interno degli istituti scolastici? Da chi sono state realizzate? Sono state realizzate delle rilevazioni su iniziativa autonoma? Qual è la percezione di utilità dei dati restituiti? Vengono effettuate elaborazioni di dati raccolti "istituzionalmente" dalla scuola? Chi gestisce le attività di rilevazione dei dati? Quanto è valorizzata

la diffusione interna ed esterna degli esiti delle rilevazioni? I dati restituiti hanno una forma utilizzabile? Gli esiti delle rilevazioni sono utilizzati per assumere decisioni? Quali dati potrebbero essere utili per la scuola? Quanto e come possono essere integrati i risultati delle diverse indagini? In che modo coloro che operano all'interno degli istituti scolastici possono percepire l'utilità di utilizzare nei processi decisionali gli esiti delle rilevazioni? Quali interventi possono essere ipotizzati per favorire l'efficacia della restituzione dei dati e il loro utilizzo?

È proprio tra i soggetti istituzionali che hanno attivato azioni di raccolta e restituzione dei dati che è emersa l'esigenza di cercare una risposta ai quesiti sopra formulati relativi alle dinamiche organizzative che nei diversi contesti scolastici sono associate alle operazioni di raccolta e restituzione dei dati.

5.2

Scopo e metodologia dell'indagine empirica²

5.2.1. Finalità e obiettivi della ricerca

L'indagine, di cui presentiamo in questa sede gli esiti, è stata promossa dalla Provincia di Bologna e dall'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna (USR). Essa costituisce una delle azioni che rientrano nella più ampia strategia di intervento istituzionale a supporto del processo di autonomia degli istituti scolastici e che vede nell'integrazione tra soggetti istituzionali del territorio (Ufficio scolastico regionale, Ufficio scolastico provinciale, Provincia, Università e Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica [ANSAS]) la risposta a una richiesta sempre più emergente di efficacia dell'intervento dell'amministrazione pubblica. Tale domanda riguarda anche l'ambito dei sistemi informativi che sempre più rivestirà un ruolo strategico nello sviluppo delle politiche scolastiche.

La necessità di operare in una prospettiva di integrazione tra i sistemi informativi per il supporto dell'autonomia degli istituti scolastici è stigmatizzata in modo emblematico dalle parole di Paola Baldi:

Operazioni di questo tipo, che richiedono l'impegno e la collaborazione di tutti i soggetti interessati, sono importanti non solo perché valorizzano e sfruttano pienamente le potenzialità dei sistemi informativi, ma soprattutto perché consentono di ridurre la "molestia statistica" nei confronti dei soggetti chiamati a rispondere alle indagini e di razionalizzare l'uso delle scarse risorse a disposizione del sistema statistico³.

All'interno del quadro generale delineato in dettaglio nell'introduzione, l'indagine – condotta dalla curatrice del volume e definita nelle sue linee strategiche in collaborazione con i referenti dell'USR, della Provincia di Bo-

logna e dell'ANSAS (ex IRRE) dell'Emilia-Romagna – ha inteso perseguire due finalità: 1. promuovere – da parte della Provincia di Bologna e dell'USR - un momento di autovalutazione del proprio operato in relazione alle rilevazioni e restituzione dei dati in vista della definizione di rinnovate modalità di intervento a supporto dei processi di valutazione e autovalutazione della scuola; 2. fornire agli istituti scolastici medi superiori un'occasione per riflettere in modo organico su un tema particolarmente complesso come quello dell'uso dei dati nei processi decisionali di valutazione e autovalutazione di istituto.

Gli obiettivi generali connessi a queste finalità sono fondamentalmente due: 1. conoscere i fattori che rendono efficaci i processi di indagine e utilizzo dei dati delle rilevazioni di dati operate dai soggetti istituzionali esterni e in forma autonoma negli istituti scolastici secondari di II grado; 2. raccogliere proposte di miglioramento degli interventi dei soggetti istituzionali esterni a supporto dei processi di valutazione e autovalutazione degli istituti scolastici.

5.2.2. L'approccio metodologico

L'indagine sulle dinamiche di restituzione dei dati delle rilevazioni è stata realizzata seguendo un approccio metodologico che rispondesse ai criteri di efficacia e fattibilità in una situazione problematica sostanzialmente nuova, complessa e fortemente interconnessa con il contesto in cui si manifesta.

Per tale motivo si è scelto un impianto metodologico che privilegiasse una funzione di tipo esplorativo. Pertanto le attività, seppur guidate da una rete concettuale che ha favorito la pre-comprensione del fenomeno in esame, non sono state dirette alla verifica di ipotesi ma all'elaborazione di enunciati utili a interpretare i dati raccolti e comprendere il fenomeno indagato. Infatti, individuato il problema, i quesiti di ricerca formulati hanno rappresentato un dispositivo regolativo con la funzione di delimitare il campo di osservazione, aiutare a individuare gli attori e i processi e selezionare gli strumenti per mezzo dei quali raccogliere e interpretare i dati.

La complessità del problema ha richiesto inoltre l'adozione di una visione multiprospettica sia del fenomeno da indagare (soggetti, organizzazione, oggetti) sia delle prospettive da cui indagarlo (triangolazione) di cui sono cardine i dirigenti o referenti per le rilevazioni, gli insegnanti e il gruppo di ricercatori.

5.2.3. Le fasi della ricerca

La ricerca sulla restituzione e utilizzo dei dati delle rilevazioni effettuate da soggetti esterni negli istituti scolastici medi superiori si è articolata in tre

fasi: 1. indagine con questionario; 2. interviste di approfondimento; 3. studio di caso.

Nella prima fase sono stati coinvolti i dirigenti di tutti gli istituti scolastici medi superiori di II grado, statali (n. 31) e paritari (n. 11), della Provincia di Bologna. A loro, nel maggio 2006, è stato inviato via posta elettronica un questionario strutturato preceduto da una lettera di presentazione con gli obiettivi dell'indagine.

La seconda fase ha coinvolto un campione di giudizio di otto dirigenti o referenti per le attività di rilevazione dei dati individuato tra i soggetti coinvolti nella prima fase, con l'obiettivo di approfondire la conoscenza di alcuni aspetti rilevati dal questionario.

La terza fase del progetto ha avuto come principale obiettivo quello di comprendere più a fondo le dinamiche attivate all'interno di un istituto scolastico in concomitanza di rilevazioni di dati – effettuate sia da soggetti esterni agli istituti scolastici sia in forma autonoma dall'istituto scolastico – e i fattori che influiscono sull'efficacia della restituzione e utilizzo degli esiti delle rilevazioni. Sono stati coinvolti il dirigente scolastico, i referenti per le rilevazioni, un operatore addetto alla segreteria e alcuni docenti di un istituto scolastico medio secondario della provincia di Bologna, individuato in base agli esiti della seconda fase della ricerca. Gli aspetti metodologici di quest'ultima fase della ricerca saranno presentati in un contributo successivo.

5.2.4. Descrizione degli strumenti e delle procedure utilizzate

Il questionario

Il questionario distribuito ai dirigenti scolastici è stato elaborato a partire da una serie di ipotesi regolative nate dagli interrogativi a cui abbiamo fatto riferimento in precedenza: 1. esiste una disaffezione e una resistenza generale verso le rilevazioni dovute a convinzioni verso la valutazione e a esperienze negative; 2. solo pochi istituti scolastici hanno in atto processi autonomi di rilevazione di dati; 3. i risultati delle rilevazioni effettuate da soggetti esterni vengono restituiti in forme diversificate (disaggregati per INVALSI, aggregati per l'Osservatorio) non sempre rispondenti alle esigenze delle scuole; 4. negli istituti scolastici esiste una debole ricaduta dei risultati delle rilevazioni.

È stata costruita una prima versione del questionario con 62 domande distribuite in tre parti: la prima (SEZIONE A - domande 1-6) mira a raccogliere informazioni sul tipo di rilevazioni effettuate da soggetti esterni nell'istituto scolastico nell'anno scolastico 2004/05; la seconda (domande 7-55) contiene tre sezioni relative ad altrettante specifiche rilevazioni di dati: 1. SEZIONE B - INVALSI; 2. SEZIONE C - Osservatorio provinciale sulla scolarità; 3. SEZIONE D -

Percorsi di biennio integrato; la terza (SEZIONI E ed F - domande 56-62) indaga le condizioni per possibili incroci tra gli esiti delle diverse rilevazioni e, nel contempo, rileva il fabbisogno di dati dell'istituto scolastico.

Lo strumento è stato sottoposto a un *try out* per testarne la comprensibilità e la facilità di compilazione avvalendosi di alcuni dirigenti e assistenti alla dirigenza di altre province della regione. Messa a punto la versione definitiva, nel mese di maggio 2006 il questionario è stato inviato per posta elettronica a tutti i dirigenti degli istituti scolastici medi superiori di II grado, statali (n. 31) e paritari (n. 11), della provincia di Bologna. Nello stesso periodo e nei mesi successivi (giugno-settembre) si è prestata consulenza telefonica per il supporto alla compilazione del questionario.

Nel mese di settembre si è provveduto all'invio di un messaggio di posta elettronica per sollecitare la restituzione dei questionari non ancora pervenuti. Da un successivo intervento di sollecito telefonico è emerso che la mancata restituzione era imputabile in molti casi al cambio di dirigenza avvenuto – in misura non prevedibile – proprio nel periodo di svolgimento della ricerca.

I dati raccolti sono stati elaborati sia attraverso un'analisi del contenuto sia statisticamente avvalendosi di appositi pacchetti informatici.

Le interviste

La conduzione delle interviste semistrutturate rivolte a un campione di otto dirigenti scolastici o referenti per le attività di gestione delle rilevazioni sono state effettuate utilizzando la metodologia dell'*intervento a specchio o a riflesso*.

L'obiettivo che si intendeva raggiungere era approfondire gli aspetti che sebbene indagati dal questionario erano stati intenzionalmente lasciati a un livello generale per non renderne troppo gravosa la compilazione. In modo particolare sono stati indagati: *a*) la struttura organizzativa predisposta dall'istituto scolastico al fine di presiedere tutte le fasi delle azioni di rilevazione (e nello specifico la fase di restituzione dei dati) relative alle indagini promosse dai soggetti promotori dell'indagine; *b*) le caratteristiche delle indagini effettuate su iniziativa autonoma dell'istituto scolastico, la loro integrazione con le rilevazioni realizzate da soggetti esterni e la ricaduta sull'istituto scolastico; *c*) le richieste di fabbisogni di dati e di elaborazioni; *d*) gli ambiti problematici e le iniziative di miglioramento della fase di restituzione degli esiti delle rilevazioni; *e*) i punti di vista utili a fornire prospettive interpretative dei dati raccolti con i questionari.

Il campione di otto istituti scolastici è stato individuato in base ai dati raccolti con il questionario. La scelta è avvenuta tra quegli istituti che avevano dichiarato di possedere una più elevata "vitalità della cultura del dato"⁴ e tra quelli con un sistema di certificazione della qualità o di autovalutazione di istituto. Una volta selezionati gli istituti scolastici, sono stati contattati i dirigenti scolastici o i referenti per le rilevazioni al fine di verificare la disponibilità già dimostrata in fase di somministrazione dei questionari a un loro successivo coinvolgimento nelle fasi successive dell'indagine.

La raccolta delle informazioni di approfondimento è stata effettuata tramite interviste semistrutturate che sono state somministrate in presenza del dirigente o del referente per le rilevazioni. Gli oggetti indagati sono stati declinati in modo specifico da situazione a situazione in relazione agli esiti dei questionari. Le interviste – realizzate nel periodo maggio-giugno 2007 – sono state audioregistrate previo consenso da parte dei soggetti interessati, a cui è sempre stato garantito l'anonimato delle dichiarazioni. Le audioregistrazioni sono state trascritte su supporto informatico e i testi sono stati sottoposti ad analisi del contenuto.

5.3

Analisi e interpretazione dei risultati: il quadro complessivo delle rilevazioni

In questo contributo vengono presentati i risultati delle SEZIONI A, B, C, D e F del questionario inviato ai dirigenti integrati dagli esiti delle interviste rivolte agli otto dirigenti scolastici e/o referenti per la valutazione. I risultati della SEZIONE E del questionario sul fabbisogno di dati verranno presentati nel contributo successivo arricchiti con alcuni esiti di un'ulteriore indagine – condotta anch'essa dal gruppo di ricerca della curatrice del volume – che ha coinvolto un gruppo di insegnanti degli istituti medi superiori della provincia di Bologna.

5.3.1. Invii e restituzioni dei questionari

Il numero di questionari inviati è stato pari al numero dei dirigenti di tutti gli istituti scolastici secondari di II grado, statali (n. 31) e paritari (n. 11), della provincia di Bologna.

Per quanto riguarda il tasso di restituzione dei questionari, in questo caso pari all'85,4%, esso costituisce in base ai parametri della letteratura un ottimo risultato. I questionari restituiti sono stati infatti 35, di cui 28 provenienti da istituti statali e 7 da istituti paritari. Di essi 4 sono stati compilati soltanto parzialmente nella prima parte, per cui i questionari utilizzabili per una ricostruzione della consistenza del fenomeno rilevazioni sono 31.

La presenza di una percentuale seppur minima di non restituzione deve essere interpretata, alla luce delle impressioni raccolte durante le operazioni di sollecito, come lo specchio di una complessa realtà organizzativa degli istituti scolastici che necessita ancora – in taluni casi – di una armonizzazione interna.

Dal momento che i tre tipi di rilevazioni esterne considerati (INVALSI, Osservatorio scolastico provinciale⁵ e Biennio integrato) non sono stati effettuati in tutti gli istituti occorre considerare che nelle parti specifiche i totali corrispondono rispettivamente a 16, 25 e 11 questionari (TAB. 5.1).

TABELLA 5.1
Numero di istituti per tipo di rilevazione effettuata

	Principali rilevazioni esterne (INVALSI, Osservatorio, BI)	Altre rilevazioni di soggetti esterni	Rilevazioni su iniziativa autonoma
Osservatorio	10	8	5
INVALSI	5	4	2
Biennio integrato (BI)	2	1	1
Osservatorio e INVALSI	5	3	1
Osservatorio e BI	3	2	1
INVALSI e BI	2	0	1
Osservatorio, INVALSI e BI	4	3	1
Totale	31	21	12

5.3.2. La consistenza del fenomeno “rilevazioni”

Il primo aspetto che il questionario intendeva misurare – SEZIONE A – era la consistenza del fenomeno delle rilevazioni effettuate da soggetti esterni e su iniziativa autonoma negli istituti di scuola secondaria di II grado della provincia di Bologna nell'anno scolastico 2004-05.

Nella TAB. 5.1 viene riportato il numero di istituti in rapporto alla tipologia di rilevazioni. Da essa emerge che la rilevazione esterna dei tre tipi approfonditi nel questionario che impatta sul maggior numero di istituti è quella dell'Osservatorio, alla quale peraltro dovrebbero aderire tutti gli istituti. L'indicatore, tuttavia, che rivela la vitalità della cultura del dato è la promozione di rilevazioni su iniziativa autonoma dei singoli istituti, oltre a quelli raccolti istituzionalmente (in ottemperanza alle norme) per la gestione normale delle attività scolastiche. Dai risultati emerge che sono 12 su 31 gli istituti che dichiarano di aver attivato su iniziativa autonoma attività di rilevazione di dati all'interno della propria organizzazione (ultima colonna della TAB. 5.1). In quasi tutti questi istituti sono state effettuate parallelamente anche altre rilevazioni, quali quelle dell'USR, USP, ISTAT, MIUR, Università ed enti di ricerca, certificazione di qualità (seconda colonna della TAB. 5.1).

Le motivazioni che hanno spinto gli istituti scolastici a effettuare le rilevazioni in forma autonoma sono riportate nella TAB. 5.2. Come si può notare, le motivazioni gravitano principalmente attorno all'idea portante del miglioramento (del servizio, dei processi, dell'intervento educativo) e del monitoraggio/valutazione. In un caso si fa riferimento esplicito all'esigenza di «acquisire una maggiore conoscenza delle caratteristiche dell'utenza e dell'andamento della fruizione dei servizi scolastici».

Un aspetto particolare della consistenza del fenomeno preso in considerazione è dato dal numero di rilevazioni esterne indagate in modo speci-

TABELLA 5.2

Motivi della promozione di rilevazioni autonome

Motivi della promozione di rilevazioni autonome

1. attività di ricerca finalizzata al miglioramento (autovalutazione)
2. desiderio di tenere monitorato il percorso formativo per dare un servizio sempre migliore
3. miglioramento della qualità del servizio
4. lavorare nell'ottica della qualità per valutare i risultati degli interventi, migliorare i processi
5. migliorare l'intervento educativo
6. monitorare i percorsi postdiploma e valutazione in uscita circa il servizio scolastico
7. acquisire una maggiore conoscenza delle caratteristiche dell'utenza e dell'andamento della fruizione dei servizi scolastici
8. valutazione della realizzazione del POF
9. monitorare variabili significative del processo scolastico
10. monitorare l'utilizzo delle risorse attraverso i risultati conseguiti per quanto riguarda il saldo dei debiti formativi e la "campagna acquisti" dei nuovi studenti
11. monitoraggio e autovalutazione di istituto miglioramento dell'efficacia della didattica
12. trovare soluzioni di tipo educativo-didattico e di tipo organizzativo

fico dal questionario dichiarate da ogni singolo istituto (ricavabile dalla TAB. 5.1, ma sintetizzata nella TAB. 5.3). In base ai dati raccolti emerge che in 15 istituti (su 31) è stata effettuata soltanto una delle tre rilevazioni, mentre tutt'e tre in 5 istituti.

Un ulteriore indicatore della vitalità della cultura del dato degli istituti scolastici è riconducibile alle rielaborazioni (predisposizione di tabelle, grafici ecc.) dei dati raccolti come prassi istituzionale per la gestione istituzionale delle attività scolastiche (TAB. 5.4).

È interessante notare che 9 dei 12 istituti che hanno effettuato rilevazioni autonome hanno dichiarato di aver anche rielaborato dati raccolti per prassi istituzionale (TAB. 5.5), mentre 11 istituti non hanno effettuato nessuno di questi due tipi di attività.

Gli scopi per cui sono state effettuate tali rielaborazioni sono riportati nella TAB. 5.6. È possibile individuare al loro interno cinque distinte aree: il supporto alla realizzazione dei processi organizzativi; la descrizione della situazione dell'istituto scolastico; il miglioramento; la valutazione; la progettazione.

I dati di questa prima parte del questionario fanno emergere la presenza di un certo dinamismo, peraltro articolato, presente almeno in un terzo degli

TABELLA 5.3

Numero dei tre principali tipi di rilevazioni su iniziativa di soggetti esterni (INVALSI, Osservatorio. Biennio integrato) per singolo istituto

Numero di rilevazioni su iniziativa di soggetti esterni	Numero di istituti
I	15
2	11
3	5
Totale	31

TABELLA 5.4

Istituti scolastici che hanno effettuato rielaborazioni di dati raccolti come prassi istituzionale

Rielaborazione di dati raccolti per prassi istituzionale	Numero di istituti
Sì	15
No	15
N.r.	1
Totale	31

TABELLA 5.5

Istituti scolastici che hanno effettuato rielaborazioni di dati raccolti come prassi istituzionale e rilevazioni su iniziativa autonoma

		Rilevazioni su iniziativa autonoma			Totale
		Sì	No	N.r.	
Rielaborazione di dati raccolti per prassi istituzionale	Sì	9	6	-	15
	No	3	11	1	15
	N.r.	-	1	-	1
	Totale	12	18		31

istituti medi superiori della provincia di Bologna che sembra essere incoraggiante per avviare una più ampia azione di intervento per incrementare una cultura dell'autovalutazione.

Nei successivi tre paragrafi vengono presentati gli esiti delle SEZIONI B, C e D del questionario che indagavano alcuni aspetti di tre specifiche rilevazioni realizzate da soggetti esterni negli istituti scolastici: la rilevazione degli apprendimenti dell'INVALSI, la rilevazione dell'Osservatorio sulla scolarità della Provincia di Bologna e le rilevazioni di monitoraggio e valutazione dei percorsi integrati finanziati dalla Provincia di Bologna.

TABELLA 5.6

Motivi della rielaborazione dei dati raccolti per prassi istituzionale

Motivi della rielaborazione dei dati raccolti per prassi istituzionale

1. Effettuare analisi interne; agevolare il lavoro degli uffici e degli organi collegiali e consentire loro di lavorare su dati oggettivi
2. Adeguare l'orario scolastico; predisporre l'offerta extracurricolare
3. Predisporre database alunni per compilare pagelle, libri, voti e tabella pendolarismo (richiesta dall'USP)
4. Facilitare le comunicazioni con le famiglie; avere uno sguardo d'insieme più immediato sulla realtà dell'istituto
5. Permettere ai docenti, agli organi collegiali e agli uffici di lavorare su dati oggettivi
6. Presentare al collegio docenti gli esiti degli scrutini
7. Migliorare l'offerta formativa e del servizio sul piano organizzativo e della comunicazione
8. Migliorare la qualità della scuola (autonomia di ricerca)
9. Migliorare l'organizzazione didattica al fine di limitare le ripetenze nel biennio iniziale
10. Valutare gli andamenti degli esiti scolastici; individuare le possibili cause degli insuccessi; migliorare i processi di valutazione
11. Valutare l'efficacia
12. Valutare interventi di recupero, debiti formativi e loro recupero
13. Analizzare il fenomeno; confrontare situazioni
14. Monitorare il grado di successo scolastico nelle varie classi; monitorare i debiti scolastici
15. Effettuare previsioni e progettazioni mirate

5.4

La rilevazione dell'INVALSI

Dei tre tipi di rilevazioni su iniziativa di soggetti esterni indagati in dettaglio dal questionario, vengono qui descritti i risultati relativi alla rilevazione realizzata nelle scuole nell'ambito dell'indagine nazionale dell'INVALSI. I dati richiesti con il questionario si riferiscono ai criteri organizzativi legati alla scelta del coordinatore locale, all'analisi, diffusione e uso dei dati restituiti e alla valutazione della loro utilità.

5.4.1. Coordinatore locale delle rilevazioni

Ci è parso interessante sondare i criteri che hanno guidato gli istituti nella scelta delle figure che dovevano ricoprire il ruolo di coordinatore interno agli isti-

tuti. I dati rilevati ci indicano che non emerge un criterio di scelta del coordinatore che prevalga sugli altri (TAB. 5.7): le situazioni all'interno delle scuole sono molto eterogenee e la decisione di nominare un coordinatore segue di caso in caso criteri che risultano più opportuni per la singola realtà di riferimento.

TABELLA 5.7

Criteri di scelta del coordinatore locale della rilevazione degli esiti degli apprendimenti – Indagine INVALSI

Criteri	Numero di istituti
Competenza e disponibilità	3
Competenze nel settore matematico-informatico	1
Competenze tecniche informatiche	2
Competenze organizzative e autonomia nella gestione	1
Coordinatore di classe: maggiore conoscenza del gruppo classe	1
Coordinatore gruppo disciplinare di matematica	2
Esperienza consolidata della funzione strumentale prescelta	1
Disponibilità a svolgere il compito	2
Esperienza acquisita e disponibilità	1
Esperienze anni passati	1
Esperienza pregressa, interesse al percorso di valutazione nazionale	1
Totale	16

All'interno degli istituti il ruolo di coordinamento per la gestione dei dati restituiti dall'INVALSI è più comunemente affidato a singoli insegnanti (13 casi su 16) piuttosto che a gruppi di lavoro e in quasi la metà dei casi questi insegnanti sono referenti anche di altri incarichi non attinenti alla rilevazione di dati. Tali incarichi aggiuntivi riguardano sia compiti di coordinamento (coordinatori di classi, di vari dipartimenti disciplinari, della realizzazione di corsi facoltativi ecc.), sia specifiche funzioni strumentali (orientamento, recupero dei debiti formativi, biblioteca ecc.). Inoltre non sempre è garantita continuità nella copertura dell'incarico di coordinatore per la gestione dei dati; nella maggioranza dei casi (7 casi su 13) comunque gli insegnanti sono investiti di questa funzione in maniera permanente.

Dopo aver offerto una panoramica sulle risorse umane impiegate dai singoli istituti, spostiamo l'attenzione sulla dimensione finanziaria. Le scuole che hanno stanziato una quota del Fondo dell'istituzione scolastica per questa finalità sono state complessivamente soltanto 6 e tra esse si registra una certa disomogeneità rispetto all'entità dello stanziamento. In tre casi è stato previsto l'impegno di una quota pari a quella riservata al riconoscimento economico di una funzione strumentale; negli altri due casi in cui è stato specificato l'impegno economico questo è rispettivamente pari al 3,3% e allo 0,6%.

Dalla diretta voce dei soggetti coinvolti si può comprendere come il ruolo del coordinatore sia stato vissuto in molti dei casi analizzati come impe-

gnativo e cosparso di difficoltà organizzative al punto tale da spingere alcuni istituti a non partecipare più alla rilevazione:

Per alcuni anni lo abbiamo fatto su base volontaria però abbiamo visto, lo dico sinceramente, dato che l'ho seguito io, che ci sono stati dei problemi organizzativi [...] Quindi abbiamo detto: «Basta, non lo facciamo più finché non sono stati risolti questi problemi!» (dirigente 8).

Il lavoro dell'INVALSI è un lavoraccio, richiede uno sforzo notevolissimo da parte dei docenti, del coordinatore [...] Una professoressa l'ha fatto e ha avuto grandi difficoltà, perché bisogna un giorno spostare le classi da aula informatica e far fare questi test, poi inviarli. Il tutto molto difficile [...] Noi siamo sommersi da un sacco di cose e abbiamo poco personale in grado di poter mandare avanti una cosa del genere (dirigente 6).

5.4.2. Diffusione dei dati

L'azione di diffusione dei dati è stata messa in opera da 12 istituti su 15 (TAB. 5.8).

I motivi che hanno spinto alcune scuole a diffondere i dati sono stati espressi nel seguente modo: «far conoscere al corpo docente il livello di preparazione raggiunto dagli alunni», «evidenziare la posizione rispetto agli istituti simili del territorio», «favorire l'analisi dei risultati all'interno dei gruppi disciplinari», «a titolo informativo», «per la trasparenza della valutazione presso l'utenza e l'analisi dei risultati da parte dei docenti», «per favorire una ricaduta sulla didattica», «condividere tra colleghi elementi utili alla programmazione didattica del singolo insegnante e delle commissioni disciplinari», «verificare i percorsi scolastici adottati» (2 istituti), «promuovere una riflessione sui dati stessi al fine di adottare misure ritenute idonee a migliorare i risultati», «far conoscere i risultati in funzione di un successivo miglioramento del servizio stesso».

I motivi adottati nelle tre situazioni in cui non sono stati diffusi i dati si legano a motivazioni di ordine organizzativo (i dati sono arrivati in ritardo, manca un gruppo organizzato per gestire questo lavoro, discontinuità da un anno all'altro tra i referenti di quella funzione).

Per comprendere meglio che tipo di cultura del dato è presente nelle scuole è opportuno evidenziare innanzitutto quali siano i destinatari nel caso in cui gli istituti abbiano deciso di divulgare i dati e, in secondo luogo, che tipo di rielaborazioni, anche ad uso interno, siano state pensate, predisposte e realizzate in autonomia o con il supporto di esperti esterni. Dalla TAB. 5.9 risulta evidente che i principali destinatari ai quali gli istituti hanno fatto conoscere gli esiti dell'indagine INVALSI sono in prevalenza interni all'istituto. In particolare più che agli studenti stessi i dati vengono divulgati agli organi collegiali e ai dirigenti. Questo fa pensare a una precisa intenzione nell'impiego dei dati: le scuole non si muovono tanto nella direzione di sfruttare i dati a di-

TABELLA 5.8

Diffusione dei dati INVALSI all'interno o all'esterno dell'istituto

Diffusione dati	Numero di istituti
Sì	12
No	3
N.r.	1
Totale	16

sposizione per mettere in luce all'esterno i propri punti di forza nella logica di attirare quante più iscrizioni possibili, quanto piuttosto nella direzione di un confronto e di una problematizzazione in sede istituzione degli aspetti legati all'efficacia dell'azione scolastica in un'ottica di miglioramento. Un'esigua percentuale di scuole (4 su 16) ha messo inoltre in relazione, attraverso opportune analisi, i dati della rilevazione INVALSI con i dati disponibili al proprio interno, come ad esempio le votazioni scolastiche.

Questo significa che, nonostante ci sia in qualche caso la volontà di impiego dei dati in un'ottica migliorativa, è ancora in fase di sviluppo una cultura del dato che consenta una riflessione più articolata sul rapporto tra le informazioni di cui si dispone e che porti a mettere in relazione tra loro dati provenienti da diverse fonti.

Anche se tale incrocio di dati è stato operato in pochi casi, può risultare interessante riportare quali siano stati gli scopi che hanno guidato le scuole in questa scelta ipotizzando che tali scopi in realtà riflettano anche dei concreti bisogni che le scuole manifestano. I quattro istituti che hanno risposto affermativamente hanno indicato: confronto con metodi e didattiche diverse; riflessione sugli standard di competenze a livello del liceo e a livello nazionale; taratura del sistema valutativo. Emerge quindi l'esigenza di avere punti di riferimento per analizzare la propria situazione.

TABELLA 5.9

Destinatari della diffusione dei dati INVALSI*

Destinatari	Numero di istituti
Studenti	7
Consiglio di classe	10
Gruppo disciplinare	6
Collegio docenti	8
Consiglio di istituto	5
Genitori	3
Dirigente scolastico	10
Comunità territoriale	2
Amministratori pubblici	0

* Era possibile indicare più di una risposta.

Circa le modalità adottate per riflettere sui dati INVALSI, possiamo riscontrare che la «presentazione orale durante un'assemblea» risulta quella scelta con maggior frequenza (TAB. 5.10).

TABELLA 5.10

Modalità di diffusione dei dati INVALSI

Modalità di diffusione*	Numero di istituti
Distribuzione individuale di copia cartacea degli esiti	4
Messa a disposizione di una o più copie cartacee per la consultazione degli esiti	6
Presentazione orale durante un'assemblea	9
Inserimento degli esiti sul sito web della scuola	4

* Era possibile indicare più di una risposta.

L'analisi e la diffusione dei dati non sempre seguono dei percorsi privi di difficoltà. Alcune scuole lamentano la presenza di diversi fattori che risultano di ostacolo in queste attività: lo «scarso tempo a disposizione» o «tempi insufficienti per analizzare con obiettività e criticità i risultati ottenuti», la «molteplicità degli impegni», il «limitato interesse da parte di alcuni insegnanti nei confronti dell'analisi dei dati», la «scarsa convinzione dei docenti in merito alla significatività e utilità dei dati», «la sovrabbondanza di dati» e «l'eccesso di burocratizzazione».

Alcuni elementi potrebbero migliorare le pratiche di diffusione dei dati: le scuole desidererebbero diversi tipi di cambiamenti, da quelli più operativi e organizzativi (quali attività seminariali specifiche, costituzione di un gruppo per l'analisi dei dati da comunicare poi al collegio docenti, disponibilità certa in determinati momenti dell'anno scolastico, maggior coinvolgimento di tutti gli operatori, rappresentazioni grafiche dei risultati e inclusione di suggerimenti per la programmazione delle materie), a quelli più generali (quali maggiore diffusione della cultura della valutazione esterna, revisione delle modalità di rilevazione dell'apprendimento al fine di rendere più partecipi i docenti e variazione dell'atteggiamento del collegio nei riguardi della valutazione di sistema).

5.4.3. Utilizzo dei dati e valutazione della loro utilità

Prendiamo ora in considerazione le dichiarazioni sull'uso fatto dei dati della rilevazione INVALSI per assumere decisioni all'interno degli istituti (TAB. 5.11). Sono pochi (5 su 16) gli istituti che hanno impiegato i dati relativi agli esiti degli apprendimenti e al questionario di Istituto. Andando a sondare le tipologie di intervento attuate sulla base di tali dati emerge che in prevalenza sono state apportate modifiche alla programmazione degli insegnanti, sono stati

realizzati interventi formativi rivolti agli studenti e sono stati attivati corsi di aggiornamento per gli insegnanti (TAB. 5.12).

TABELLA 5.11
Uso dei dati dell'INVALSI per assumere decisioni

Utilizzo dei dati	Numero di istituti	
	Prove di apprendimento	Questionario di istituto
Sì	5	5
No	10	11
N.r.	1	-
Totale	16	16

TABELLA 5.12
Tipologie di decisioni assunte dagli istituti in base ai dati dell'INVALSI*

	Numero di istituti	
	Prove	Questionari di istituto
Modifica della programmazione degli insegnanti	4	2
Realizzazione di interventi formativi (progetti specifici) rivolti agli studenti	3	4
Attivazione di un corso di auto/aggiornamento rivolto agli insegnanti	1	2
Modifica della programmazione del/i consiglio/i di classe	1	0
Revisione del POF	0	0

* Era possibile indicare più di una risposta.

Di ostacolo all'impiego dei dati relativi agli esiti degli apprendimenti sono risultati essere da un lato la scarsità di risorse (i dirigenti sottolineano la mancanza di tempo e il fatto che le ore di servizio degli insegnanti sono insufficienti per fare fronte anche a questi impegni); dall'altro l'eccessivo intervallo di tempo intercorso tra le rilevazioni e la restituzione dei risultati, elemento di forte criticità per un produttivo impiego dei dati.

Un ulteriore elemento che ostacola l'utilizzo dei dati restituiti dall'INVALSI è – secondo una dichiarazione rilasciata da un dirigente – la loro difficile interpretazione da parte del singolo istituto scolastico che si trova preso tra molteplici tensioni: «La mia scuola va bene rispetto alle indagini INVALSI, la quale va bene rispetto ai bisogni delle aziende? Valutano le stesse cose? Oppure un'azienda cosa vorrebbe? Poi cosa vorrebbe l'università? E poi noi ci troviamo in mezzo e valutiamo, decidiamo, facciamo delle scelte ragionate» (dirigente 3).

L'armonizzazione tra rilevazioni e pratiche educative negli istituti in un'ottica sinergica potrebbe essere invece favorita sostanzialmente da un li-

vello più elevato tra tutti gli operatori di condivisione di queste rilevazioni, ma anche e soprattutto di condizioni organizzative differenti: in questo modo sarebbe possibile andare nella direzione di maggiore coinvolgimento e collaborazione per individuare obiettivi comuni all'interno del proprio istituto e un uso più efficace dei dati rilevati.

Una simile interpretazione viene convalidata dalle dichiarazioni sul livello di utilità – espresso dai dirigenti – degli esiti degli apprendimenti dell'indagine INVALSI. Per rilevare il grado di utilità percepita abbiamo chiesto loro di autocollocarsi su una scala da 0 (utilità nulla) a 8 (utilità elevata). I risultati, riportati nella FIG. 5.1, indicano un discreto livello di utilità percepita da parte dei dirigenti stessi.

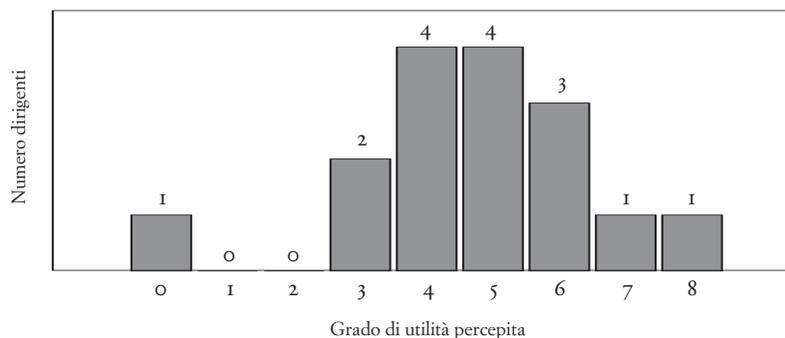
I motivi che hanno portato i dirigenti a ritenere utili i dati delle rilevazioni INVALSI sono fondamentalmente un'opportunità di confronto a livello nazionale e di riflessione per migliorarsi.

Ascoltando il punto di vista dei dirigenti espresso durante le interviste emerge una sostanziale concordanza – sia tra chi ha partecipato in passato alla rilevazione sia tra chi vi partecipa tuttora – nel ritenere importante una rilevazione esterna sugli apprendimenti. I motivi espressi richiamano sostanzialmente quelli rilevati con il questionario anche se con alcune interessanti integrazioni: 1. possibilità di avere un confronto con gli altri istituti («A me manca il riscontro con altre scuole. In questo senso a me interessa l'INVALSI» [dirigente 3]); 2. occasione per avere una valutazione esterna della scuola che offra un'immagine diversa dell'istituto («Mi aspetto che un giorno i dati dell'INVALSI consentono di capire che come ti guardano gli altri non è come ti guardi tu, dal di dentro» [dirigente 1]); 3. opportunità di trovare conferme all'attività valutativa dell'istituto scolastico («Quando ci ritornava indietro la graduatoria delle 14 sezioni dell'istituto, guarda caso, per quanto discutibile, l'INVALSI rispettava quella che nella nostra mente avevamo stilato» [dirigente 5]); 4. possibilità di disporre di una base dati per valutare la didattica («La rilevazione INVALSI è discutibile però mi piace che ci sia una valutazione dell'istituto così [...] un dirigente che entra nel merito [può] chiamare, a porte chiuse, [un docente] e dirgli "Guarda così non andiamo"» [dirigente 4]); 5. opportunità per migliorare l'immagine e la comunicazione esterna dell'istituto («Il dato INVALSI per me è molto importante [...] per poter dire quello che è l'andamento riguardo all'utenza» [dirigente 5]).

Un referente per la valutazione, infine, sottolinea la rilevanza della rilevazione INVALSI in un'ottica di equità del sistema scolastico:

Secondo me, è giusto che ci sia un monitoraggio dei ragazzi. Ci dovrebbe essere anche un monitoraggio delle competenze in uscita perché chi esce da una quinta deve avere le stesse competenze, pur con delle differenze nell'autonomia dell'insegnante, però con le stesse competenze di uno che esce da un'altra quinta, come chi esce da un biennio deve avere le stesse competenze di uno che esce da un altro biennio sia all'interno della stessa scuola, sia di scuole diverse (dirigente 8).

FIGURA 5.1
Percezione di utilità della rilevazione INVALSI espressa dai dirigenti



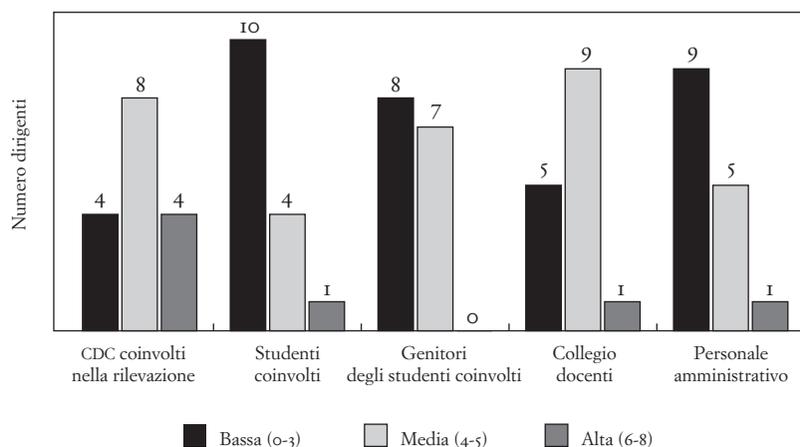
Ai dirigenti è stato anche chiesto di esprimere il loro punto di vista sull'utilità della rilevazione INVALSI così come percepita dagli altri attori della scuola: insegnanti, studenti, genitori e personale amministrativo. Dalla FIG. 5.2 emerge chiaramente che i genitori vengono percepiti dai dirigenti come i soggetti più critici nei confronti delle rilevazioni INVALSI, seguiti dagli studenti e dagli amministrativi. I dirigenti sembrano mostrarsi convinti che siano il collegio docenti e gli insegnanti, con particolare riferimento a quelli coinvolti direttamente nell'indagine, a percepire un più elevato grado di utilità della rilevazione degli apprendimenti.

Il punto di vista sui fattori che hanno influito sulla percezione di utilità della rilevazione INVALSI da parte degli altri soggetti viene così espresso da alcuni dirigenti e/o referenti per la valutazione intervistati: «Queste cose vengono un po' sempre calate dall'alto senza sentire la base. [...] È stata vista come della serie: "Ora ti valuto io, docente con la tua classe"» (dirigente 8); «La rilevazione INVALSI è vista [dai docenti] proprio come un'imposizione, anche perché ci fanno fare dei test di scienze quando scienze la fanno solo alle medie» (dirigente 6).

Un referente per la valutazione però sottolinea come parte delle critiche siano imputabili alla «ignoranza» dei docenti che non capiscono che «la valutazione è sui quindicenni e non è sulle materie» (dirigente 6). In un caso, infine, la percezione di una possibile scarsa ricaduta sui docenti ha spinto un dirigente a optare per la non adesione alla rilevazione: «Noi non abbiamo partecipato alla cosa INVALSI [...] perché la scuola, 4 anni fa, non possedeva una cultura della valutazione, non si sapeva neanche cosa fosse autovalutazione e valutazione di sistema. Quindi è inutile che ci facciamo invadere; è una perdita di tempo» (dirigente 1).

FIGURA 5.2

Percezione dei dirigenti del grado di utilità della rilevazione INVALSI da parte degli altri attori della scuola



5.5

La rilevazione dell'Osservatorio provinciale sulla scolarità

5.5.1. Organizzazione nella gestione delle rilevazioni

Per quel che riguarda la raccolta dei dati richiesti dalla Provincia per l'Osservatorio sulla scolarità, l'organizzazione di ciascun istituto ha previsto il coinvolgimento di diverse figure con differenti compiti. Più frequentemente vengono incaricati gli assistenti amministrativi e le segreterie (TAB. 5.13), ma non mancano i casi in cui sono coinvolti direttamente docenti, coordinatori e dirigenti.

TABELLA 5.13

Organizzazione della raccolta dei dati per l'Osservatorio: frequenze dei tipi di figura

Tipo di figura	Numero di istituti
Segreteria	7
Segreteria didattica	2
Personale amministrativo	9
Dirigente e segreteria	1
Segreteria e docenti	2
Assistente amministrativo e docenti	1
Assistente amministrativo e ufficio alunni	1
Docente collaboratore del preside e assistente amministrativo	1
Vicepresidenza, docenti coordinatori di classe, assistenti amministrativi	1
Totale	25

Queste ultime figure però hanno mansioni decisamente diverse dalle prime (TAB. 5.14): se infatti le segreterie e gli amministrativi si occupano in prevalenza della raccolta, sistematizzazione, archiviazione e invio dei dati, preside e docenti si occupano invece dell'analisi e dell'elaborazione dei dati e in qualche caso della verifica sui motivi della non frequenza a scuola, in virtù del fatto di poter contare sul contatto diretto con gli studenti.

TABELLA 5.14

Organizzazione della raccolta dei dati per l'Osservatorio: tipo di figura e rispettive attività

Tipo di figura	Attività
Segretaria/o	<ul style="list-style-type: none"> - compilazione tabella dati anagrafici allievi - iscrizioni e frequenze - raccolta e immissione dati - raccolta e trasmissione dati - richiesta dati ai coordinatori di classe
Segreteria didattica	<ul style="list-style-type: none"> - compilazione tabella fornita dalla provincia - monitoraggio e trascrizione dati
Personale amministrativo	<ul style="list-style-type: none"> - raccolta informatica dei dati - estrapolazione automatica dei dati presenti sul database alunni su floppy disk - invio dati su supporto informatico - costante aggiornamento degli archivi informatici - aggiornamento ed esportazione dati tramite software - raccolta dati e successivo invio - estrapolazione, normalizzazione, invio dei dati contenuti nel programma alunni - sistemazione e aggiornamento dati; trasmissione online dei dati; verifica del processo - raccolta e inserimento dati - rilevazione presenze e conseguenti indagini in caso di non frequenze - invio dati
Dirigente scolastico	<ul style="list-style-type: none"> - elaborazione ed invio dati
Docente collaboratore del dirigente	<ul style="list-style-type: none"> - raccolta ed elaborazione dati
Docenti	<ul style="list-style-type: none"> - richiesta dati ai coordinatori di classe - rilevazione presenze e conseguenti indagini in caso di non frequenze - raccolta dati e controllo

5.5.2. Utilizzo dei dati restituiti dall'Osservatorio

I dati in forma aggregata a livello provinciale resi disponibili nei *Rapporti* pubblicati e diffusi dall'Osservatorio sono stati utilizzati per assumere decisioni che riguardano le attività della scuola in meno di un terzo (7 casi) dei 25 istituti che hanno dichiarato di essere coinvolti nell'indagine dell'Osservatorio (TAB. 5.15). Tali decisioni sono legate nella maggioranza dei casi a questioni di ordine organizzativo come si può vedere dalla TAB. 5.16.

TABELLA 5.15

Usi dei dati dell'Osservatorio per assumere decisioni

Uso dei dati	Numero di istituti
Sì	7
No	18
Totale	25

TABELLA 5.16

Tipi di decisioni assunte dagli istituti scolastici in base ai dati dell'Osservatorio*

Tipi di decisioni	Numero di istituti
Modifica di aspetti dell'organizzazione scolastica	7
Attivazione di reti di scuole	2
Modifica dei curricula e/o degli indirizzi	4
Attivazione di un corso di auto/aggiornamento rivolto agli insegnanti	2
Realizzazione di interventi formativi (progetti specifici) rivolti agli studenti	3
Realizzazione di interventi/incontri rivolti ai genitori	1
Revisione del POF	1

* Era possibile indicare più di una risposta.

L'indicatore dell'utilità percepita dagli istituti scolastici in relazione ai dati offerti dall'Osservatorio ci può fornire un primo quadro sintetico dell'impatto che l'attività di questo organo ha avuto nelle scuole.

La FIG. 5.3 mostra che solo 5 dirigenti (su 25) hanno dichiarato che i dati provenienti dall'Osservatorio sono stati poco utili al loro istituto, 10 hanno affermato che sono stati utili in parte, 6 hanno ritenuto tali dati molto utili e 4 non hanno espresso il loro punto di vista al riguardo.

I motivi addotti da quanti hanno percepito una limitata utilità dell'attività dell'Osservatorio sono presentati nella TAB. 5.17. Essi vertono sul fatto che le situazioni vissute nella scuola sono in continua trasformazione e difficilmente ripetibili, oltre che già ampiamente note a chi opera quotidianamente all'interno delle scuole. Manca in questi casi una prospettiva longitudinale

(supportata dai dati) dalla quale considerare la realtà scolastica, per comprendere meglio e affrontare, con maggiore fondatezza da un lato e consapevolezza dall'altro, le varie problematiche che inevitabilmente si presentano nei contesti scolastici.

TABELLA 5.17

Motivazioni della percezione di limitata utilità dei dati dell'Osservatorio

Motivi della percezione di limitata utilità

- Gli utenti sono fuori dal percorso scolastico
 - Sono dati consultivi non proiettabili in situazioni che variano da momento a momento
 - I dati mettono in evidenza situazioni o tendenze di cui la scuola è consapevole pur senza disporre di indicatori precisi
 - In virtù dei rapporti con la formazione professionale, già nell'istituto sono attuate forme di controllo sugli alunni che abbandonano
 - Non abbiamo problemi di dispersione
-

Le ragioni dei dirigenti che invece sostengono una buona utilità (anche se non elevata) dei dati dell'Osservatorio sono riportate nella TAB. 5.18.

TABELLA 5.18

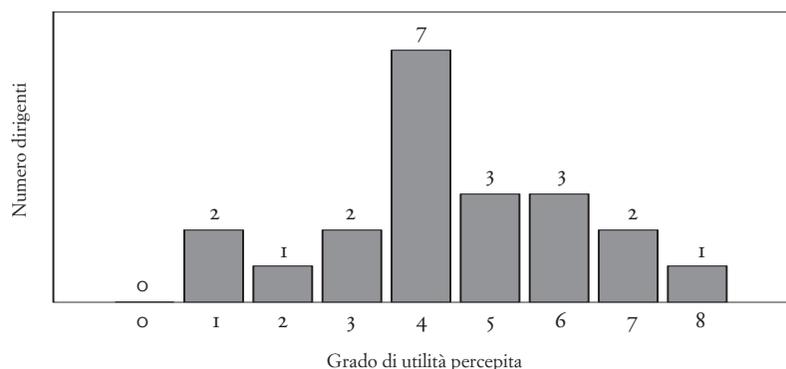
Motivazioni della percezione di utilità "intermedia" dei dati dell'Osservatorio

Motivi della percezione di utilità "intermedia"

- Offrono la situazione aggiornata in entrata e uscita degli studenti
 - Forniscono una visione complessiva del sistema provinciale dato il decentramento della nostra realtà scolastica (2 istituti)
 - Difficoltà di utilizzo dei dati poiché la gestione quotidiana non consente strategie di più ampia politica scolastica anche per la mancanza di personale docente particolarmente interessato
 - Buoni i dati analitici ma qualche difficoltà per una efficace ricaduta
 - Offrono indicazioni generali sulla scolarità utili per scelte didattico-educative future
 - Utile per una semplice consultazione
 - Non è possibile una utilizzazione concreta dei dati
 - Non forniscono informazioni sul grado di successo scolastico suddiviso per classi e indirizzo, sull'inserimento nel mondo del lavoro e sull'eventuale prosecuzione degli studi
 - I dati sono interessanti ma mancano le competenze per poterli sfruttare
 - Consentono di monitorare la valenza dell'offerta formativa e di correggere le strategie didattiche per recuperare i punti di debolezza
-

FIGURA 5.3

Percezione di utilità della rilevazione dell'Osservatorio sulla scolarità espressa dai Dirigenti



Le ragioni dell'elevata utilità dei dati dell'Osservatorio consistono nel fatto che il costante controllo dei dati degli studenti consente un efficace monitoraggio che aiuta nelle scelte didattiche e consente confronti su basi oggettive.

I dati che in particolare sono stati percepiti come più utili sono quelli che hanno offerto un quadro puntuale circa il numero di abbandoni della scuola da parte degli studenti, la quota di alunni pendolari, il fenomeno della dispersione e l'evoluzione della serie storica che riguarda i ragazzi stranieri scolarizzati (TAB. 5.19).

TABELLA 5.19

Tipi di dati dell'Osservatorio ritenuti maggiormente utili per assumere decisioni*

Tipi di dati ritenuti utili	Frequenza
Abbandoni	2
Dispersione	3
Pendolarismo	2
Serie storica sulla popolazione straniera	1

* Era possibile indicare più di una risposta.

Inoltre i capi di istituto prevedono che in futuro si baseranno anche su altre tipologie di dati offerte dall'Osservatorio per prendere decisioni e nello specifico fanno riferimento ai dati relativi a: «la scelta degli alunni dell'indirizzo di scuola secondaria superiore», «gli alunni di cittadinanza straniera», «i pen-

dolari», «i successi/insuccessi scolastici», «l'orientamento», «la dispersione», «la provenienza degli allievi», «gli abbandoni e le scelte relative al percorso formativo», «i percorsi successivi all'abbandono della scuola», «gli indicatori del mercato del lavoro» e «la provenienza dalle diverse scuole medie».

È stato chiesto ai dirigenti di pensare a possibili incroci di dati per loro utili, qualora l'Osservatorio potesse restituire dati disaggregati per singolo istituto. Sono emersi i seguenti orientamenti:

- aspetti del sistema scolastico medio inferiore: provenienza degli allievi rispetto alle scuole medie inferiori al fine di attivare progetti di collaborazione con tali scuole; sezioni di bilinguismo presenti sul territorio;
- ulteriori caratteristiche degli studenti: iscrizioni, provenienza territoriale, età degli studenti, tipologia di scuola a cui sono iscritti gli studenti stranieri rispetto ai paesi di provenienza;
- successo e insuccesso scolastico: bocciature e ripetenze, dispersione, regolarità dei percorsi, successo scolastico suddiviso per classi e indirizzi, esiti scolastici;
- scelte di orientamento scolastico in uscita;
- bisogni del territorio; indicatori dell'andamento del mercato del lavoro.

Un referente per la valutazione, a questo proposito afferma:

Sarebbe fondamentale secondo me [incrociare i dati di esito con i dati dell'Osservatorio scolastico], e vedere se ci sono delle correlazioni... Potrebbe essere molto d'aiuto proprio al tutor e al coordinatore dei docenti se si potesse [...] mettere in relazione questi dati e vedere se la scuola media da cui provengono incide: non solo il giudizio finale (dirigente 8).

5.6

La rilevazione relativa al Biennio integrato

Di seguito vengono presentati i risultati relativi alle rilevazioni realizzate nelle scuole nell'ambito dell'indagine condotta dalla Provincia di Bologna sul Biennio integrato. Le sezioni del questionario si riferiscono alla diffusione e uso dei dati restituiti e alla valutazione della loro utilità; ad esse hanno dato risposta 11 istituti.

5.6.1. Diffusione dei dati

In più della metà dei casi i dati hanno trovato risonanza all'interno degli istituti: 6 su 11 li hanno divulgati (TAB. 5.20). Le motivazioni addotte sono le seguenti: «importanza di una verifica a livello di collegio dei docenti, di gruppo intermedio e di team integrato. Migliorare la forma di integrazione. Individuare punti di forza e di debolezza dell'offerta formativa integrata in relazione ai risultati ottenuti»; «[i dati restituiti] sono stati inviati agli interessati che li hanno esaminati con interesse»; «far conoscere i risultati ai docenti che

hanno lavorato nella classe interessata e nelle classi parallele»; «fare conoscere ai componenti dei consigli di classe i dati emersi anche nel confronto con altri istituti»; «la diffusione all'interno e all'esterno serve a motivare gli studenti e le famiglie di quelli che già frequentano il biennio integrato e per i futuri iscritti per dire loro che cosa si propone in questo progetto»; «evidenziare l'utilità della lotta contro la dispersione».

Le principali ragioni della mancata disseminazione di queste informazioni sono riconducibili in certi casi alla convinzione che «non possono avere grosse ricadute per l'anno successivo in cui il consiglio di classe può subire modifiche», o alla «mancanza di tempo», o anche alla considerazione che per «i docenti valgono le valutazioni che loro fanno immediatamente sulla classe e sugli alunni» e che «un'attività svolta in una classe non è detto che interessi altri consigli di classe» o «all'ostilità più o meno manifesta nei confronti dell'integrazione con «estranei».

TABELLA 5.20

Diffusione dei dati sul Biennio integrato all'interno o all'esterno dell'istituto

Diffusione dati Biennio integrato	Numero di istituti
Si	6
No	5
Totale	11

I diversi tipi di report messi a punto dallo Sportello per la valutazione hanno trovato pari diffusione all'interno degli istituti (TAB. 5.21).

TABELLA 5.21

Tipi di report sul Biennio integrato diffusi dagli istituti*

Tipi di report	Numero di istituti
Report intermedio focus group	4
Report intermedio dati studenti con dati disaggregati per istituto	4
Report finale con dati aggregati a livello provinciale	5

* Era possibile indicare più di una risposta.

I principali destinatari sono stati prevalentemente i dirigenti scolastici e gli organi istituzionali interni quali il consiglio di classe, il collegio dei docenti e il gruppo disciplinare; solo in qualche caso i dati sono stati restituiti agli studenti. Le modalità privilegiate sono state la presentazione orale durante un momento assembleare e la predisposizione di una o più copie cartacee per la consultazione.

5.6.2. Uso dei dati e valutazione della loro utilità

In alcuni casi la divulgazione dei dati è stata preceduta da un'analisi in relazione ad altri dati disponibili nell'istituto: 4 istituti su 11 hanno prodotto ulteriori elaborazioni autonome (TAB. 5.22).

TABELLA 5.22

Analisi dei dati del Biennio integrato e confronto con i dati interni

Analisi autonome integrative	Numero di istituti
Si	4
No	2
N.r.	5
Totale	11

La ricaduta dei dati restituiti tramite i rapporti e altre modalità si può considerare soddisfacente. Infatti in 6 casi su 11 i dati restituiti dallo Sportello per la valutazione della Provincia relativi al Biennio integrato sono stati utilizzati per assumere decisioni che riguardano le attività dell'istituto (TAB. 5.23).

La diffusione degli esiti è stata in parte ostacolata dalla continua mutevolezza che caratterizza la realtà delle classi dove queste rilevazioni sono avvenute: per esempio le pratiche di accorpamento e scorporazione con altre classi. L'attivazione di discussioni e seminari e il coinvolgimento anche delle altre sezioni non direttamente toccate dalla rilevazione invece avrebbero potuto favorire un uso più consapevole ed efficace dei dati.

TABELLA 5.23

Uso dei dati relativi al Biennio integrato per assumere decisioni

Uso dei dati del Biennio integrato	Numero di istituti
Si	6
No	5
Totale	11

In particolare tali decisioni riguardano la riorganizzazione dell'offerta formativa e della programmazione per renderla più funzionale alle caratteristiche degli studenti, l'attivazione di corsi di aggiornamento e la strutturazione di interventi rivolti ai genitori (TAB. 5.24).

Per concludere riportiamo l'indicatore di sintesi del grado di utilità percepita dai dirigenti nei confronti dei dati relativi al Biennio integrato.

TABELLA 5.24

Tipi di decisioni assunte dagli istituti in base ai diversi dati relativi al Biennio integrato*

Tipi di decisioni	Tipi di report		
	report focus	report intermedi	report finali
Modifica della programmazione degli insegnanti	4	2	3
Modifica della programmazione del/i consiglio/i di classe	1	2	2
Attivazione di un corso di auto/aggiornamento rivolto agli insegnanti	1	0	1
Realizzazione di interventi formativi (progetti specifici) rivolti agli studenti	2	2	3
Realizzazione di interventi/incontri rivolti ai genitori	0	1	2
Revisione del POF	1	2	2

* Era possibile indicare più di una risposta.

Dalla FIG. 5.4 emerge che i dirigenti scolastici sono quasi tutti concordi nell'affermare che tali dati hanno un elevato grado di utilità per i loro istituti. Sono meno unanimi invece nell'indicare quale grado di utilità secondo loro percepiscono genitori e insegnanti: per alcuni presidi queste parti sono interessate ai dati del Biennio integrato, mentre per altri lo sono poco. C'è unanimità invece nel percepire uno scarso interesse da parte del personale amministrativo e da parte degli studenti (FIG. 5.5).

Secondo i dirigenti i dati delle rilevazioni sono utili perché consentono confronti con altre situazioni e aprono interessanti ambiti di discussione; inoltre il monitoraggio così come è stato realizzato permette di avere un panorama d'insieme dell'andamento del progetto e del suo progredire (TAB. 5.25).

TABELLA 5.25

Motivi della percezione di utilità dei dati relativi al Biennio integrato

Motivi della percezione di utilità

1. Consentono di verificare il progredire e i risultati del progetto stesso
2. Consentono di avere informazioni sull'andamento dell'attività che difficilmente il dirigente riesce a seguire in modo diretto
3. Hanno permesso di avere informazioni sull'attività svolta e hanno reso possibile il confronto con altre realtà
4. Favoriscono l'attivazione di ambiti di discussione e confronto
5. Offrono l'opportunità di modificare gli interventi didattici con e senza esperti, permanendo tuttavia vincoli di varia natura che limitano di fatto l'efficacia dei percorsi integrati
6. Consentono il confronto con altri istituti scolastici

FIGURA 5.4
Percezione di utilità della rilevazione del Biennio Integrato espressa dai Dirigenti

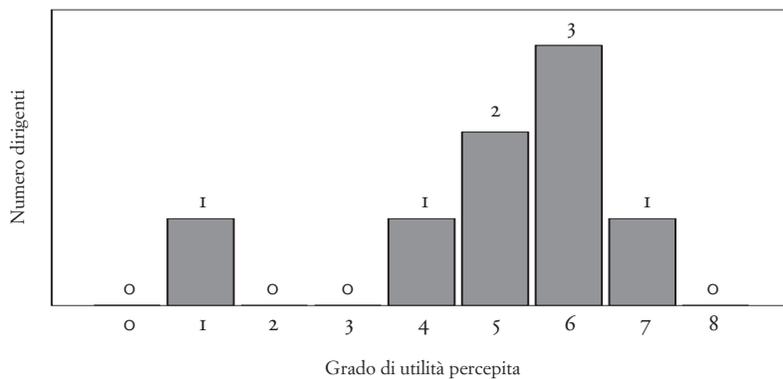
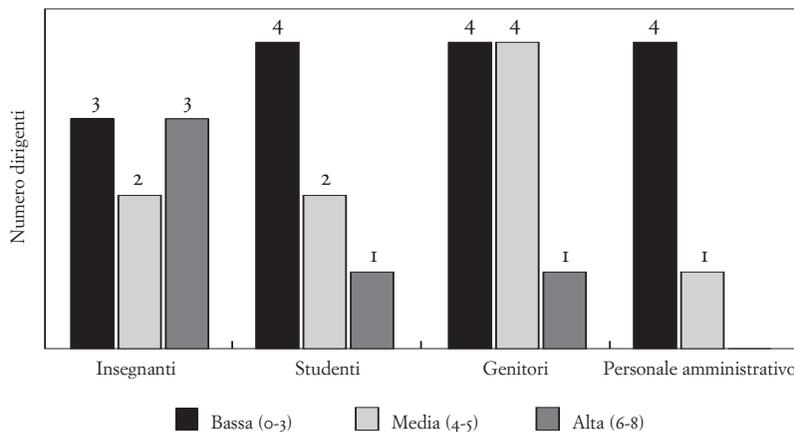


FIGURA 5.5
Percezione dei Dirigenti del grado di utilità della rilevazione del Biennio integrato da parte degli altri attori della scuola



5.7 Le rilevazioni su iniziativa autonoma

5.7.1. I tipi di rilevazioni autonome

Come abbiamo visto nel paragrafo 5.3 la realizzazione di rilevazioni su iniziativa autonoma di dati all'interno della propria organizzazione è stata effet-

tuata in 12 su 31 degli istituti scolastici che hanno compilato la prima parte del questionario.

Gli ambiti toccati dalle rilevazioni sono i seguenti:

- *orientamento*. Questo ambito raccoglie metà degli istituti rispondenti. In 4 casi si precisa che i destinatari sono gli studenti che hanno terminato il percorso scolastico di cui vengono rilevate sia le scelte di orientamento sia, in un caso, il grado di soddisfazione del percorso concluso;
- *caratteristiche socio-anagrafiche degli studenti*, tra cui il pendolarismo (4 casi);
- *esiti scolastici* (4 casi). Un dirigente ha specificato che questo è intenzionalmente fatto per tenere sotto controllo il fenomeno della dispersione;
- *attività progettuali integrative* (attività previste dal POF, sportello di ascolto, attività sportive) (3 casi);
- *debiti formativi*. Si tratta di 3 casi in cui viene rilevato il numero dei debiti e il loro saldo. In un caso si specifica che viene valutata anche l'efficacia dei corsi di recupero;
- *apprendimenti degli studenti* mediante la somministrazione di prove comuni (2 casi);
- *qualità del servizio*. In 2 casi è stato risposto che era attivo un sistema qualità⁶;
- *benessere scolastico* (1 caso);
- *efficienza del servizio* (1 caso);
- *sospensioni* (1 caso).

Abbiamo approfondito il fenomeno delle rilevazioni autonome, che per motivi di fattibilità non era stato indagato in dettaglio nel questionario, durante le interviste condotte con i dirigenti scolastici e i referenti per la valutazione laddove erano state realizzate. Precisiamo che non è possibile rendere qui conto in dettaglio di tutte le rilevazioni di cui abbiamo raccolto informazioni. Questo verrà fatto solo per un istituto scolastico in un contributo successivo. Qui ci limitiamo a segnalare quelle rilevazioni che contribuiscono ad arricchire il panorama del nostro tema.

Il primo caso che prendiamo in esame è quello di un liceo in cui è stata effettuata la rilevazione longitudinale della percentuale di studenti, per classe, che ha superato l'esame di Stato rispetto al numero degli studenti iscritti cinque anni prima in quella stessa classe. La rilevanza di questa indagine – sebbene con alcuni inevitabili limiti metodologici – sta nell'essere un'espressione emblematica di una sempre più emergente sensibilità negli istituti scolastici nei confronti di una responsabilità e di un impatto a livello sociale del proprio agire organizzativo. E il commento sugli esiti dell'intervistato ne è la riprova: «Si vedono cose abbastanza bruttine, perché il 40% viene eliminato dalla scuola!» (dirigente 6).

Una situazione a parte è costituita dagli istituti scolastici in cui è stato attivato un sistema di certificazione della qualità. Qui emerge una inevitabile

ricchezza del sistema di rilevazioni autonome, anche se con impostazioni diverse. In un caso, infatti, viene prestata particolare attenzione alla dimensione della relazione educativa; nell'altro all'erogazione complessiva del servizio. Ne sono indicatori i diversi ambiti resi oggetto delle rilevazioni. Nel primo caso, il gradimento di studenti, docenti e genitori; l'attività didattica del docente (valutazione effettuata dal dirigente, dagli studenti nonché dallo stesso docente in forma di autovalutazione); il gradimento degli studenti che hanno concluso il percorso scolastico; il gradimento dei genitori delle future matricole. Nel secondo caso le attività di rilevazione effettuate all'interno del sistema qualità riguardano: le attività di biblioteca; i laboratori pomeridiani (l'attività teatrale, laboratori di ceramica e così via); le attività dei CIC (attività di sostegno psico-educativo per studenti, docenti e genitori). In quest'ultimo istituto, tuttavia, va precisato che non tutte le rilevazioni effettuate sono state fatte rientrare nel sistema qualità. Pertanto a esse vanno aggiunte altre attività di raccolta dati che fanno parte dell'intervento di monitoraggio delle attività del POF. Si tratta di rilevazioni relative a: accoglienza in ingresso degli studenti (scelta di orientamento e apprendimenti su regolamento interno); corsi di recupero (numero dei debiti recuperati); esiti finali degli studenti; gradimento degli studenti (in ingresso e in uscita). Gli strumenti utilizzati per realizzare queste rilevazioni sono prevalentemente questionari (strutturati o semistrutturati) e schede per la raccolta dati. I soggetti coinvolti per le attività di rilevazione sono, a diverso titolo, i docenti dell'istituto e gli addetti di segreteria. In due casi è stato sottolineato il coinvolgimento degli studenti, in uno di un soggetto esterno all'istituto.

Ultimi esempi ci testimoniano come all'interno del sistema scolastico provinciale bolognese esistano, tra gli istituti scolastici che dimostrano un certo grado di sviluppo della cultura e della prassi della valutazione, realtà scolastiche che hanno maturato esperienze molto complesse. Se quindi volessimo delineare – sulla base di questo dato – un'immagine della cultura della valutazione del sistema scolastico bolognese dovremo raffigurarcela come una realtà diversificata che si sta muovendo a più velocità.

5.7.2 Le ragioni alla base della scelta di attivare rilevazioni su iniziativa autonoma

Le motivazioni che hanno spinto gli istituti scolastici all'attivazione di rilevazioni in forma autonoma possono in una qualche misura essere inferiti dal tipo di rilevazioni attivate e dichiarate nel questionario. Tra esse, sembra prevalere l'intenzione di tenere sotto controllo sia gli apprendimenti sia le scelte di orientamento.

Dalle interviste, tuttavia, emergono altri fattori che contribuiscono ad arricchire il quadro già delineato. In primo luogo alcuni dirigenti intervistati sottolineano una concomitante "pressione" di tipo economico che sostiene, assieme ad altri motivi, le attività di rilevazione autonome. Le rile-

vazioni – afferma uno di loro – servono sì «per giustificare certi passaggi, certe logiche» ma anche per giustificare il «perché si spendono dei soldi in una direzione più che in un'altra. In questo senso la ricaduta [delle rilevazioni] è unica» (dirigente 4). Un secondo dirigente, a proposito di una rilevazione del benessere scolastico, afferma che ciò che l'ha spinto a promuoverla è stata sia una tensione valoriale («Io sento molto il problema di risolvere il disagio, ma non solo finalizzato a Lisbona 2010, finalizzato a un discorso di tipo morale») sia una preoccupazione per il dato economico che «fa la differenza [...] perché la statistica deve essere fatta su quanto si è speso in quella classe» (dirigente 5). Un referente per la valutazione riconosce che nel momento in cui vengono attivate le attività extracurricolari ci si deve «chiedere se queste attività funzionano per l'utenza a cui sono rivolte» perché [...] il costo va anche giustificato da una ricaduta. [...] A queste cose qualche anno fa non ci si badava tanto! Adesso i fondi sono estremamente ridotti per cui [...] dall'anno scorso abbiamo introdotto degli indicatori più oggettivi per alcune attività che avevano dei costi significativi per la scuola, ma giustamente perché probabilmente si disperdevano delle risorse in maniera non corretta» (dirigente 8).

Ci troviamo di fronte, forse, a una delle conseguenze più evidenti prodotte dall'introduzione dell'autonomia scolastica anche in ambito della gestione delle risorse economiche.

Oltre al fattore economico, tra le altre motivazioni che spingono gli istituti scolastici all'attivazione di rilevazioni in forma autonoma, appare esecersi anche una emergente pressione sociale proveniente dalle famiglie. Ecco le parole della referente per la valutazione a commento di una attività di rilevazione appena avviata per raccogliere dati sulle scelte di orientamento e di riuscita degli studenti dopo il termine degli studi quinquennali: «Abbiamo tanti figli di stranieri che ci chiedono gli esiti dei ragazzi che escono da qua perché sanno cosa avviene dalle parti loro e noi non abbiamo uno straccio di statistica di niente» (dirigente 6).

Queste parole, assieme a quelle dei dirigenti sentiti poco prima, ci portano ad affermare che la rete di motivi che alimenta il fenomeno delle rilevazioni autonome è costituito da una costellazione di fattori di cui uno non sembra prevalere sull'altro ma piuttosto che si intrecciano l'uno con l'altro in forme diverse da contesto a contesto. E ciò ha inevitabili conseguenze per chi si pone in una prospettiva di supporto e sviluppo di una cultura e prassi della valutazione.

5.7.3. La restituzione dei dati

Anche per le rilevazioni autonome la modalità di restituzione dei dati passa principalmente attraverso la distribuzione di materiale cartaceo – spesso corredato da grafici – in occasione prevalentemente dei collegi docenti o, in alcuni casi, all'interno delle sedute dei dipartimenti disciplinari.

Dalle interviste ai dirigenti che operano all'interno del sistema qualità, emergono alcuni fenomeni particolari circa questo aspetto. In primo luogo l'ampliamento dei soggetti a cui vengono restituiti gli esiti delle rilevazioni che vedono, tra gli altri, anche i genitori: «Una restituzione globale viene fatta anche ai genitori all'inizio d'anno [...] per restituire quello che loro stessi avevano detto, ma anche quello che avevano detto i ragazzi e i docenti. [...] I genitori sono stati molto contenti di questo [...] perché è evidente che la qualità fa lavorare in trasparenza» (dirigente 7).

In secondo luogo una diversificazione delle restituzioni degli esiti, in ragione dell'ambito e dell'oggetto della rilevazione. Non tutti gli esiti delle rilevazioni – afferma un referente per la valutazione – «passano per il collegio docenti altrimenti il collegio docenti diventerebbe un'esposizione di numeri! Quindi, quelli più significativi vengono comunicati mentre gli altri servono caso mai ai diretti responsabili, ai referenti [...] ma non vengono diciamo comunicati a tutti. [...] Il dirigente scolastico ha una copia di tutto, i responsabili hanno solamente la parte di loro competenza». [La scelta di diversificare i vari destinatari dell'informazione avviene] sulla base delle indicazioni del dirigente scolastico» (dirigente 8).

Infine, particolare attenzione viene prestata alla riservatezza dei dati laddove è messa in atto la valutazione dell'attività didattica dei docenti:

Sono resi pubblici i dati generali ma non quelli di ogni singolo docente; neanche tra i docenti rendiamo noti quelli di ogni singolo docente. Sia ai docenti che ai genitori diamo una panoramica generale. Un poco più accurata ai docenti, ma non si fanno i nomi. [...] Ogni docente riceve la sua valutazione, può andare a vedere quale classe l'ha valutato in che cosa, dove è stato giudicato competente nella sua materia, dove è stato giudicato confuso o dove la relazione era forte. [...] Può rendersi conto dei punti di forza e dei punti di debolezza, quindi intervenire se vuole (dirigente 7).

5.7.4. L'uso dei dati

Dall'analisi delle risposte forniteci dai dirigenti e dai referenti per la valutazione sono emersi tre fenomeni di un certo rilievo relativamente all'uso dei dati nei processi decisionali degli istituti scolastici.

Il primo è la diversificazione dell'uso che le scuole fanno dei dati non solo in ragione del tipo di dato ma anche in relazione al contesto in cui vengono raccolti e interpretati. Di seguito ne offriamo alcuni esempi. Per quanto riguarda gli esiti finali viene sottolineato come questi dati siano importanti per assumere decisioni circa i criteri di valutazione da adottare in un particolare indirizzo di studi: «Avevamo delle selezioni che neanche ai licei avevamo mai avuto. Sono entrata lì e ho detto: "Qui siamo tutti matti! Non è possibile!". Su 25, 20 avevano il debito in una disciplina [...] e alla fine venivano promossi sempre in pochi. Invece adesso la cosa è molto migliorata, perché li ho fatti riflettere» (dirigente 5).

I risultati sui fenomeni di dispersione sono stati utilizzati per la progettazione di servizi di supporto all'orientamento o al riorientamento: «C'è venuta l'idea che queste percentuali siano esagerate, che un 30% di ri-orientamento in una classe era molto [...] Quindi è emerso questo problema del recupero. Bisognava attuare questo recupero. Questa è una cosa che ci era venuta in mente» (dirigente 6).

Molteplici sono stati invece gli usi dei risultati delle indagini sulle caratteristiche degli studenti in ingresso. In primo luogo, tradizionalmente, per la composizione della classe; in secondo luogo per progettare un intervento di sviluppo di competenze in un'ottica di continuità con la scuola media inferiore: «Questa conoscenza di questi dati che cosa ci dice? Se ci dice che l'80% dei nostri alunni sceglie sulla base della provenienza sociale della famiglia, noi continueremo a lavorare nelle scuole medie, percorsi di allineamento» (dirigente 1); in terzo luogo per rivedere le logiche con cui sono state attivate le attività di orientamento in ingresso. A questo proposito un dirigente, avendo verificato la distribuzione di studenti disabili in tutti gli indirizzi del suo istituto tranne uno, afferma: «Quando si fa orientamento passa ovviamente il messaggio [...] che se uno ha un deficit è bene che non venga da noi per un problema di laboratorio quando noi sappiamo benissimo che [vi è la possibilità di] una programmazione differenziata [...] Però è nella mentalità [degli orientatori]» (dirigente 5).

La rilevazione dei flussi di studenti – soprattutto in uscita – è stata utilizzata per rilevare criticità nella proposta formativa e mettere a punto interventi migliorativi: «Ho smantellato subito l'orario [...] Aggiustando il tiro ho visto che non ho avuto più richieste di quel genere lì, sarà stata una casualità?» (dirigente 5).

La raccolta di dati su particolari progetti formativi o servizi attivati all'interno dell'istituto scolastico viene effettuata per riprogettare o sospendere l'erogazione del progetto/servizio stesso. Emblematico a questo proposito il caso di un servizio di tutoraggio attivato per il supporto degli studenti:

Per un anno ci siamo interrogati sulla validità o meno di continuare questo tipo di attività, perché ci si era resi conto che molte volte i ragazzi non intendevano il tutoraggio come un aiuto didattico, ma quanto uno sfogo [...] Poi abbiamo avuto i questionari dei ragazzi e dei genitori che hanno fortemente approvato il tutoraggio. [...] Soprattutto per i ragazzi del biennio [...] era una cosa ancora molto sentita, nel triennio invece andava scemando. Allora si è detto diamo la prelazione al biennio e per il triennio invece facciamo solamente degli incontri per i ragazzi (dirigente 7).

Infine, gli esiti della rilevazione sul gradimento delle attività vengono utilizzati non solo per la messa a punto della programmazione dei docenti ma anche per rivedere le prove di valutazione: «I test di matematica che alla fine della settimana di accoglienza i ragazzi di prima compilano sono stati modificati proprio quest'anno e probabilmente verranno modificati ancora, per-

ché dal questionario abbiamo rilevato che il test d'ingresso di matematica è quello più duro da superare» (dirigente 8).

Il secondo fenomeno è quello di una presa di consapevolezza della complessa articolazione dei processi decisionali all'interno degli istituti scolastici. Si sta facendo spazio la percezione sempre più chiara di una dislocazione differenziata dei livelli decisionali e delle responsabilità strettamente collegata alle nuove responsabilità, anche economiche, a cui sono richiamate le figure dirigenziali a seguito del processo di autonomia. A questo proposito un referente per la valutazione afferma:

La decisione viene presa dal direttore amministrativo e dal dirigente scolastico. Noi possiamo solo fornire i dati perché chiaramente sono loro che hanno la responsabilità amministrativa. [Il tutto] va al consiglio d'istituto, poi viene approvato un piano. Il collegio docenti in queste cose qui ha solo un potere consultivo [...]. Passano dal collegio come approvazione però l'ultima parola, quando si parla di spesa, non compete più al collegio ma al consiglio di istituto anzi alla giunta.

Negli istituti scolastici con sistema di certificazione della qualità il momento di assunzione di decisioni sulla base dei dati viene gestito in modo formale durante il «riesame della direzione» in cui vengono passati in rassegna tutti i tipi di dati e di informazioni raccolti sia in modo formale sia informale. Tuttavia viene sottolineata l'importanza del momento decisionale condiviso con il collegio dei docenti in relazione agli aspetti di sua competenza in ragione di un maggiore «approfondimento» circa l'interpretazione dei dati e la decisione da assumere.

Il terzo fenomeno emergente tocca invece un elemento importante in tema di processi decisionali vale a dire quello dei criteri di valutazione. La forte pressione che viene effettuata dalla dimensione economica, sebbene sembri aver attivato un processo di sviluppo verso una più attenta considerazione delle rilevazioni, dall'altro non sembra aver fatto scattare, nella percezione dei rispondenti, l'assunzione di un criterio rigorosamente economicistico quale guida per la decisione. Esempio è questo caso, in cui il problema in questione è l'attivazione o meno di attività extracurricolari: «Se il costo è elevato e i fruitori sono troppo pochi non c'è convenienza. Tuttavia anche se ha avuto un costo molto alto, se è un progetto fondamentale, se è un progetto che vale lo portiamo comunque avanti oppure si può dire se nei costi più alti si possono ridurre le spese [...] assolutamente, è solo un dato oggettivo. Serve per valutare, questo costa molto ma mi porta tanti benefici, per cui lo tengo lo stesso» (dirigente 8).

5.8

L'utilità delle analisi incrociate

Dopo la parentesi sulle rilevazioni autonome, torniamo ad analizzare i risultati del questionario. La SEZIONE F del questionario conteneva domande

finalizzate a raccogliere le opinioni circa l'utilità e le ragioni di effettuare analisi incrociate dei dati raccolti durante le diverse rilevazioni, sia realizzate da esterni che attuate in forma autonoma degli istituti scolastici. Nella TAB. 5.26 sono riportate le opinioni in proposito espresse dai dirigenti dalle quali emerge che la maggioranza dei rispondenti (18 su 35) ritiene utile un tale intervento di rielaborazione incrociata.

TABELLA 5.26

Opinione circa l'utilità di incrociare gli esiti delle diverse rilevazioni

Utilità di incrociare gli esiti delle diverse rilevazioni	Numero di istituti
Si	18
No	14
N.r.	3
Totale	35

Le ragioni addotte dai dirigenti (TAB. 5.27) sono riconducibili ad alcune aree tematiche ben precise:

- area della valutazione (1-6);
- area della "conoscenza" della realtà (7-10);
- area del "confronto" e della prevenzione dell'autoreferenzialità (11-14);
- area del "miglioramento" (15-20);
- area della ricaduta sul processo della rilevazione stessa (21-22).

Da questi primi dati sembrano delinearsi delle tipologie di profili prevalenti all'interno della compagine dei dirigenti, che si combinano in modo originale nei singoli soggetti sebbene talvolta ne prevalga uno. Si tratta dei seguenti profili: 1. il profilo del valutatore; 2. il profilo dell'osservatore; 3. il profilo del comparativo; 4. il profilo del proattivo; 5. il profilo dell'elaboratore.

TABELLA 5.27

Motivi dell'utilità di incrociare i dati relativi a diverse rilevazioni

Motivi della utilità degli incroci dei dati

1. avere più dati per il sistema qualità
2. autovalutazione e qualità
3. integrare la ricerca autonoma della scuola
4. autovalutazione di istituto
5. valutare efficienza/efficacia sistema scolastico

(segue)

TABELLA 5.27 (seguito)

Motivi della utilità degli incroci dei dati

-
6. valutare l'efficacia e il gradimento degli interventi
 7. avere una visione più completa di tutti i dati
 8. integrare i due punti di vista, quello interno e quello esterno, consente una conoscenza più articolata della realtà scolastica in genere e dello "stato" dell'istituzione in particolare;
 9. avere una visione più completa della scuola;
 10. migliore conoscenza degli utenti;
 11. confronto con altre scuole;
 12. confronto e interpretazione dei risultati;
 13. confronto dei dati;
 14. evitare il rischio dell'autoreferenzialità dei soggetti coinvolti nel progetto;
 15. rendere migliore l'offerta formativa;
 16. utilizzarli per migliorare l'offerta formativa;
 17. miglioramento dell'offerta formativa e del servizio scolastico;
 18. individuare aspetti comuni alle diverse rilevazioni da cui trarre suggerimenti per migliorare l'attività didattica;
 19. adottare le strategie più utili alla gestione della scuola;
 20. contrastare la dispersione scolastica;
 21. evitare lavori che si ripetono;
 22. permettere una elaborazione dati più oggettiva.
-

5.9

Alcune considerazioni di sintesi

In questo paragrafo conclusivo intendiamo proporre una prima lettura di sintesi dei risultati raccolti alla luce dei due principali interrogativi che hanno avuto un ruolo regolativo durante tutta l'indagine: Qual è l'impatto delle rilevazioni di dati effettuate da soggetti esterni negli istituti medi superiori della provincia di Bologna? L'impatto delle rilevazioni effettuate da soggetti esterni su quale cultura del dato si innesta?

Per quanto attiene l'impatto delle rilevazioni realizzate da soggetti esterni, emerge come la diffusione dei dati sia avvenuta, laddove realizzate, in misura superiore alla metà degli istituti nel caso dei percorsi integrati e del 75% nel caso della rilevazione INVALSI. I dati restituiti sono stati utilizzati da quasi un terzo degli istituti per quanto riguarda la rilevazione INVALSI⁷ e l'Osservatorio e da oltre la metà degli istituti coinvolti nei percorsi integrati.

La percezione di una buona o elevata utilità dei dati restituiti è molto alta in tutti i casi (oltre i tre quarti dei rispondenti), con una punta di quasi il 90% dei dati delle rilevazioni dei percorsi integrati (TAB. 5.28).

TABELLA 5.28

Percezione di utilità per l'istituto scolastico dei dati delle rilevazioni realizzate da soggetti esterni – Dati di sintesi

Rilevazione	Limitata utilità (0-3)	Buona utilità (4-5)	Elevata utilità (6-8)	Totale
INVALSI	3	8	5	16
Osservatorio	5	10	6	21
Biennio integrato	1	3	4	8

Infine, l'utilità di incrociare i dati delle diverse rilevazioni è stata dichiarata da oltre la metà dei dirigenti scolastici.

Oltre a questi dati, è possibile delineare – sulla base degli esiti dell'indagine – almeno alcuni aspetti della cultura della valutazione che fa da cornice alla restituzione dei dati delle rilevazioni effettuate da soggetti esterni.

Premettendo che le nostre considerazioni prescindono dai punti di vista dei dirigenti scolastici che non hanno risposto o lo hanno fatto solo parzialmente (percentuale che oscilla dal 15 al 25% in alcuni casi), i dati evidenziano una certa diffusione di una cultura del dato e della valutazione. Infatti essi ci rivelano la presenza di un certo dinamismo, peraltro articolato, presente complessivamente almeno in un terzo degli istituti medi superiori della provincia di Bologna che sembra essere incoraggiante per avviare una più ampia azione di intervento per promuovere una cultura dell'autovalutazione. Le rilevazioni realizzate su iniziativa autonoma, infatti, sono state attivate in 12 casi su 31 distribuiti in egual misura tra centro e periferia della provincia e tra indirizzi di studi. In 9 di questi sono state effettuate rielaborazioni dei dati raccolti per prassi istituzionale, cosa che avviene, complessivamente, in 15 istituti scolastici.

Se questa è la situazione, quindi, possiamo affermare che ci troviamo di fronte a un sistema scolastico provinciale in cui, all'interno di una cultura del dato e della valutazione che sta emergendo in modo diversificato e trasversale sul territorio e tra i diversi tipi di indirizzi scolastici, l'impatto delle rilevazioni realizzate da soggetti esterni è abbastanza positivo.

Note

1. I paragrafi 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.8 e 5.9 sono stati elaborati da Maria Lucia Giovannini e i paragrafi 5.1, 5.2 e 5.7 da Massimo Marcuccio.

2. La ricerca è stata condotta da Maria Lucia Giovannini (responsabile scientifica), Massimo Marcuccio ed Elisa Truffelli con la collaborazione di Rachele Santarelli, Daniela Di Fine e Laura Simonetti.

3. P. Baldi, *Il ruolo delle Regioni e degli Enti locali nella programmazione statistica ufficiale*, intervento alla Settima conferenza nazionale di statistica, Roma, 9-10 novembre 2004, "Statistica ufficiale. Bene pubblico" - Sessione Informazione statistica e trasformazioni della società (<http://www.istat.it/istat/eventi/settimaconf/interventi.htm>).

4. Sono stati seguiti tendenzialmente i seguenti criteri: numerosità (≥ 3) delle rilevazioni effettuate dai soggetti esterni USR e Provincia; presenza di rilevazione esterne effettuate da altri soggetti; elevato fabbisogno di informazioni (incrocio di dati già in possesso e integrazione di dati nuovi). Sono stati individuati 4 tipi di istituti: tipo A = ad altissima vitalità; tipo B = ad alta vitalità; tipo C = media vitalità; tipo D = bassa vitalità.

5. Su alcune prime informazioni sulle caratteristiche dell'Osservatorio provinciale sulla scolarità della Provincia di Bologna si veda il contributo di Anna Del Mugnaio in questo volume.

6. Va precisato che in un caso, di cui si era in precedenza a conoscenza, non è stata segnalata l'attività di rilevazione legata al sistema qualità. Questo, probabilmente, perché già da molto tempo in atto e considerata un'attività "normativa" per l'istituto scolastico e non attività integrativa come richiesto dal questionario.

7. È interessante rilevare questo dato che sembra in parte ridimensionare la polemica politica che ha accompagnato l'avvio delle rilevazioni, i problemi organizzativi che ne hanno caratterizzato le prime edizioni, le critiche alla validità e attendibilità dei dati raccolti.

6

Quali i fabbisogni delle scuole? La parola a dirigenti e insegnanti¹

di *Maria Lucia Giovannini e Massimo Marcuccio*

6.1

Scelte metodologiche

In questo contributo presentiamo l'analisi del fabbisogno di dati integrativi espressi dagli istituti scolastici secondari di secondo grado della provincia di Bologna. I desiderata sono stati raccolti durante le prime due fasi della ricerca descritta nel contributo precedente e vengono qui isolati e proposti all'attenzione del lettore per evidenziare la loro rilevanza in una prospettiva di sviluppo del sistema informativo scolastico territoriale.

A questi dati vengono affiancati alcuni esiti di una seconda indagine, sempre da noi realizzata parallelamente alla prima in territorio bolognese, che aveva tra gli obiettivi quello di rilevare i punti di vista degli insegnanti degli istituti secondari di secondo grado circa le possibili modalità di supporto agli istituti scolastici da parte dell'amministrazione provinciale in tema di rilevazione di dati.

Prima di passare alla presentazione dei risultati delle ricerche richiamiamo alcune considerazioni sul processo di analisi dei fabbisogni che riteniamo possano favorire una lettura delle opinioni raccolte.

L'analisi dei bisogni è, in generale, un momento della rilevazione delle necessità e/o attese di soggetti e assume le caratteristiche di una attività di ricerca finalizzata all'acquisizione di dati e informazioni utili all'avvio o al miglioramento di un servizio o di una attività. Più precisamente, l'analisi dei bisogni viene definita come «strumento di supporto alla decisione» utilizzabile per la progettazione, la distribuzione delle risorse e lo sviluppo di tutti i servizi alla persona (McKillip, 1998); oppure come un insieme sistematico di procedure messe in atto per «definire priorità», identificate in base a specifici bisogni, «prendere decisioni» e allocare le risorse di un programma o un cambiamento organizzativo (Witkin, Altschuld, 1995). Risulta chiaro che questo particolare momento della ricerca non poteva mancare all'interno di una indagine in cui i responsabili di due amministrazioni pubbliche (USR ER e Provincia di Bologna) intendevano delineare alcune direttrici generali per la messa a punto di una comune strategia di supporto alle autonomie scolastiche.

In letteratura esistono diverse classificazioni dei bisogni umani. Tra queste quella più utilizzata negli studi sulle organizzazioni di servizio – tra cui la scuola – vi è quella di Normann (1985)² che classifica i bisogni degli utenti in tre categorie: i bisogni impliciti, i bisogni dei quali l'utente non richiede esplicitamente la soddisfazione poiché essa è data per scontata; i bisogni espliciti, i bisogni che l'utente esplicita chiaramente, pur con il linguaggio e nelle forme a lui consone; i bisogni latenti, i bisogni che l'utente non è in grado di dichiarare, di esprimere, poiché non li sente come tali fino al momento in cui non può scoprire e verificare i benefici che derivano dalla loro soddisfazione. I bisogni latenti sono solo in parte individuabili con le indagini dei fabbisogni; la loro rilevazione si effettua privilegiando l'attività di ricerca e sviluppo di nuovi servizi e soprattutto dall'attenzione che le persone che erogano il servizio dedicano all'utente. A partire da questa classificazione, l'analisi da noi condotta si è limitata a raccogliere, con questionario e intervista, i bisogni espliciti dei dirigenti scolastici e di alcuni insegnanti.

Infine, sul piano degli strumenti e delle procedure per l'analisi dei bisogni, tre sono quelle più utilizzati: l'osservazione diretta; il questionario e/o altri analoghi strumenti che si basano sulla compilazione di uno scritto; l'intervista (individuale e/o di gruppo). In relazione allo specifico obiettivo dell'analisi dei bisogni valgono alcune indicazioni di principio. L'osservazione comporta problemi operativi di indubbia complessità legati alla difficoltà di procedere all'interno di contesti organizzativi con un'attività di osservazione di un certo numero di persone per periodi di tempo significativi. Il questionario da sempre ha trovato la più ampia applicazione nonché il più diffuso consenso da parte degli operatori. È certo che con il questionario si giunge a disporre di dati esprimibili anche in forma quantitativa, dunque di facile lettura e comprensione. Ciò nonostante anche per il questionario, in riferimento all'uso che se ne può fare nel caso dell'analisi dei bisogni, esistono alcune osservazioni critiche. Tale strumento, infatti, consente di indagare prevalentemente aspetti generali dell'oggetto di indagine. Questo soprattutto per la necessità da un lato di contenere entro dimensioni accettabili il numero delle domande e, dall'altro, di favorire la comprensione dei quesiti da parte del lettore. A questi problemi si può sfuggire con una preliminare indagine esplorativa e un *try out* dello strumento che comportano tuttavia un discreto dispendio di tempo. L'intervista, individuale o di gruppo, è certamente lo strumento di indagine più efficace per una analisi dei fabbisogni: da un lato per la ricchezza di dati che esso consente di ottenere, dall'altro per la possibilità di approfondirne taluni in modo differenziato a seconda dello specifico interlocutore. Il suo impiego unito a strumenti strutturati, come questionari o scale di atteggiamento, secondo un approccio misto può costituire una soluzione metodologica che risponde a più ampie esigenze di ricerca.

Le scelte metodologiche operate per questa indagine, dettate anche da vincoli di tempo e di risorse a disposizione, hanno privilegiato quindi l'uso del questionario strutturato integrato da interviste semistrutturate rivolte ai dirigenti e/o ai referenti per la valutazione. Nel contributo, inoltre, verrà dato spazio ai punti di vista di alcun insegnanti di istituti medi superiori della provincia di Bologna coinvolti in una intervista di gruppo³.

6.2

I risultati del questionario

6.2.1. La richiesta di dati

La richiesta di dati rivolta ai soggetti istituzionali da parte degli istituti scolastici medi superiori è stata inizialmente rilevata mediante le domande contenute nella SEZIONE E del questionario inviato a tutti i dirigenti scolastici e di cui sono state illustrate le caratteristiche nel paragrafo 5.2 del contributo precedente.

Alla prima domanda sull'utilità di disporre di ulteriori dati oltre a quelli già in possesso, 12 dirigenti su 35, tutti di istituti statali, hanno risposto in modo affermativo (TAB. 6.1).

TABELLA 6.1

Percezione di utilità di dati integrativi espressa dai dirigenti scolastici

Utilità di disporre di ulteriori dati	Numero istituti scolastici
Sì	12
No	18
N.r.	5
Totale	35

La richiesta di dati integrativi emerge in modo più rilevante in quegli istituti scolastici (9 su 12) in cui, sebbene si realizzino alcune rilevazioni di soggetti esterni, non sono state attivate rilevazioni di dati in forma autonoma. Inoltre va segnalato che il maggior numero di richieste di ulteriori dati (7 su 12) provengono da istituti in cui si è realizzata solo una delle indagini condotte da soggetti esterni e analizzate in dettaglio in questo lavoro (Osservatorio, INVALSI e Biennio integrato) (TAB. 6.2).

Da questi risultati sembra potersi delineare una situazione abbastanza differenziata tra gli istituti scolastici: un gruppo maggioritario (18 casi) dichiara la non utilità a entrare in possesso di ulteriori dati per la gestione delle proprie attività; un gruppo meno consistente ma egualmente rilevante (12 casi) manifesta l'esigenza di possedere dati integrativi; di questi un

TABELLA 6.2

Percezione di utilità di dati integrativi – Dati disaggregati per tipi di rilevazioni effettuate

Tipi di rilevazione/i	Numero di istituti			Utilità altri dati*
	Principali rilevazioni esterne (O, I, BI)	Altre rilevazioni di soggetti esterni	Rilevazioni su iniziativa autonoma	
Osservatorio (O)	10	8	5	5 (2)
INVALSI (I)	5	4	2	1
Biennio integrato (BI)	2	1	1	1
O e BI	3	2	1	1
I e BI	2	0	1	1 (1)
O, I e BI	4	3	1	0
O e I	5	3	1	0
n. r.				3
Totale	31	21	12	12 (3)

* Tra parentesi il numero di istituti che hanno attivato rilevazioni su iniziativa autonoma.

numero limitato (3 casi) dichiara tale esigenza pur avendo già attivato al proprio interno rilevazioni su iniziativa autonoma.

6.2.2. I tipi di dati richiesti

Analizzando le indicazioni fornite dai dirigenti circa i “desiderata” (TAB. 6.4) è possibile individuare nove principali aree di fabbisogno di dati integrativi ritenuti utili:

1. *contesto socio-economico* (linee di tendenza economia locale, flussi migratori, previsioni anagrafiche);
2. *caratteristiche degli studenti in entrata* (provenienza socio-economica degli studenti, conoscenza personalizzata dei singoli alunni, dati dell'Osservatorio provinciale);
3. *dispersione* (dispersione, dati dell'Osservatorio provinciale);
4. *competenze acquisite dagli studenti* (livelli di competenze di base, competenze acquisite dagli allievi nel corso dei moduli integrati);
5. *esiti di fine percorso* (esiti finali, accertamento competenze in uscita);
6. *orientamento in uscita* (scelta universitaria);
7. *servizio scolastico* (attività di insegnamento);
8. *contesto organizzativo* (clima scolastico);
9. *attività progettuali* (progetti analoghi realizzati nel territorio; attività integrative varie; dati statistici prodotti sui progetti attuati; dati su stage durante l'anno scolastico ed estivi; dati per organizzare interventi progettuali).

L'area di fabbisogno richiamata con maggiore frequenza (5 soggetti) è quella dei dati attinenti attività progettuali, legate sia ai progetti integrati sia a progetti che rientrano tra le proposte integrative dell'offerta formativa (TAB. 6.3).

TABELLA 6.3

Aree di fabbisogni di dati integrativi suddivise per istituto scolastico

Ambiti dei dati richiesti	Totale istituti
Attività progettuali	5
Caratteristiche in entrata degli studenti	3
Competenze acquisite	2
Dispersione	2
Esiti di fine percorso	2
Orientamento in uscita	2
Servizio scolastico	1
Clima organizzativo	1
Contesto socio-economico	1

Incrociando le aree di dati richiesti con i tipi di rilevazioni effettuate emerge chiaramente come negli istituti in cui è stata realizzata – tra le principali rilevazioni esterne – solo la rilevazione per l'Osservatorio sulla scolarità si concentri la maggiore diversità di dati integrativi richiesti (TAB. 6.4).

TABELLA 6.4

Aree di fabbisogni di dati integrativi per indirizzo di studi

Aree di fabbisogno di dati	Tipo di rilevazione* ^					Totale n. r.
	O	I	BI	O/BI	I/BI	
Attività progettuali	2 (1)		1	1		5
Caratteristiche in entrata degli studenti	2 (1)					3
Competenze acquisite					1 (1)	2
Dispersione	1					2
Esiti di fine percorso	1					2
Orientamento in uscita	1					2
Servizio scolastico	1 (1)					1
Clima organizzativo	1 (1)					1
Contesto socio-economico		1				1

* O = Osservatorio sulla scolarità; I = INVALSI; BI = Biennio integrato

^ Tra parentesi il numero di istituti che hanno attivato rilevazioni su iniziativa autonoma.

Dall'analisi delle risposte date circa l'utilità di entrare in possesso di ulteriori dati, emergono anche altri aspetti che meritano di essere segnalati. Un diri-

gente sente l'esigenza di «dati di natura qualitativa» che vadano a integrare dati esclusivamente numerici. Un secondo, a proposito della richiesta di dati sugli apprendimenti, fa esplicito riferimento all'uso di «test» per la loro rilevazione, mentre un altro riconosce che le indagini sulle competenze, sebbene difficili, «sarebbero fondamentali». Un dirigente sottolinea l'importanza di un'eterovalutazione finalizzata alla misurazione della qualità del suo istituto. Infine, in due casi, viene dichiarato il desiderio di un confronto di dati tra istituti scolastici.

6.2.2. I motivi delle richieste di dati

I motivi che portano a percepire l'utilità di dati integrati sono stati espressi direttamente solo da 8 dirigenti. Complessivamente emerge l'idea di una stretta relazione tra dati, processi decisionali legati alla programmazione e miglioramento dell'offerta formativa.

La richiesta di dati circa l'area progettuale nasce dalla esigenza di «confrontare dati per avere indicazioni sulla futura programmazione», avviare la rilevazione su un ambito su cui «non rileviamo attualmente dati», «offrire maggiori opportunità agli allievi in relazione a esperienze valide di scuola-lavoro».

I dirigenti che ritengono utile entrare in possesso di dati sulle scelte e i percorsi in uscita esprimono l'esigenza di «tarare meglio il piano dell'offerta formativa sui bisogni dell'utenza».

Chi, invece, parla di competenze acquisite e di caratteristiche degli studenti in entrata dichiara la necessità di «arricchire il materiale da usare per valorizzare e migliorare il lavoro svolto in istituto sul Biennio integrato», «conoscere meglio l'utenza e attivare velocemente interventi di riequilibrio e motivazione», «migliorare la qualità dell'offerta formativa».

Il dirigente che ha manifestato l'esigenza di dati sul clima organizzativo e l'attività di insegnamento parla di «valutazione/percezione del servizio scolastico da parte dei fruitori sia *in itinere* sia dopo esserne già usciti».

Infine, un dirigente di un istituto professionale ritiene che «sarebbe quanto mai utile (oltre che necessario per legge) procedere a periodiche rilevazioni da parte della scuola tese all'autovalutazione di istituto. Per fare ciò dovrebbero essere date più risorse alle scuole autonome».

6.3

I risultati delle interviste

6.3.1. Alcuni aspetti trasversali

La richiesta di dati tra contraddizioni apparenti, utilità e confronti

Le interviste rivolte a otto tra dirigenti e referenti per le attività di valutazione degli istituti medi superiori di bolognesi (due ISIS, tre licei, un tecnico e

due professionali) ci hanno consentito di chiarire alcune informazioni raccolte con il questionario e arricchirle con aspetti veramente interessanti.

La riflessione degli intervistati si colloca in una cornice che a un primo impatto sembra assumere tratti contraddittori: da un lato, infatti, i soggetti hanno messo in evidenza una situazione di eccessiva richiesta di dati; dall'altro hanno manifestato, in modo più o meno esplicito, l'esigenza di entrare in possesso di dati integrativi per rispondere in modo più efficace al mandato istituzionale. La contraddizione, tuttavia, è solo apparente poiché ciò che sembra celarsi dietro le parole dei dirigenti e referenti per la valutazione non è tanto un disagio per la richiesta di dati in sé, quanto per una mancata percezione di ricaduta positiva delle rilevazioni sulla vita della scuola. Infatti è questa percezione di utilità dei dati richiesti che in più casi viene manifestata dagli intervistati: «Le richieste di dati più che curiosità devono essere finalizzate alle cose che facciamo» (dirigente 1); «se faccio un progetto di un certo tipo devo chiedere non dati generali ma che riguardano quel progetto, altrimenti non mi servono» (dirigente 2). Sembra che i dirigenti intendano, da un lato, contrastare in tal modo una sensazione – che nel caso di alcune scuole può anche diventare una forte tentazione – di sete di dati svincolata da una chiara pianificazione del loro uso; dall'altro prevenire una possibile deriva interpretativa e/o operativa dei dati raccolti.

Un secondo aspetto che tocca trasversalmente gran parte dei dati integrativi per cui è stata manifestata l'utilità riguarda l'esigenza, emersa in diverse occasioni, di un confronto tra i dati delle diverse scuole del territorio. Il confronto è un'esigenza che sorge spontanea tra dirigenti e insegnanti: «A me manca il riscontro con altre scuole [...] manca una rilevazione che ci dica cose specifiche [...] con raffronto con altre scuole simili». I riscontri, laddove realizzati, vengono attuati, «in maniera casuale» (dirigente 3) affidandosi spesso al «fiuto degli insegnanti che sono a mezza via o in trasferimento e dicono è così e colà. Si tratta però di impressioni simili a quelle che posso avere io quando vado a fare gli esami di Stato» (dirigente 4).

Ciò che spinge alla richiesta di un confronto più strutturato è un'esigenza composita che unisce bisogni di riflessione, interpretazione e valutazione dell'operato del proprio istituto («Se nella mia scuola si boccia al 7% e nell'istituto professionale vicino si boccia al 2%, mi fermo e rifletto: cosa c'è che non va?» [dirigente 5]; «le mie terze programmatori a che livello sono rispetto alle terze programmatori di altri istituti? Potrebbero essere migliori oppure peggiori» [dirigente 4]) sino a toccare, per quanto attiene gli apprendimenti di base, la dimensione degli standard, percepiti come parte integrante di una valutazione di istituto.

Il problema dell'interpretazione dei dati

Un ulteriore aspetto che percorre trasversalmente le diverse richieste di dati tocca il nodo cruciale dell'interpretazione dei dati. Il problema è stato

sollevato in modo particolarmente efficace da un dirigente a proposito dei dati relativi alle caratteristiche in entrata degli studenti. La riflessione prende avvio da quelli che vengono considerati i dati in grado di offrire una «lettura immediata» della situazione problematica del suo istituto scolastico: non ammissioni, ammissioni con debito e «7 in condotta». Raccolti questi dati, tuttavia, nasce il problema dell'individuazione delle «criticità» che l'hanno resa possibile, processo inevitabile ma che viene riconosciuto «un po' difficile». È in questa fase che emerge in modo evidente il problema dell'interpretazione dei dati raccolti:

Se nella mia scuola ho il 40% di bocciati, la lettura qual è? Abbiamo programmato male! Sì ma questi [studenti] – qualcuno potrebbe dire – non sapevano né leggere né scrivere! Allora devo vedere in entrata che cosa avevo. E se in entrata non avevo nulla oppure non avevo degli elementi adeguati per costruire un percorso? Infatti se mi arrivano dei ragazzi che all'esame di terza media hanno preso sufficiente e poi hanno delle schede in cui ci sono delle insufficienze, cosa significa? Quali sono le competenze? Può avere un'insufficienza in italiano, però può avere una capacità di comprensione globale del testo e una produzione scritta insufficiente (dirigente 2).

In questo modo diventa impossibile leggere la situazione.

Il problema sollevato è di una estrema rilevanza e fa emergere in modo drammatico come il tema delle rilevazioni sia composto da una molteplicità di elementi che si richiamano l'un l'altro. E questo ha conseguenze inevitabili in fase di decisioni strategiche di intervento.

L'importanza del punto di vista degli studenti

Due dirigenti di istituti con indirizzi di studi professionali ritengono utile raccogliere dati su diversi aspetti della vita della scuola ascoltando il punto di vista degli studenti. Questo a un duplice scopo: in primo luogo per raccogliere elementi diversificati circa l'efficacia degli interventi formativi. Un dirigente afferma a questo proposito:

In una scuola ideale farei fare un questionario all'inizio dell'anno su come ti senti, su che cosa ti aspetti [...] poi farei fare lo stesso questionario alla fine dell'anno per valutare se il ragazzo ha avuto un'interazione migliorativa. Non solo per sapere se uno sta bene sta male, ma anche per sapere se nella mia scuola ha trovato quello che voleva, quello che desiderava (dirigente 5).

In secondo luogo il punto di vista degli studenti può essere utile a favorire il superamento di posizioni autoreferenziali e non propositive degli insegnanti: «Quando c'è una percentuale alta [di studenti] che dice delle cose, è significativo, comunque. [...] Ecco, allora anche questo mi serve come deterrente per chi ha sempre resistenze, comunque» (dirigente 3).

6.3.2. I diversi tipi di dati richiesti

Le caratteristiche degli studenti in ingresso

Passiamo ora ad analizzare alcuni degli ambiti specifici di dati integrativi per cui i dirigenti hanno manifestato interesse.

Un primo ambito – già emerso dai risultati del questionario – concerne le caratteristiche degli studenti in ingresso negli istituti medi superiori. Il tema della definizione del profilo in entrata solleva l'annoso problema della continuità tra ordini di scuole. Ciò che viene manifestata è l'esigenza di ricevere dall'ordine di scuola precedente una serie di informazioni, sugli apprendimenti e sulle caratteristiche socio-anagrafiche, più ricche di quelle che vengono di fatto trasmesse al momento dell'iscrizione all'istituto medio superiore:

Io l'ho detto alle scuole medie: «Ma voi li avete dall'asilo ai 14 anni, e a noi ci arriva sufficiente, ottimo e basta. Possibile che non ci possa arrivare nient'altro? Se non altro dell'evoluzione che avete visto, verso dove è andata, da dove è partita, poche righe [...] se noi riusciamo a sapere queste cose è meglio. Io vedo che tante volte ci manca di capire da dove piove una certa cosa» (dirigente 3).

Certo, esistono alcuni rischi insiti in questo tipo di richiesta. I dati socio-anagrafici degli studenti sono «un'arma a doppio taglio, a seconda di come uno li usa» (dirigente 5). La loro richiesta «è anche un modo di ingerire un po' di più nella vita delle persone» (dirigente 3). Inoltre il loro utilizzo corre il rischio di sviluppare un effetto alone negli insegnanti: «Non metterei il collegamento con dei giudizi pregressi [...] Questo non mi piace molto. Proprio perché viviamo nel mondo dell'insegnamento io preferisco che i miei docenti si facciano loro un'idea» (dirigente 5).

Tuttavia, nonostante i rischi, la richiesta di questi dati «è anche un modo per aiutarli sul serio in un percorso. Noi abbiamo bisogno di elementi di riferimento, sia dei singoli sia dei contesti nei quali sono inseriti» (dirigente 3).

L'importanza dei dati socio-anagrafici e di apprendimento degli studenti nasce, in primo luogo, da una loro immediata ricaduta su possibili decisioni di tipo organizzativo che devono essere prese sin dai primi momenti di avvio delle attività scolastiche (la composizione delle classi). Essi inoltre offrono una "fisionomia della classe" utile a identificare le modalità comunicative più indicate e a favorire una programmazione didattica più mirata (dirigente 5).

È presente, inoltre, in alcuni dirigenti la consapevolezza di una incidenza di alcuni aspetti socio-anagrafici sulla riuscita scolastica degli studenti, consapevolezza che tuttavia non è presente in egual modo in tutti i soggetti coinvolti nell'azione formativa, in primo luogo i genitori: «Io penso che sarebbe opportuno dirlo a tutti, anche ai genitori bisogna dirlo che c'è una re-

lazione tra contesto familiare e riuscita scolastica. Io per esempio quando parlo con gli adulti la dico questa cosa: cosa c'entra il titolo di studio della madre, dei genitori. Sul tempo di vita medio dei figli incide [...] Certe cose la gente non le sa. Magari pensa che la scuola conti molto, invece sembra che la scuola conti poco» (dirigente 3).

Un ulteriore fenomeno che spinge a interessarsi alle caratteristiche in entrata degli studenti è quello dei passaggi in itinere da un istituto all'altro. Così si esprime, a questo proposito, un insegnante di un istituto tecnico: «Da noi stanno arrivando moltissimi ragazzi che vogliono iscriversi in seconda, terza, quarta. Devi capire il motivo per cui questi, non bocciati, si trasferiscono da una scuola all'altra; ci deve essere un motivo» (insegnante 3).

Trattando questo ambito di dati spesso è stato toccato il tema della riservatezza, rivelando l'esistenza di diverse sensibilità e interpretazioni della normativa vigente, in modo particolare da parte delle famiglie che spesso manifestano un atteggiamento di resistenza al rilascio di alcune informazioni.

I percorsi degli studenti in uscita

L'importanza di avere dati sulle scelte postdiploma e sul percorso in uscita degli studenti viene sottolineata con diverse sfaccettature da diversi dirigenti.

In primo luogo emerge come l'esigenza di questo tipo di dati sia stata sollecitata in alcuni casi dalle famiglie. E questo con forti implicazioni e ricadute anche sul dibattito circa il valore e la funzione dell'autovalutazione di istituto:

In America è prassi comune avere la riuscita di questi ragazzi dopo, anche in Francia, abbiamo una signora francese che ce li ha chiesti, ma noi siamo messi così, ancora non lo abbiamo fatto [...] Prima di iscrivere suo figlio una signora in particolare ci ha fatto un'intervista sulla riuscita nel corso e dopo il corso (dirigente 6).

Un secondo aspetto emerso è l'esigenza di valutare ex-post l'efficacia della proposta formativa dell'istituto. L'impatto dell'azione formativa – afferma un dirigente di un istituto con indirizzi di studi professionali – «bisognerebbe vederlo dopo sul mondo del lavoro: quanto di questo gli è stato utile rispetto al lavoro, perché adesso lo misuriamo sempre rispetto alla scuola. Può darsi che certe cose che adesso non risultano positive poi invece dopo le capiscano» (dirigente 3).

Viene sottolineato, tuttavia, come esistano gravi problemi sulle procedure di raccolta di questo tipo di dati soprattutto per quanto attiene la possibilità di raggiungere gli studenti e di ottenere da loro i dati. Una referente per la valutazione, a proposito di una indagine sui diplomati avviata nel suo istituto, afferma che «sono state inviate delle lettere ai maturati degli anni scorsi, per conoscere dove erano arrivati, se all'università, se stavano lavorando, e i loro commenti. Ne abbiamo mandate parecchie [...] però le risposte arrivate sono molto poche»

(dirigente 6). Questo è certo un aspetto che sembra interrogare in modo rilevante i diversi soggetti istituzionali coinvolti nelle attività di rilevazione dei dati.

Su questo ambito di dati abbiamo raccolto, all'interno di un'altra indagine, anche le opinioni di alcuni insegnanti di istituti secondari di secondo grado la cui percezione generale è che «quando gli studenti escono noi li perdiamo, soprattutto dopo il diploma» (insegnante 3).

I dati richiesti riguardano sia gli sbocchi universitari sia i percorsi lavorativi. In modo particolare, per quanto riguarda gli studenti che, dopo l'esame di Stato, hanno scelto il percorso universitario viene affermato che «può servire capire [...] per esempio se riescono a portare a termine gli studi, che tipo di votazioni hanno, se hanno trovato difficoltà, che cosa imputano alla scuola per le difficoltà o meno» (insegnante 1) se «hanno fatto un percorso congruente con l'indirizzo di studi precedente» (insegnante 2).

L'obiettivo di questo tipo di rilevazione sarebbe quello di avviare «una riflessione su quello che è il percorso che io propongo» (insegnante 1) e «vedere a cosa è servito il piano di studi di 5 anni». (insegnante 3).

L'importanza di questo tipo di dati viene espresso in modo emblematico dalle parole di un insegnante che sottolinea come essi vadano confrontati tra scuole per interpretarli adeguatamente e avviare una efficace riflessione: se analizzando «due istituti per periti meccanici, viene fuori che all'uscita in uno il 40% va a fare con successo ingegneria meccanica, o che nell'arco dei prossimi 7 anni si laurea con successo in ingegneria meccanica e nell'altro mi viene fuori che uno va a fare psicologia a Padova, un altro va a fare economia e commercio e il secondo anno va a fare il rappresentante di prodotti farmaceutici, e altri 5 sono disoccupati, mi pongo qualche problema o no?» (insegnante 2).

Gli apprendimenti degli studenti

Circa gli apprendimenti degli studenti viene segnalata da più voci l'esigenza di un confronto sia tra istituti sia rispetto agli standard: «I dati sull'apprendimento, il confronto con gli standard, sulle conoscenze di alcune discipline fondamentali [...]: su questo avrei bisogno di confrontarmi con realtà omogenee alle mie» (dirigente 4); «una rilevazione che ci dice delle cose specifiche, anche materia per materia, [...] e con raffronto con scuole simili [...] è quello ci serve proprio sul fronte scolastico» (dirigente 3).

L'opinione, tuttavia, non è condivisa da tutti i dirigenti. C'è chi sostiene, infatti, che un'indagine «sulle competenze di base possa essere d'aiuto, ma non determinante. Lo è più il dato finale per poter dire: questo consiglio di classe promuove di più o meno» (dirigente 5).

Strettamente connesso al tema degli apprendimenti è quello dei debiti formativi. Alcuni dirigenti stanno già effettuando rilevazioni in questo ambito, altri riconoscono di non averla mai fatta ma che sarebbe interessante realizzarla.

Il contesto socio-economico dell'istituto scolastico

L'importanza di entrare in possesso di alcuni dati sul contesto socio-economico in cui opera la scuola viene sottolineata da due dirigenti di istituti con indirizzi professionali. Emerge come tali dati siano funzionali a una migliore conoscenza degli studenti e a una efficace progettazione degli interventi didattici a loro rivolti: «Una scuola in un territorio è diversa da un'altra scuola, quindi la lettura del territorio è molto importante anche per le risorse formative di quel territorio [...] Devo [...] leggere la preparazione dei ragazzi in base a quello che hanno sul territorio» (dirigente 2). Un secondo dirigente afferma: «Bisogna che abbiamo degli elementi di riferimento, sia dei singoli sia dei contesti nei quali sono inseriti, sia anche delle prospettive nel territorio, dove stiamo andando» (dirigente 3).

6.4**Il punto di vista degli insegnanti****6.4.1. Oltre la qualità: la valutazione della didattica**

Durante un focus group realizzato con un gruppo di docenti di istituti secondari di II grado della provincia di Bologna per rilevare i fabbisogni di dati delle scuole e le richieste avanzate a tale proposito all'amministrazione provinciale, sono emersi dati di grande rilievo per il tema qui trattato. E pertanto, pur non essendo l'intervista di gruppo parte integrante dell'indagine illustrata in questo volume, riteniamo importante presentare qui alcuni esiti.

Il primo tema su cui vogliamo richiamare l'attenzione del lettore è quello della valutazione della didattica.

Il dibattito è stato avviato da un insegnante che ha messo in evidenza i limiti dell'impianto di autovalutazione del proprio istituto: «Noi abbiamo fatto valutazione sui locali, sull'ambiente, su tutta una serie di contesti [...] ma questo non basta più, effettivamente non basta più davvero» (insegnante 4).

Ne è seguita dagli altri partecipanti un'esplicita richiesta di ampliamento dell'ambito di indagine nella direzione di una valutazione della didattica, ritenuta il fulcro del servizio scolastico: «Io, a questo punto, aprirei un varco sulla didattica. Benissimo quello che sono i servizi, [...] quello che è tutta l'organizzazione della scuola però a questo punto il servizio che noi diamo in primis è un servizio di formazione» (insegnante 1), un servizio che «non consiste nel fatto di essere puntuali nella consegna delle pagelle, puntuali nel giustificare le assenze o puntuali nell'aprire e chiudere le finestre quando fa caldo o quando fa freddo. L'essenza del servizio consiste nel fatto di erogare formazione ed istruzione» (insegnante 2).

Nonostante l'insoddisfazione per la misurazione dei soli aspetti organizzativi, viene riconosciuto a questa impostazione del sistema di autovalutazione la funzione importante di favorire lo sviluppo di una cultura del-

l'autovalutazione: certo l'ambito della didattica «è l'ambito più delicato, che non a caso è stato rinviato, dribblato volutamente perché l'importante era comunque creare un sistema qualità e fare entrare l'idea di un'auto-valutazione» (insegnante 1).

Gli insegnanti non si nascondono le difficoltà che hanno sino a questo momento riguardato questo ambito della valutazione:

Credo che quello della valutazione della didattica sia uno dei punti nevralgici dell'intero sistema, sia per tutto quello che è correlato agli aspetti economici della vita degli insegnanti, i quali da sempre hanno rifiutato il fatto che il loro lavoro potesse essere valutato (insegnante 2).

Tuttavia «i tempi cominciano ad essere un po' maturi, se non altro per una riflessione» (insegnante 1).

Tra i partecipanti vi era un insegnante che da tre anni aveva sperimentato nel proprio istituto un dispositivo di valutazione della didattica che prevede una «valutazione del docente sia da parte del docente stesso, sia da parte dei ragazzi, sia da parte del dirigente scolastico che effettua osservazioni all'interno della classe» (insegnante 5). Egli mette subito in luce alcuni aspetti critici di tale intervento valutativo. In primo luogo la funzione che deve rivestire: «Il monitoraggio della didattica [...] dovrebbe servire non tanto a una meritocratica in senso lato ma a far emergere e puntualizzare le problematiche [...] che tanto ci sono, ce lo siamo detti tutti quanti». E precisa:

[la valutazione della didattica] non serve a fare emergere il problema per dire questo è bravo o questo non è bravo, ma a mettere in piedi un sistema dove ci sia una possibilità per il docente che ha voglia di capire e di prepararsi, di poter capire e prepararsi. Capire che fare il docente non è solo sapere la sua materia al top ma soprattutto trovare gli strumenti relazionali e didattici per farla passare agli studenti (insegnante 5).

La medesima opinione è condivisa da un collega che sottolinea come l'introduzione della valutazione della didattica richieda un cambiamento nella cultura della valutazione:

la valutazione del lavoro e dell'attività dei docenti ha proprio questa prima finalità, non tanto quella di classificare – perché c'è questo timore ancestrale – di vedere chi è fatto in un modo e chi è fatto in un altro modo. Molto probabilmente è una cultura che dovrebbe passare, avendo come asse portante quello di motivare l'innovazione della propria didattica e la propria crescita professionale in base alla valutazione fatta da terzi del lavoro fatto da ciascuno di noi (insegnante 2).

Non vengono nascoste le difficoltà che solleva la valutazione della «preparazione» del docente e le sue «capacità di relazione» (insegnante 5). Tuttavia è ritenuto necessario avviarsi, con le dovute cautele, in questa direzione:

Nessuno vuole essere invasivo, però bisogna un poco cominciare a mettere in discussione il tabù che riguarda i docenti. Mi sembrerebbe folle avere un servizio di valutazione e di autovalutazione perfetta quando mi manca proprio l'asse portante. È chiaro che sarà una piccola cosa, non si può passare direttamente ai test che fanno in Inghilterra e poi ti cacciano perché non sei rispondente a quello che chiedono le famiglie del quartiere, nessuno pensa una cosa del genere (insegnante 1).

Solo una voce si pone parzialmente in disaccordo con le altre sebbene il disaccordo non sembri tanto sull'oggetto della valutazione quanto sulla opportunità di avviare in questo preciso momento tale tipo di rilevazione all'interno delle scuole: «Per me non è ancora il tempo della valutazione della didattica» (insegnante 3).

6.4.2. Cultura del dato, mentalità organizzativa e complessità scolastica: le sfide per l'Osservatorio sulla scolarità

Un secondo ambito di dati che ha suscitato il vivo interesse tra i partecipanti al focus group è stato quello relativo all'Osservatorio sulla scolarità della Provincia di Bologna. A questo proposito sono emerse due distinte posizioni tra gli insegnanti che possono portarci ad avanzare una interessante ipotesi interpretativa circa la cultura del dato e il suo sviluppo in contesti scolastici. Prima di esporla passiamo a presentare i due poli del dibattito.

Il primo è rappresentato da un docente che insegna in un istituto scolastico che ha adottato un sistema di autovalutazione di istituto. Si tratta quindi di un professionista che, partecipando in forma attiva all'attuazione del sistema di autovalutazione, ha maturato una visione organizzativa dell'agire scolastico. Riportiamo per esteso la sua dichiarazione circa l'Osservatorio sulla scolarità perché rilevante ai fini del nostro discorso:

Io ho delle perplessità perché ho bisogno di capire di più. Io non ho ancora chiaro a cosa serve perché l'unica cosa che mi può interessare, ma è una cosa *personale*, sono i dispersi, mi possono interessare come numero, cioè, mamma mia, sono in una scuola che perde tanta gente strada facendo, caspita mi pongo il problema. Dove vanno o dove non vanno non mi interessa niente a livello di ricadute, non so di quello che mi può servire a cambiare o a modificare determinate cose. [...] Francamente, lo so che sto dicendo una cosa blasfema, ma sapere che il ragazzino mi ha lasciato in prima piuttosto che in seconda e sapere che sia finito a fare la formazione professionale piuttosto che l'apprendista, non mi interessa, non mi interessa *come scuola!* Perché cosa mi fa dire? Mi fa dire, caso mai, che quelle erano persone che avevano sbagliato l'orientamento; ma questo è già un discorso che si fa nei vari progetti di collegamento con le scuole medie. Però a me scuola superiore non importa niente sapere che questo è andato nell'apprendistato piuttosto che... Cioè, non lo so! Sinceramente la ricaduta che abbiamo avuto in questi anni, quando sapevamo queste cose: Bene! E poi? (insegnante 2).

A questa posizione si contrappone quella di un insegnante che da molti anni svolge la propria attività in un istituto tecnico ricoprendo, con responsabilità anche a livello territoriale, la propria funzione di rappresentante sindacale. Egli interpreta la posizione del collega sottolineando come manchi «anche nelle scuole» la «cultura organizzativa generale». E, in relazione ai dati dell'Osservatorio, risponde presentando una ipotetica situazione in cui tali dati possono rivelarsi utili per un istituto scolastico:

riguardo la ricaduta faccio un esempio. Facciamo finta che io sia un imprenditore privato e sia proprietario di 3 scuole superiori analoghe, con lo stesso indirizzo [...] Da una di queste scuole si verifica che tra la prima e la seconda ho un 30% di dispersione e non è che questo 30% di dispersione escono dal tecnico e vanno al classico, escono dal tecnico e vanno a fare il rappresentante. Nell'altra scuola, che fa lo stesso tipo di percorso, succede non nel 30% ma nel 5% dei casi, il 5% dei ragazzi che si disperdono vengono poi indirizzati in un certo qual modo (insegnante 2).

Di fronte a queste due posizioni ci chiediamo: è possibile giustificare il disinteresse per i dati dell'Osservatorio sulla scolarità da parte di un insegnante con una sviluppata cultura organizzativa? Può esserci spazio per una ricaduta dei dati dell'Osservatorio e/o della loro rielaborazione sulla didattica – a cui sembra particolarmente interessato il primo docente – andando al di là di un impatto a livello di decisioni dirigenziali come quelle descritte dal secondo insegnante?

Una possibile risposta a queste domande scaturisce dall'assumere come presupposto concettuale l'integrazione dello sviluppo di una cultura della valutazione di istituto con lo sviluppo di una mentalità della complessità organizzativa dell'istituto stesso. Lo sviluppo della prima è strettamente interconnesso con quello della seconda.

A partire da questo presupposto possiamo tentare di spiegare l'atteggiamento del primo insegnante. Egli ha di certo superato una visione "aulacentrica" dell'organizzazione scolastica; la scuola non è più per lui solo l'aula in cui fa lezione ma un organismo più complesso in cui vi è l'intervento di più docenti che cercano di raggiungere obiettivi comuni. E in questa prospettiva viene compreso l'insieme delle attività di monitoraggio e valutazione dei vari progetti e delle varie iniziative didattiche che vengono proposte e realizzate nell'istituto. Tuttavia il docente, pur cogliendo la complessità della dimensione didattica, sembra non aver ancora maturato la visione di una complessità più articolata dell'istituzione scolastica che porta a vedere l'organizzazione scolastica come un sottosistema di un sistema sociale complessivo in stretta interazione con altri sottosistemi. Infatti il dato degli abbandoni in itinere destano solo la sua curiosità intellettuale ma nulla più perché non ne vede una immediata ricaduta didattica. Dalle sue parole non traspare alcun interesse diverso come quello che emerge dal secondo insegnante il quale, coadiuvato da esperienze sindacali che lo hanno portato a concepire la scuola come si-

stema che interagisce con altri sistemi (politico, istituzionale, sociale), ne coglie la sua rilevanza per la scuola dimostrando di sapersi decentrare dal ruolo di insegnante legato alla sola dimensione didattica.

Rimandando a una riflessione successiva la risposta alla domanda sulle possibili ricadute didattiche dei dati dell'Osservatorio, concludiamo questo paragrafo sottolineando che da quanto sin qui emerso il futuro dello sviluppo dell'Osservatorio sulla scolarità passa *anche* attraverso la crescita di una cultura dell'organizzazione scolastica.

In sintesi, dalle dichiarazioni di un terzo dei dirigenti che hanno partecipato alla rilevazione e di alcuni insegnanti intervistati emerge un quadro piuttosto articolato circa i dati di cui viene percepita l'utilità per lo svolgimento delle attività scolastiche. In alcuni casi, si tratta di dati che ricadono tra quelli già raccolti e analizzati in alcune realtà scolastiche; in altri, di dati che rappresentano una vera e propria novità per il contesto bolognese.

Note

1. I paragrafi 6.1 e 6.2 sono stati elaborati da Maria Lucia Giovannini e i paragrafi 6.3 e 6.4 da Massimo Marcuccio.

2. Per una diversa classificazione dei fabbisogni si può fare riferimento a J. Roth (Gall, 1983, pp. 753-7) che, a partire dalla definizione di bisogno come «discrepanza tra un insieme di condizioni attuali e un insieme di condizioni desiderate», identifica cinque tipi di stati del soggetto che racchiudono una tensione desiderativa: gli ideali, le norme, i minimi attesi (*minimums*), le volizioni e le aspettative.

3. Per la bibliografia di riferimento si veda la nota 6 a p. 132.

Bibliografia

- GALL, M. D., GALL J. P., BORG W. R. (1983), *Educational research: An introduction* (7th ed.), Longman, New York.
- MCKILLIP J. (1998), *Need Analysis*, in L. Bickman, D.J. Rog (eds.), *Handbook of Applied Social Research Methods*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- NORMANN R. (1985), *La gestione strategica dei servizi*, ETAS Libri, Milano.
- WITKIN R., ALTSCHULD J. (1995), *Planning and conducting needs assessments*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

7

Uno studio di caso¹

di Massimo Marcuccio* e Elisa Truffelli**

7.1

Premessa metodologica

Questo contributo contiene la presentazione degli aspetti metodologici e i risultati dello studio di caso che costituisce la terza e conclusiva fase dell'indagine empirica illustrata nel quinto contributo di questo volume dal titolo *Un'indagine tra i dirigenti scolastici*.

L'obiettivo principale dello studio di caso era comprendere la particolare configurazione che assume il fenomeno delle rilevazioni all'interno di un istituto scolastico al fine di comprendere quali fattori possano favorire l'efficacia delle attività di restituzione e utilizzo degli esiti delle rilevazioni effettuate sia da soggetti esterni agli istituti scolastici sia in forma autonoma dall'istituto scolastico.

Lo studio di caso² è stato condotto nel Liceo ginnasio statale "Marco Minghetti" di Bologna nei mesi di maggio/ottobre 2007. L'istituto è stato scelto perché rispondente – in base ai dati raccolti mediante questionario nella prima fase della ricerca – a due criteri: *a*) aver realizzato attività di restituzione e utilizzo degli esiti di rilevazione; *b*) aver dichiarato una disponibilità a un ulteriore coinvolgimento nell'indagine.

Si è dapprima proceduto a una preliminare analisi dei documenti dell'istituto scolastico messi a disposizione dal dirigente, tra cui il Piano dell'offerta formativa (POF), al fine di elaborare una prima rappresentazione dell'organizzazione delle attività della scuola. Si è proceduto successivamente – in base a quanto elaborato al termine dell'analisi documentale – alla realizzazione di quattro interviste semistrutturate rivolte al dirigente scolastico, a due collaboratori del dirigente e a un addetto amministrativo della segreteria. In particolare sono stati resi oggetto di indagine: *a*) le rilevazioni condotte all'interno dell'istituto; *b*) gli aspetti organizzativi e i soggetti coinvolti; *c*) i momenti di restituzione e di utilizzo degli esiti delle rilevazioni; *d*) i tipi di dati restituiti e utilizzati; *e*) le decisioni assunte utilizzando gli esiti delle rilevazioni; *f*) le condi-

* Ricercatore del Dipartimento di Scienze della formazione e del territorio – Università degli Studi di Parma.

** Ricercatrice del Dipartimento di Scienze dell'educazione – *Alma Mater Studiorum* – Università di Bologna.

zioni di efficacia e le proposte di miglioramento delle attività di restituzione e utilizzo dei dati. Le interviste sono state audioregistrate, previo consenso dell'interessato, e il testo delle trascrizioni è stato sottoposto ad analisi del contenuto. Particolare attenzione è stata prestata alla procedura di conduzione non "autoritaria" dell'intervista (tecnica del rispecchiamento) (Lumbelli, 1998).

Avvalendoci degli esiti dell'analisi documentale e delle trascrizioni delle interviste, è stata redatta una prima versione scritta del report in cui sono state raccolte le prime rielaborazioni dei dati³. Tale documento è stato inviato all'istituto con l'invito a restituirne una versione corretta e rivista allo staff di ricerca.

Per comprendere più a fondo se e in che misura gli esiti delle rilevazioni condotte nell'istituto scolastico hanno avuto una ricaduta sui docenti e, in particolare, sulle attività di programmazione e insegnamento è stata realizzata una intervista di gruppo con alcuni insegnanti dell'istituto⁴. L'intervista ha avuto come oggetto di analisi: *a*) il bisogno di informazioni per l'organizzazione e lo svolgimento delle attività didattiche; *b*) la ricaduta didattica delle attività di restituzione in essere all'interno dell'istituto scolastico; *c*) le condizioni per un utilizzo a livello didattico degli esiti delle rilevazioni. Anche l'intervista di gruppo è stata audioregistrata, previo consenso da parte dei soggetti interessati; il testo è stato trascritto e sottoposto ad analisi del contenuto.

La presentazione in questo contributo dei risultati dello studio di caso è stata articolata in tre parti. La prima parte (PAR. 7.2) offre una immagine del contesto scolastico nel quale è stato analizzato il fenomeno delle rilevazioni: soggetti coinvolti, caratteristiche del curriculum, struttura organizzativa e piano di monitoraggio del Piano dell'offerta formativa (POF). La seconda (PAR. 7.3) illustra gli aspetti fondamentali delle principali rilevazioni effettuate all'interno dell'istituto scolastico (su iniziativa di soggetti esterni e su iniziativa autonoma) focalizzando l'attenzione sulle procedure utilizzate e sulla percezione di impatto che esse hanno avuto sull'istituto scolastico stesso. Nella terza parte (PAR. 7.4) viene proposta una ipotesi di sviluppo della cultura della valutazione dell'istituto scolastico a partire da una rielaborazione e rilettura dei dati raccolti nell'istituto.

7.2

La presentazione del contesto scolastico

7.2.1. La sede

Il Liceo classico Marco Minghetti di Bologna – sorto negli ultimi anni del XIX secolo – è dislocato in due sedi: la prima in via Nazario Sauro (Palazzo Lambertini), la seconda – a partire dall'a.s. 2005-06 – in vicolo Stradellaccio 2. L'ampliamento dei locali dell'istituto in quest'ultima sede è dovuto all'incremento degli iscritti a partire dai primi anni del nuovo secolo, manifestazione del più generale fenomeno di licealizzazione che ha toccato tutto il territorio locale e nazionale.

La presenza annuale degli studenti nelle due sedi è regolamentata da quattro turni di rotazione che si sono resi necessari – dopo un intenso dibattito in-

terno – per prevenire forme di classificazione tra le due ubicazioni con inevitabili ricadute sul clima interno dell'istituto.

7.2.2. Gli studenti

L'istituto, a partire dall'a.s. 2002-03, ha fatto registrare un andamento crescente delle iscrizioni⁵ che sono passate da 787 nell'a.s. 2002-03 a 1030 dell'a.s. 2005-06⁶ con un incremento, nel periodo considerato, del 31%.

Nell'anno scolastico 2006-07 il numero delle classi era di 52: 12 di IV ginnasio e 10 rispettivamente per ogni altro anno⁷.

L'analisi degli esiti nel periodo 2004-2006 (TAB. 7.1) mette in evidenza la concentrazione delle non ammissioni nel biennio ginnasiale e in particolare nella classe IV. Questo fenomeno è manifestazione di una scelta strategica dell'istituto – conseguenza di uno specifico monitoraggio di cui si parlerà in un

TABELLA 7.1

Esiti di fine anno degli studenti del Liceo Minghetti suddivisi per classe e anno scolastico – A.s. 2003-04, 2004-05, 2005-06 (valori percentuali)

Classe	Esito fine anno scolastico	Anno scolastico		
		2003-04	2004-05	2005-06
IV Ginnasio	Ammessi	54,1	56,9	55,7
	Ammessi con debito	33,9	30,8	28,5
	Non ammessi	12,0	12,3	15,8
	Totale	100 (N=251)	100 (N=276)	100 (N=253)
V Ginnasio	Ammessi	58,0	54,9	51,5
	Ammessi con debito	35,4	34,6	41,6
	Non ammessi	6,6	10,5	6,9
	Totale	100 (N=226)	100 (N=228)	100 (N=243)
I Liceo	Ammessi	56,3	54,6	59,3
	Ammessi con debito	33,3	34,4	35,7
	Non ammessi	10,4	11,0	5,0
	Totale	100 (N=144)	100 (N=218)	100 (N=216)
II Liceo	Ammessi	62,9	63,9	71,4
	Ammessi con debito	35,2	33,1	27,5
	Non ammessi	1,9	3,0	1,1
	Totale	100 (N=108)	100 (N=133)	100 (N=189)
III Liceo	Ammessi	100	100	100
	Ammessi con debito	0,0	0,0	0,0
	Non ammessi	0,0	0,0	0,0
	Totale	100 (N=107)	100 (N=96)	100 (N=129)

Fonte: nostra rielaborazione dei dati dell'Osservatorio provinciale sulla scolarità della Provincia di Bologna.

successivo paragrafo – tesa a favorire il riorientamento degli studenti sin dal primo anno⁸.

7.2.3. Le caratteristiche fondamentali del curriculum

In stretta coerenza con le finalità educative dell'istituto (star bene, rinnovamento della didattica, educazione alla responsabilità e al rispetto dell'altro e dell'ambiente), la struttura del curriculum del percorso liceale è articolata in tre parti: curriculum di base, rivisitato in alcuni suoi aspetti; attività integrative; attività finalizzate al benessere dello studente.

Il curriculum di base elaborato dal Liceo classico Minghetti si struttura a partire dalla tradizionale impostazione liceale. Tuttavia sono stati inseriti alcuni aspetti innovativi che riguardano quattro dimensioni: 1. l'articolazione delle cattedre (sdoppiamento nel ginnasio delle cattedre di Lettere); 2. il numero e la dislocazione nell'arco del quinquennio delle ore di alcune discipline (tre ore di lingua straniera per tutto l'arco del quinquennio; insegnamento di storia dell'arte per due ore per tutti i cinque anni di corso); 3. la riorganizzazione dei contenuti delle discipline scientifiche (per il triennio liceale, spostamento dello studio della chimica organica in seconda e dell'anatomia e fisiologia umana in terza); 4. l'inserimento nelle classi ginnasiali e liceali⁹ di moduli didattici – grazie alla flessibilità oraria riconosciuta dall'autonomia – della durata massima di 20 ore – denominati “coloriture” – che introducono nuovi ambiti di conoscenza o attualizzano contenuti tradizionali mediante approcci didattici laboratoriali e interdisciplinari.

La proposta di attività integrative che arricchiscono la proposta curricolare si articola in tre macro-aree: 1. attività “istituzionali” (educazione alla legalità, educazione alla salute, progetto ambiente, avviamento alla pratica sportiva, certificato di idoneità per i ciclomotori); 2. attività integrative in senso stretto, che spaziano dall'ambito letterario a quello umanistico e artistico; 3. i progetti in rete con altri istituti medi superiori della provincia. Questa area di intervento è coordinata da due funzioni strumentali.

Le attività finalizzate al benessere dello studente si sviluppano su due filoni di intervento: accoglienza e orientamento. L'accoglienza si attua mediante un'attività di monitoraggio in ingresso delle conoscenze fondamentali nelle principali discipline curriculari (italiano, matematica e inglese) a cui possono seguire interventi di allineamento. Le attività di orientamento si articolano in attività di orientamento curricolare in uscita e attività di orientamento e motivazione allo studio organizzate in progetti e servizi per la prevenzione e il sostegno del disagio (sportello del Centro di informazione e consulenza [CIC] e sportello d'ascolto dell'associazione JONAS¹⁰). Questo ambito di intervento viene coordinato da due funzioni strumentali che collaborano con un gruppo di docenti tutor incaricati di supporto nelle attività di accoglienza.

7.2.4. Il personale e la struttura organizzativa

Il numero degli insegnanti, nell'a.s. 2006-07, era di 106¹¹ così suddiviso: 23 insegnanti (21,7%) che operano nel ginnasio, 44 (41,5%) che insegnano nel liceo e 39 (36,8%) che intervengono su entrambi i percorsi (TAB. 7.2).

TABELLA 7.2

Numero di insegnanti del Liceo classico Minghetti suddivisi per ambito di insegnamento – A.s. 2006-07

Percorso curricolare	Numero insegnanti	
	v. a.	%
Ginnasio	23	21,7
Liceo	44	41,5
Ginnasio-Liceo	39	36,8
Totale	106	100,0

Fonte: nostra rielaborazione dei dati presenti sul sito web ufficiale dell'istituto.

L'Ufficio di segreteria è composto dal direttore dei Servizi generali amministrativi (DSGA) e da 7 addetti amministrativi (3 si occupano delle pratiche relative al personale docente e di contabilità, 2 della didattica alunni, 1 del protocollo e 1 del personale ATA). Il personale Ausiliario tecnico amministrativo (ATA) è composto da 13 persone.

La dirigente, Ivana Summa, ha iniziato la sua attività nel Liceo Minghetti nell'a.s. 2003-04 dopo un passato di dirigente scolastico e di ricercatrice distaccata presso l'IRRE (ora Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica). Ambiti di interesse privilegiati durante gli anni di attività di ricerca sono stati i processi organizzativi degli istituti scolastici e i processi di autovalutazione che hanno portato la dirigente a una stretta collaborazione con le attività di ricerca universitaria di Pietro Romei.

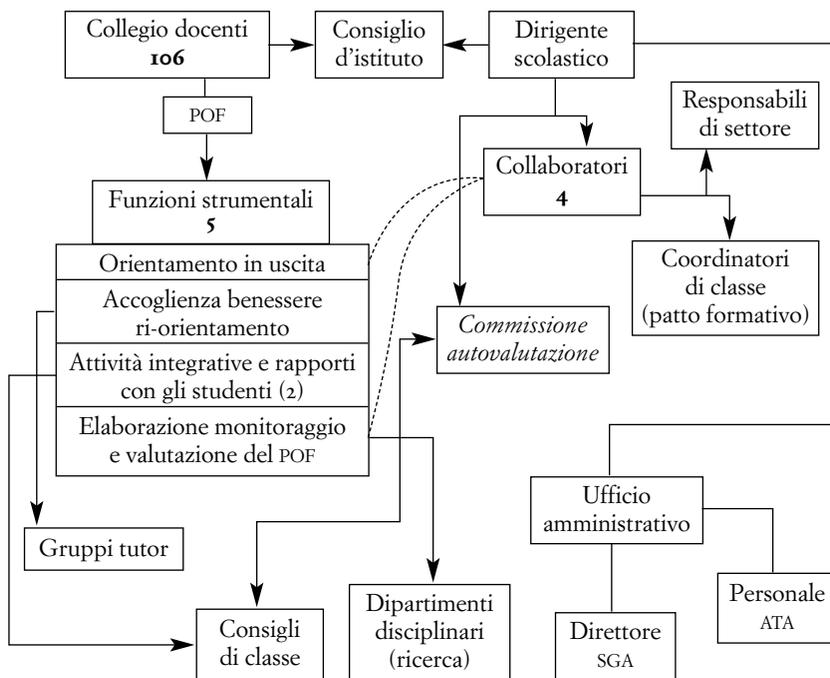
La struttura organizzativa che presiede le fasi di progettazione, attuazione e valutazione della proposta formativa dell'istituto è articolata sostanzialmente come gran parte delle organizzazioni scolastiche presenti su tutto il territorio. Nella FIG. 7.1¹² presentiamo una rielaborazione dell'organigramma di funzionamento presente nel POF.

Circa le scelte gestionali, in primo luogo va evidenziata l'attuazione di un sistema di *governance* integrata e partecipata in cui sono coinvolte «tutte le componenti e gli attori organizzativi della scuola [...] ovviamente, al proprio livello di competenza e di responsabilità, ma sempre in un'ottica di integrazione di tutti i contributi»¹³.

In secondo luogo l'attuazione di una leadership allargata che ha visto la costituzione di uno staff di dirigenza composto da quattro docenti. È all'in-

FIGURA 7.1

Organigramma di funzionamento del Liceo classico Minghetti – A.s. 2006/07



Rielaborato dal documento del Piano dell'offerta formativa (le righe tratteggiate indicano la presenza di una medesima persona).

terno di questo gruppo – con un ruolo propulsivo della dirigente – che viene effettuata la proposta e la selezione delle attività di monitoraggio da realizzare; ai collaboratori viene poi affidata la gestione tecnica delle attività.

Infine, in ambito economico-finanziario, l'uso del Programma annuale finanziario che consente – in una prospettiva di pianificazione strategica delle risorse – un loro uso flessibile.

7.3 Le principali rilevazioni effettuate e la percezione del loro impatto sull'istituto scolastico

7.3.1. Le scelte strategiche e operative in tema di monitoraggio e valutazione

L'attività di monitoraggio e autovalutazione di istituto si è avviata in forma strutturale a partire dall'arrivo del nuovo dirigente scolastico avvenuto nel-

l'a.s. 2003-04. Emblematiche a questo proposito sono le parole di un docente che rispecchiano la percezione diffusa: «Prima non c'era nessun monitoraggio. Poi ho visto in corsa arrivare tante attività che sono state monitorate soprattutto con l'ultima presidenza» (docente 1).

Il dirigente si è subito contraddistinto per la decisa scelta strategica di impostare l'azione dell'istituto in una prospettiva di innovazione didattica e di autovalutazione di istituto. Già in una delle primissime direttive emanate al collegio dei docenti a pochi giorni della presa di servizio nell'ottobre del 2003, si richiamavano tra gli obiettivi da perseguire a livello di istituto: il miglioramento della «qualità dei processi formativi» mediante la definizione di «aspetti essenziali del servizio e relativi standard»; l'individuazione di «modalità e forme per presidiare il piano dell'offerta formativa nella fasi di realizzazione, monitoraggio e autovalutazione dei risultati»; la messa a punto di «strumenti per garantire l'unitarietà dell'offerta formativa, nel rispetto della libertà di insegnamento»; l'esercizio della «autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo volta all'innovazione metodologica e didattica, nonché la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico».

Tali linee strategiche – all'interno del quadro organizzativo sopra illustrato – sono state tradotte in precise e articolate scelte organizzative funzionali all'attuazione di una cultura della valutazione.

La prima scelta è stata la costituzione di una specifica struttura organizzativa destinata alla co-progettazione e gestione delle rilevazioni. Ne sono parte integrante: una Commissione Autovalutazione che svolge funzioni di tipo decisionale nella fase di individuazione degli interventi da realizzare, composta dal dirigente scolastico e da sei docenti¹⁴; una funzione strumentale (Progettazione e attuazione del POF) con funzioni di coordinamento generale delle attività di rilevazione, raccolta e sistematizzazione degli esiti rilevati dai soggetti incaricati della rilevazione e restituzione degli esiti complessivi al collegio docente. Nell'a.s. 2006-07 tale funzione era ricoperta da un collaboratore del dirigente con un carico orario di insegnamento ridotto (7 ore)¹⁵; una rete di soggetti (docenti, coordinatori dei consigli di classe e dei dipartimenti disciplinari, altre funzioni strumentali) che attuano le operazioni di rilevazione, inserimento ed elaborazione dei dati¹⁶.

La seconda scelta è stata quella di dare copertura economica alle attività di rilevazione dei dati. Nella Relazione della Giunta Esecutiva al Programma annuale del 2007, infatti, viene affermato che

è stata riconfermata una scheda intitolata alla ricerca/sperimentazione/sviluppo, proprio perché le attività in questo settore sono considerate strategiche per la scelta qualitativa della scuola; sono necessarie, infatti, indagini sui bisogni formativi, studi ed analisi comparative sui risultati di apprendimento, elaborazioni progettuali nuove, e tutto ciò perché le scelte della scuola, in ogni ambito, ma specie in

quello specifico della formazione, siano assunte in modo consapevole e scientificamente supportato¹⁷.

In terzo luogo la dirigente ha optato per una crescita della cultura interna della valutazione prima di impegnare l'istituto in attività di rilevazione proposte da soggetti esterni. Ciò ha comportato in primo luogo l'avvio di indagini che utilizzassero i dati già in possesso dell'istituto senza impegnare l'istituto a effettuare indagini aggiuntive¹⁸. Questo ha comportato, pertanto, la non partecipazione dell'istituto all'indagine INVALSI¹⁹.

Infine, sono stati individuati due criteri guida per l'individuazione e la selezione degli ambiti su cui effettuare rilevazioni: 1. la possibilità di un intervento migliorativo da parte della scuola. L'istituto, cioè, ha attivato interventi di raccolta di dati in relazione ad ambiti su cui vi erano margini possibili di intervento tralasciando quelli su cui gravavano vincoli che travalicano le competenze del dirigente e/o dell'istituto; 2. la riproposizione a termine delle rilevazioni. A questo proposito la dirigente afferma: «È importante capire che non è necessario fare sempre un monitoraggio su un determinato aspetto. Una volta compresa la tendenza di un fenomeno è opportuno sospendere l'attività di monitoraggio».

Le strategie individuate dal dirigente per favorire il superamento delle resistenze degli insegnanti – manifestate sotto forma di scetticismo sull'utilità delle rilevazioni («Sempre sta cosa, non serve a niente») e di disimpegno motivato dall'eccessivo carico di lavoro richiesto – sono state principalmente queste: 1. far vedere l'effettiva ricaduta e utilità dei dati raccolti; 2. adottare uno stile dirigenziale conforme alla logica della decisione supportata dai dati²⁰; 3. trasferire il gusto della ricerca, il gusto di partire da impressioni e cercare una loro conferma o meno attraverso i dati; 4. favorire i momenti di riflessione e confronto sugli esiti delle rilevazioni; 5. non prevedere interventi sanzionatori o distaccati dalla realtà dell'istituto.

7.3.2. Il piano di monitoraggio e valutazione

Il POF prevede un piano di monitoraggio dell'offerta formativa finalizzato a «monitorare l'effettiva ricaduta delle strategie attuate, al fine di valutarne l'efficacia o di riprogettarne l'organizzazione»²¹. Esso è articolato in tre parti:

- definizione degli ambiti e dei relativi interventi di rilevazioni di dati da realizzarsi in una prospettiva pluriennale;
- individuazione degli interventi di rilevazione prioritari da effettuare nell'anno scolastico in corso;
- individuazione della struttura organizzativa che presiede all'attuazione del piano.

Tre sono gli ambiti di indagine ritenuti fondamentali: 1. i livelli di apprendimento disciplinari degli studenti anche in relazione alle innovazioni

didattiche introdotte; 2. la motivazione allo studio; 3. il grado di consapevolezza maturata dagli studenti rispetto alla vita comunitaria della scuola.

Per ciascuno sono state individuate le rilevazioni di dati da effettuare e in taluni casi anche lo strumento da utilizzare (TAB. 7.3).

TABELLA 7.3

Ambiti, oggetti e strumenti di indagine delle rilevazioni relative agli studenti previste dal piano di monitoraggio del POF del Liceo Minghetti di Bologna (a.s. 2006-07)

Ambiti di indagine relativi agli studenti	Oggetto e strumento di indagine
Livelli di apprendimento disciplinari degli studenti	<ul style="list-style-type: none"> – esiti delle prove comuni – profitto delle classi – esiti dei corsi di recupero e loro efficacia – esiti finali (debiti, promozioni ecc.)
Motivazione allo studio	<ul style="list-style-type: none"> – gradimento delle proposte formative e didattiche (questionario) – attività integrative e loro efficacia (questionario) – attività di tutoraggio (questionario) – partecipazione alle attività studentesche
Grado di consapevolezza rispetto alla vita comunitaria della scuola	<ul style="list-style-type: none"> – progetto di educazione alla salute – progetto di educazione alimentare – altre iniziative mirate

Nell'a.s. 2005-06 le rilevazioni di dati effettuate hanno riguardato principalmente il primo ambito con particolare attenzione alle prove comuni e alle coloriture.

Nell'a.s. 2006-07, alle precedenti indagini sono state affiancate anche due indagini relative a:

- il progresso degli studenti, nel corso del primo anno scolastico, rispetto ai livelli di entrata, in collaborazione con i docenti referenti per le aree disciplinari soggette a test di ingresso a inizio anno (italiano, matematica e inglese);
- l'efficacia delle attività di recupero rispetto al conseguimento degli obiettivi disciplinari minimi, mediante il censimento degli esiti delle prove di saldo dei debiti formativi.

Di seguito passiamo ad analizzare in dettaglio queste attività di rilevazione.

7.3.3. Le rilevazioni effettuate in forma autonoma

Le rilevazioni effettuate in forma autonoma dall'istituto hanno coinvolto sia studenti sia insegnanti.

Di seguito riportiamo in dettaglio le caratteristiche di cinque tra le principali rilevazioni di monitoraggio effettuate nell'istituto scolastico. Tra esse appare anche una rilevazione non prevista dal POF e che tocca aspetti di carattere economico-finanziario. La prima è stata effettuata nell'a.s. 2003-04 e ripetuta, in forme diverse, nell'a.s. 2006-07 (monitoraggio del Progetto benessere), la seconda nell'a.s. 2005-06 (valutazione della somministrazione delle prove comuni); le restanti tre nell'a.s. 2006-07 (monitoraggio delle coloriture, dei corsi di recupero e dei carichi di lavoro per il Fondo dell'istituzione scolastica [FIS]).

Nella TAB. 7.4 abbiamo riassunto gli aspetti fondamentali delle rilevazioni autonome effettuate: unità di analisi, oggetto di rilevazione, strumenti e procedure.

TABELLA 7.4

Aspetti fondamentali delle principali rilevazioni autonome realizzate nel Liceo Minghetti negli aa.ss. 2005-06/2006-07

Tipo di rilevazione	Unità di analisi	Oggetto di rilevazione	Strumenti e procedure
Monitoraggio del progetto benessere	studenti	variabili socio-affettive	questionario strutturato
Monitoraggio delle prove comuni	docenti	impatto sulla didattica	questionario strutturato
Monitoraggio delle coloriture	studenti	assenze gradimento/efficacia	analisi documentale questionario strutturato
Monitoraggio dei corsi di recupero	studenti docenti	numero debiti assolvimento debiti ore corsi effettuati	analisi documentale analisi documentale
Monitoraggio per il FIS	docenti	ore docenza	scheda analisi documentale

Va precisato che le attività di restituzione sono realizzate principalmente all'interno delle sedute del collegio docenti, che sono cinque durante l'arco dell'anno scolastico.

Il monitoraggio del progetto benessere

Con l'arrivo della nuova dirigente nell'a.s. 2003-04 è subito emersa l'esigenza – nonostante le resistenze di alcuni docenti – di valutare la ricaduta delle attività del progetto “Star bene a scuola: CIC, Orientamento, Riorientamento e Passerelle”²².

Un gruppo di lavoro, costituito dalla dirigente, dalla funzione strumentale per l'orientamento in entrata e da alcuni docenti-tutor, ha predisposto un questionario rivolto agli studenti di tutte le classi del ginnasio con sette domande, a risposte chiuse e aperte, che misuravano i seguenti oggetti: presenza di problemi nelle relazioni con gli insegnanti e i professori (d1); percezione di disagio (d2); difficoltà di apprendimento (d3); richieste di supporto alla scuola (d4); percezione delle aspettative della scuola verso gli studenti (d5); percezione delle risorse necessarie per affrontare gli studi liceali (d6); persistenza della motivazione alla scelta scolastica (d7).

Il questionario è stato somministrato due volte (a due mesi dall'iscrizione e poco prima del termine dell'anno scolastico) da un docente della classe nella stessa giornata e nella stessa fascia oraria in tutte le classi ginnasiali. Il docente di matematica ha elaborato i dati e ha predisposto i grafici per la presentazione. La dirigente ha poi organizzato un incontro per la restituzione dei dati.

L'analisi dei dati ha favorito la presa di consapevolezza – da parte dei docenti – di situazioni critiche degli studenti non sono solo in IV ma anche in V ginnasio. Ne è seguita una riflessione che ha portato alla decisione di mettere in atto misure di riorientamento degli studenti in difficoltà – compresa *in extremis* la non ammissione all'anno successivo – sin dalla classe IV ginnasio senza aspettare che lo studente giunga in V ginnasio con la percezione di «aver perso due anni». Obiettivo dell'istituto è divenuto quello di non bocciare più nessuno studente nel triennio.

Vi è stato inoltre un cambiamento positivo nella percezione di alcuni insegnanti verso le attività di supporto allo studio e verso gli insegnanti coinvolti in tali interventi.

Questo tipo di monitoraggio è stato realizzato annualmente sino all'a.s. 2005-06. Poi si è deciso di sospenderlo a fronte di risultati che erano da anno a anno simili.

Nell'a.s. 2006-07 è stata realizzata una seconda rilevazione sul tema del benessere, questa volta nata su iniziativa delle due studentesse rappresentanti del CIC a seguito di varie segnalazioni di malessere di studenti del biennio ginnasiale (carico di studio eccessivo, ansia nell'affrontare le prove di valutazione ecc...). Per la raccolta dei dati è stato distribuito a tutti gli studenti del ginnasio e delle prime liceo un questionario strutturato, elaborato con il supporto metodologico di alcuni docenti, composto da 13 domande, che misurava i seguenti oggetti: ore in media di studio quotidiano (d1); corrispondenza tra impegno di studio e risultati scolastici (d2); percezione di malessere che influenza il rendimento (d3-4); fattori che ostacolano lo studio (d5); presenza di ansia da prestazione (d6-7); definizione del proprio impegno allo studio (d8); gradimento dell'organizzazione oraria (d9); gradimento del rapporto numero verifiche e organizzazione oraria (d10); dialogo tra insegnanti e studenti (d11-13).

I dati sono stati rielaborati in parte, poiché gli studenti hanno trovato difficoltà nell'analisi delle risposte alle opzioni aperte. Ne è emersa una situazione caratterizzata da un diffuso disagio in classe, richiesta di capacità cognitive e affettive che non sempre sono acquisite prima dell'ingresso al ginnasio, presenza piuttosto rilevante di una percezione di malessere che rende difficile affrontare il percorso scolastico.

La restituzione dei risultati è avvenuta durante un'assemblea tra studenti e insegnanti organizzata appositamente per l'occasione. La partecipazione non è stata elevata, almeno rispetto alle aspettative degli studenti che avevano realizzato l'indagine; anche il dibattito non è stato particolarmente vivace: «Solo i soliti insegnanti e studenti che già di per sé hanno a cuore la vita attiva scolastica hanno dato seguito alle riflessioni», ha dichiarato una studentessa²³.

Il monitoraggio delle coloriture

Le coloriture sono moduli didattici inseriti all'interno del curriculum di base della durata massima di 20 ore. Sono state introdotte nell'a.s. 2005-06 con un'articolazione temporale che prevedeva il loro svolgimento in 4 giorni consecutivi. Dall'analisi dei dati di un primo monitoraggio effettuato in quell'anno, è emersa la necessità di una nuova collocazione temporale delle coloriture. L'anno successivo le lezioni dei moduli sono state distribuite su 4 settimane in giorni della settimana diversi.

Il monitoraggio avviato nell'a.s. 2006-07 è stato effettuato mediante analisi documentale (registri dei docenti), tesa a rilevare il tasso di frequenza degli studenti, e la distribuzione a tutti gli studenti delle tre classi del liceo di un questionario strutturato con 8 domande finalizzato a rilevare i seguenti oggetti: numero di incontri a cui si è partecipato (d1); motivi dell'eventuale assenza al secondo incontro (d2); efficacia delle informazioni organizzative ricevute (d3-4); motivi della scelta dell'attività (d5); soddisfazione della scelta (d6); valutazione delle risorse strumentali (d7) e dei docenti (d8).

La distribuzione dei questionari, effettuata nell'ultima giornata di lezione del modulo, l'inserimento e l'elaborazione dei dati sono stati effettuati a cura del docente che riveste il ruolo di funzione strumentale per il monitoraggio del POF. Hanno risposto al questionario il 61% degli studenti iscritti.

Dalla rilevazione delle frequenze è emerso che vi è stato un graduale crescendo degli studenti assenti a partire dal primo al quarto ed ultimo incontro (10%, 17%, 22%, 28%). Per quanto riguarda i dati relativi agli studenti, vanno segnalati soprattutto due aspetti: il 90% dei rispondenti è soddisfatto della scelta effettuata; il 68% ha dichiarato di aver compreso bene di che cosa si trattava. Solo il 15% ha indicato tra i criteri di scelta del-

le attività il desiderio di provare metodi e strumenti di apprendimento diversi dal solito: prevale l'interesse per l'argomento (84%), la preliminare conoscenza della competenza del docente (32%) e l'impressione di un'attività non pesante, piacevole (25%).

I risultati sono stati restituiti durante una seduta del collegio docenti. Anche in questo caso si è registrata una particolare attenzione ai dati da parte dei docenti.

La riflessione avviata con la restituzione dei risultati ha portato a individuare alcune ricadute positive delle coloriture sugli insegnanti: in primo luogo la possibilità di toccare argomenti non affrontati tradizionalmente dalla scuola; in secondo luogo l'opportunità di vedere gli studenti di altre classi e i propri in un'ottica differente, «più spontanea» (docente 2). È stato sottolineato, inoltre, come le coloriture abbiano offerto l'occasione di produrre una ricca serie di materiali che richiederebbero un adeguato dispositivo di archiviazione. In stretta relazione ai dati del monitoraggio sono stati individuati due ambiti di miglioramento dell'esperienza: 1. gli aspetti organizzativi, legati soprattutto al calendario delle attività; 2. la motivazione degli studenti su cui sarà necessario intervenire per modificare l'attribuzione di significato data alle attività: «Gli studenti sembrano non aver colto il significato delle attività: il primo giorno vengono volentieri, sembra una novità, poi comunque non capiscono che è una attività prevista dal POF, un'attività che loro devono svolgere! Invece l'hanno presa un po' come una vacanza» (docente 3)²⁴.

Il monitoraggio dei corsi di recupero

L'istituto Minghetti offre agli studenti la possibilità di recuperare i debiti formativi mediante l'attivazione di corsi di recupero in due momenti dell'anno scolastico, uno dei quali coincide con il periodo delle vacanze estive immediatamente precedente l'avvio delle lezioni.

Il monitoraggio di queste attività è stato avviato per la prima volta nell'a.s. 2006-07. Una prima rilevazione è stata effettuata subito dopo le prove di saldo dei debiti di settembre, la seconda dopo il secondo tentativo di recupero. Attraverso un'analisi documentale (registri del corso di recupero) sono stati rilevati dati relativi sia agli esiti delle prove di recupero (1° e 2° ciclo) sia al numero e tipo di percorsi attivati (docente, materia, periodo del corso, ore di docenza, consegna del registro del corso).

I dati sono stati raccolti ed elaborati dal docente che funge da funzione strumentale per il monitoraggio del POF. È stato effettuato un confronto tra la percentuale di studenti che avevano saldato il debito formativo nella prima prova e quella degli studenti che l'avevano saldato nella seconda prova. Particolare attenzione è stata prestata agli esiti degli studenti che sarebbero entrati in I liceo. A questo proposito è emerso che il 64%

degli studenti con debito in greco e latino iscritti alla prima classe del liceo non avevano saldato il debito. Inoltre, la percentuale di studenti con debito che non avevano recuperato dopo la prova di verifica di settembre variava dal 68% in latino al 46% in scienze.

L'esito dell'indagine è stato presentato durante un collegio docenti. I docenti hanno manifestato un certo interesse per gli esiti e molti di essi hanno chiesto di potere ricevere la documentazione via e-mail. È stato deciso quindi di inviare il rapporto finale a tutti i docenti utilizzando la mailing-list dell'istituto.

Il primo impatto che viene sottolineato è la presa di consapevolezza da parte dei docenti del fenomeno a cui ha fatto seguito una riflessione che ha focalizzato l'attenzione sui seguenti aspetti: 1. come interpretare i dati; 2. come organizzare i corsi di recupero; 3. su quali classi focalizzare particolarmente l'attenzione.

In primo luogo è emerso come debba essere usato con molta cautela il concetto di efficacia per interpretare i dati raccolti in questo tipo di monitoraggio. Infatti non si può pensare che un debito consistente possa essere saldato con la partecipazione a un solo corso di recupero.

Il dibattito sorto tra i docenti ha portato a mettere in evidenza un duplice aspetto critico dei corsi di recupero: le attività venivano effettuate da un docente senza un preliminare accordo con i colleghi che avevano attribuito il debito; ai corsi partecipavano studenti con livelli di apprendimento eterogenei. Questo ha spinto il collegio ad adottare un "protocollo di intesa" – condiviso da tutti i docenti e distribuito anche agli studenti – che definisce una base condivisa su cui lavorare. Nel protocollo sono contenuti gli argomenti del corso, gli aspetti organizzativi e la struttura della prova di uscita. Inoltre viene prevista la correzione della prova da parte del docente che tiene il corso e non da parte del docente dello studente. Una ulteriore proposta di miglioramento – ancora in fase di messa a punto definitiva – è quella dell'attivazione di corsi di recupero estivi online.

Per quanto riguarda il terzo aspetto, è emersa la necessità di affrontare il problema sul passaggio dalla classe V ginnasio alla I liceo.

I primi risultati parziali raccolti informalmente dai docenti ad inizio a.s. 2007-08 farebbero emergere un miglioramento degli esiti dei corsi a seguito delle modificazioni apportate.

Il monitoraggio dell'impatto delle prove comuni

La messa a punto e somministrazione di prove di apprendimento comuni sono una novità introdotta nell'istituto dall'arrivo della nuova dirigente. L'intervento è stato progettato nelle sue linee generali dallo staff di dirigenza allargato ai coordinatori di dipartimento e alle funzioni strumentali; le prove sono state poi elaborate dai singoli dipartimenti disciplinari.

Attraverso il monitoraggio dei livelli di apprendimento degli studenti l'istituto intende: 1. favorire il conseguimento degli obiettivi di apprendimento; 2. garantire l'unitarietà e l'omogeneità degli apprendimenti; 3. monitorare l'efficacia del lavoro svolto.

Le prove comuni vengono somministrate sia in ingresso contemporaneamente a tutti gli studenti della IV ginnasio nei primi giorni dell'inizio dell'anno per misurare le abilità logico-linguistiche (italiano, matematica, inglese), sia a tutti gli studenti delle altre classi secondo un calendario concordato all'interno dei singoli dipartimenti disciplinari.

Le informazioni a cui facciamo riferimento riguardano il monitoraggio dell'impatto sui docenti delle prove comuni somministrate nell'a.s. 2005-06. Per rilevarlo è stato distribuito ai 89 docenti coinvolti in queste attività un questionario articolato in dieci domande tese a misurare i seguenti aspetti: attività del dipartimento prima dell'esperienza delle prove comuni (d1); valutazione dell'impatto delle prove comuni sulla programmazione didattica e sull'unitarietà dell'offerta formativa (d2); difficoltà incontrate (d3); impatto sugli studenti (d4); influenza del comportamento del docente sull'impatto sugli studenti (d5); impatto sull'attività di docente in generale (d6); valutazione complessiva (d7); preferenza per la collocazione temporale e la frequenza delle prove (d8); proposte di miglioramento (d9-10). La restituzione del questionario è avvenuta nel 66% dei casi.

I dati sono stati elaborati a un primo livello dai coordinatori dei dipartimenti. È spettato poi allo staff della presidenza lavorare all'elaborazione dei dati ed effettuare le analisi statistiche. Il rapporto degli esiti delle prove comuni è stato reso pubblico durante una seduta del collegio dei docenti. I dati più critici emersi dal questionario sono i seguenti: circa il 60% dei rispondenti dichiara che prima dell'esperienza delle prove comuni nei dipartimenti disciplinari non si faceva ricerca sulla valutazione né si rifletteva sugli esiti formativi. Il 47% dei docenti dichiara che è stata bassa la ricaduta sull'elaborazione di tipologie di verifica più efficaci e sulla creazione di standard di riferimento; il 58% esprime una simile valutazione in relazione all'attenuazione di difformità e/o incoerenze nelle valutazioni. Secondo il 53% dei rispondenti le prove non sono state accolte con interesse e partecipazione dagli studenti; il 66% dichiara inoltre che essi le hanno vissute con ansia. Infine il 47% degli insegnanti propone di effettuare le prove una volta all'anno con un avvicendamento delle discipline.

La restituzione dei dati ha dato l'avvio a un'attenta riflessione dei risultati. I docenti hanno sottolineato come gli esiti dimostrino che la prima ricaduta dell'introduzione delle prove comuni sia stata l'avvio di una discussione e un lavoro comune – all'interno dei dipartimenti – circa la costruzione, somministrazione e correzione delle prove di valutazione. I docenti hanno inoltre preso atto, soprattutto a seguito dell'analisi degli esiti delle prove, del-

la necessità di ricalibrare le prove valutando con attenzione i livelli di partenza degli studenti. Per attenuare l'impatto negativo sugli studenti, è stato deliberato di intervenire per promuovere una positiva attribuzione di significato alle prove. Per ridurre il livello di ansia negli studenti è stato deciso di somministrare e di effettuare durante l'anno verifiche con caratteristiche simili a quelle delle prove comuni.

Il monitoraggio del carico di lavoro dei docenti da retribuire con il FIS

Un discorso a parte deve essere fatto per quanto il monitoraggio del carico di lavoro degli insegnanti realizzato nell'a.s. 2006-07 per individuare i costi a carico del FIS al fine del riconoscimento economico delle ore di attività straordinaria. Si tratta infatti di una rilevazione che non rientra tra quelle considerate come prioritarie e di prospettiva dal POF ma che riveste una forte rilevanza sull'impatto organizzativo dell'istituto scolastico. Si pensi che si attinge al 25% del FIS per retribuire le attività di recupero.

Per la definizione dei carichi di lavoro è stata predisposta una scheda che è stata precompilata dal responsabile della rilevazione consultando – con il supporto di una addetta di segreteria – le informazioni contenute nella documentazione ufficiale attestante le attività svolte (registri, rapporti finali di progetti ecc.). La scheda è stata poi consegnata a tutti i docenti interessati affinché potessero segnalare eventuali integrazioni o correzioni da apportare. In una terza fase sono state coinvolte le Rappresentanze sindacali unitarie (RSU) e il DSGA per raccogliere informazioni circa i parametri economici orari da utilizzare per il conteggio degli importi da imputare a ogni singolo docente.

La raccolta, la tabulazione e l'elaborazione dei dati vengono curate di anno in anno da un responsabile diverso (nell'anno scolastico in esame la funzione strumentale per il monitoraggio del POF).

Il rapporto con gli esiti della rilevazione è stato presentato dal responsabile della rilevazione durante un'assemblea sindacale a cui ha partecipato anche il personale ATA. Le RSU l'hanno visionato e controllato, dopo di che il rapporto è stato allegato al contratto di istituto. Copie del rapporto, inoltre, sono state distribuite a docenti e messe all'albo.

Il monitoraggio in questione ha fatto scaturire due serie di conseguenze. La prima riguarda gli aspetti contrattuali. Le osservazioni raccolte durante l'assemblea sindacale sono state portate dalle RSU in sede di discussione con lo staff della dirigenza. In questa sede, viste le risorse a disposizione, è stato concordato di realizzare un taglio sui costi concernente il coordinamento di classe, un taglio che è sembrato essere il meno penalizzante rispetto ad attività effettivamente già realizzate. Tali decisioni sono confluite nel contratto di istituto che è stato siglato con una discreta soddisfazione delle parti. Tutti i pagamenti, una volta passato il vaglio

dei revisori dei conti, sono stati eseguiti in forma più celere con maggiore serenità da parte di tutti, sia del DSGA sia dei docenti, che non sempre riescono a ricostruire quello che hanno fatto.

Il secondo aspetto riguarda invece l'organizzazione delle attività. I docenti si sono trovati per la prima volta nell'istituto a discutere di questi temi con dati alla mano. In questo modo si è tolto spazio alle lamentele generiche sulla scarsità di fondi e si è cominciato a ragionare sulle scelte da fare, sull'opportunità di dare spazio a un'attività anziché a un'altra. Per esempio si è discusso su come lavorare meglio sull'organizzazione dei corsi per i debiti formativi richiedendo in modo rigoroso la richiesta formale di attivazione perché la spesa non sfugga al controllo.

Altre rilevazioni

Dalle interviste effettuate abbiamo avuto notizia di altre due rilevazioni che illustriamo brevemente di seguito.

La prima riguarda un'indagine effettuata nell'a.s. 2005-06 sulla frequenza delle somministrazioni di verifiche scritte. Dall'analisi dei registri di classe è emerso che in un pentamestre si è arrivati addirittura a somministrare in un mese 15 verifiche scritte nella stessa classe. A seguito di questo dato il collegio docenti ha deciso di introdurre per l'anno scolastico successivo l'adozione di un calendario, allegato al registro, su cui i docenti devono indicare la data in cui intendono somministrare una prova di verifica rispettando il vincolo di proporre agli studenti non più di 2 prove a settimana, salvo casi particolari.

Una seconda rilevazione, effettuata sempre nell'a.s. 2005-06, ha riguardato le assenze nelle classi dell'ultimo anno. È emerso un numero elevato di assenze in alcune classi spesso in concomitanza con il giorno precedente una prova di valutazione. Il problema, reso pubblico in sede di collegio dei docenti, ha suscitato un acceso dibattito che non ha ancora fatto approdare alla scelta di diverse modalità organizzative. Forti sono infatti le resistenze, in modo particolare, tra gli studenti e le famiglie: «Gli studenti si appoggiano alle routine. La scuola non cambia perché ci sono resistenze da parte di studenti e famiglie. Il voto ha una funzione simbolica, si è più interessati alla promozione e non alla preparazione» (dirigente 1).

7.4

Per lo sviluppo della cultura del dato e della valutazione

7.4.1. Le linee di sviluppo individuate dall'istituto

Dal resoconto sintetico delle attività di monitoraggio e valutazione dell'istituto scaturisce l'immagine di una cultura del dato e della valutazione che è iniziata a divenire prassi abbastanza diffusa all'interno dell'istituto sco-

lastico. Le caratteristiche dell'impianto organizzativo preposto alle rilevazioni, la limitata incidenza negativa di vincoli organizzativi, il crescente interesse che viene manifestato dai docenti, le richieste di informazioni, i dibattiti suscitati e, infine, gli interventi di rivisitazione del curriculum testimoniano come nell'istituto si sia avviato un graduale processo di sviluppo di una cultura del dato, della valutazione e del miglioramento continuo basato sulla ricerca. La possibilità di riflettere su un'immagine dell'istituto e dell'operato dei docenti ricostruita sulla base di dati ha creato le condizioni per avviare nell'istituto un confronto e una collaborazione che sembrano costituire il presupposto per uno sviluppo della proposta formativa ed educativa.

Tuttavia, dirigente e docenti percepiscono la possibilità di ampi margini di miglioramento di questa situazione in merito a questi aspetti: 1. la diffusione delle informazioni sulle attività di rilevazioni e dei loro esiti («Quello che mi chiedo è se la scuola nel suo complesso sia poi al corrente di tutte queste cose [...] ci sono colleghi che passano, compilano una tabella e poi cosa viene fuori... Non so se tutti siano così coinvolti» [docente 1]); 2. il maggiore coinvolgimento degli studenti nelle attività di monitoraggio e ricerca che potrebbe essere favorito mediante la costituzione di un gruppo di lavoro di studenti dell'ultimo anno a cui affidare il compito di elaborare statisticamente i dati raccolti; 3. il coinvolgimento dei membri del consiglio di istituto e delle famiglie che hanno manifestato un interesse quasi nullo per le attività e gli esiti delle rilevazioni.

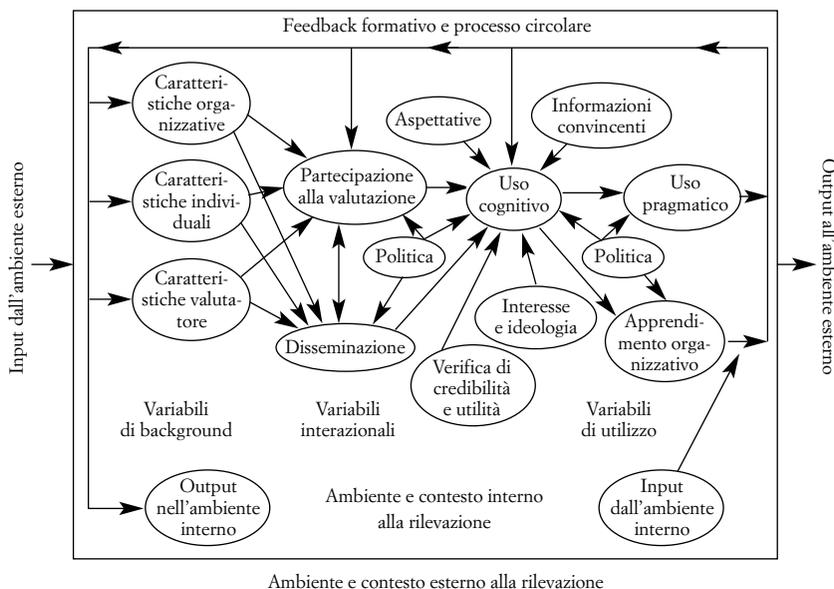
7.4.2. Suggestioni per un ulteriore sviluppo della cultura del dato e della valutazione

Al fine di individuare possibili percorsi di interpretazione dei dati raccolti²⁵, abbiamo riletto gli esiti dello studio di caso alla luce del *metamodello di utilizzo dei dati della valutazione* elaborato da R. B. Johnson (1998) che riteniamo possa essere utilmente utilizzato, con i dovuti adeguamenti, anche per il fenomeno più generale delle rilevazioni²⁶. Di seguito ne presentiamo, in estrema sintesi, le caratteristiche fondamentali.

Il metamodello di Johnson, riportato in FIG. 7.2, racchiude in tre macrogruppi le variabili considerate rilevanti nell'uso dei dati delle valutazioni:

1. le variabili di background (caratteristiche organizzative, caratteristiche degli individui, caratteristiche del valutatore) che influenzano le variabili del secondo gruppo;
2. le variabili interazionali o di processo (partecipazione alla valutazione e disseminazione) tra loro interconnesse e aventi influenza sulla variabile "uso cognitivo" del terzo gruppo;
3. le variabili d'utilizzo (uso cognitivo²⁷, uso pragmatico, apprendimento organizzativo) tra loro legate da legami diretti o indiretti.

FIGURA 7.2
Metamodello di utilizzo dei dati delle valutazioni



Fonte: Adattato da Johnson (1998)

Sia le variabili interazionali sia quelle dell'utilizzazione sono influenzate dalla politica scolastica²⁸. Inoltre, la variabile "uso cognitivo" viene influenzata dalle aspettative, dalle informazioni convincenti, dalle verifiche di credibilità e utilizzo, dagli interessi e ideologie presenti nel sistema.

Tutti i tre gruppi di macrovariabili sono reciprocamente interconnessi da feedback formativi e da un processo circolare che alimenta ed è alimentato dall'ambiente interno e da quello esterno al sistema.

I tre macro gruppi di variabili sono collocati in un ambiente e contesto interno della valutazione che a sua volta è in comunicazione con un ambiente e contesto esterno²⁹.

Dal confronto tra la situazione scolastica analizzata e il modello – così come sopra delineato in sintesi – emerge una prima considerazione: l'approccio utilizzato nell'istituto scolastico per la progettazione e gestione del fenomeno delle rilevazioni è un approccio sistemico che ha previsto interventi su molte variabili.

In primo luogo il dirigente è intervenuto sulla variabile input dall'ambiente esterno limitando le rilevazioni proposte da soggetti esterni e

privilegiando le rilevazioni su iniziativa interna dell'istituto. In questa direzione è andata la scelta di non partecipare alla rilevazione INVALSI ma, per esempio, di partecipare alla raccolta di dati per l'Osservatorio sulla scolarità.

Gli atti dirigenziali, inoltre, e la particolare attenzione prestata all'elaborazione del POF hanno delineato in modo chiaro una precisa linea d'azione dell'istituto intervenendo sulla variabile politica scolastica.

Nell'istituto è avvenuto un cambiamento strutturale a livello organizzativo mediante la creazione di un gruppo di collaboratori e di una Commissione per la valutazione³⁰. Questa struttura specifica, ben identificabile dall'organigramma dell'istituto, ha di fatto garantito la realizzazione delle attività di rilevazione e di diffusione dei risultati attraverso la distribuzione dei rapporti formali.

Infine, a proposito della variabile "partecipazione"³¹, emerge come la realizzazione delle attività di rilevazione sia stata condotta in prima persona dalle persone incaricate, con il tentativo di coinvolgere, in alcuni casi, anche gli studenti. Più complesso sembra essere stato il tentativo di coinvolgere altri insegnanti e soggetti, tentativo riuscito, in modo particolare, nel caso della rilevazione degli apprendimenti mediante l'uso di prove comuni e del monitoraggio del progetto benessere.

Se volessimo rileggere questa prima serie di considerazioni dal punto di vista di un soggetto esterno, se ne potrebbero ricavare interessanti spunti circa un'interazione efficace tra soggetti pubblici e istituti scolastici per la gestione del fenomeno delle rilevazioni di dati. È evidente che tutti i soggetti esterni che intendono interrogarsi sull'efficacia dell'impatto delle proprie rilevazioni sugli istituti scolastici non possono non tenere presente la complessità che caratterizza un istituto scolastico anche se analizzato – come in questo caso – in una sola delle sue particolari attività. Ne consegue che qualora si intenda favorire una efficace ricaduta degli esiti anche di una sola rilevazione è necessaria sia la presenza nell'istituto di una serie di precondizioni organizzative sia l'attivazione di una articolata rete di attività che richiedono uno sforzo organizzativo abbastanza rilevante. In taluni casi è proprio la mancanza di questi due elementi che può spingere gli istituti scolastici a "chiudersi" all'esterno e a preferire la non attivazione di rilevazioni.

Passiamo ora a prendere in esame la variabile "uso cognitivo"³² che ci permetterà di elaborare una seconda serie di considerazioni che toccheranno in modo particolare i dati relativi alle rilevazioni dell'Osservatorio sulla scolarità. In più occasioni durante lo studio di caso è emerso che, sebbene fossero realizzate senza alcun problema, le rilevazioni relative all'Osservatorio provinciale³³ sembravano non aver avuto una particolare ricaduta sull'istituto. Dalle dichiarazioni degli intervistati emerge in modo evidente che uno dei principali motivi del non uso dei dati restituiti era im-

putabile a una radicata e diffusa convinzione: l'inscindibile equivalenza tra Osservatorio e fenomeno della dispersione scolastica. L'Osservatorio, infatti, viene interpretato dagli intervistati riduttivamente come strumento a supporto esclusivo delle politiche di prevenzione della dispersione senza coglierne ulteriori potenzialità. Si può comprendere come un istituto toccato solo marginalmente dal fenomeno degli abbandoni, come quello studiato, percepisca i dati provinciali come non interessanti o utilizzabili per le politiche dell'istituto.

Questo dato fa riflettere sul fatto che anche all'interno di una cultura della valutazione che ha già realizzato decisivi passi nel superare la dimensione valutativa del singolo docente verso la più complessa dimensione della valutazione di istituto, possano essere presenti ancora convinzioni che limitano possibili ricadute positive di alcune rilevazioni. Questo conferma un fenomeno emerso anche dalle fasi precedenti dell'indagine e rilancia in una nuova veste la necessità di intervenire all'interno di un istituto scolastico per sviluppare una adeguata cultura del dato e della valutazione.

L'analisi, come dicevamo prima, potrebbe continuare ma riteniamo che sia già stato detto a sufficienza per far comprendere in che direzione poter ulteriormente sviluppare questo tipo di rilettura del caso.

Lasciamo ora spazio alla voce del dirigente scolastico del Liceo Minghetti a cui abbiamo chiesto di proporre, in veste di rappresentante interno del sistema scolastico provinciale, il punto di vista sulle priorità realistiche per/in un istituto scolastico circa il tema delle rilevazioni.

Note

1. I paragrafi 7.1, 7.3 e 7.4 sono stati elaborati da Massimo Marcuccio e il paragrafo 7.2 da Elisa Truffelli.

2. Lo studio di caso è stato condotto seguendo l'impostazione metodologica delineata negli scritti degli autori classici di questa procedura di ricerca (Stake, 1994, Stenhouse, 1988; Yin, 1994; Bassey, 1999). La scelta, tra le diverse impostazioni possibili di studio di caso, è stata quella di uno studio di caso «strumentale», come lo definisce Stake (1994, 237): «un particolare caso viene esaminato per fornire un approfondimento in un tema»; oppure come viene definito da Stenhouse (1985, 50) uno studio di caso «educativo» il cui scopo è quello di «comprendere una azione educativa»; infine, in relazione allo scopo, uno studio di caso «esplorativo» così come definito da Yin (1993) finalizzato a «definire il problema e le ipotesi di un successivo studio (non necessariamente nella forma di studio di caso)».

3. L'impostazione data al rapporto sin dalla sua prima versione è quella definita da Bassey (1999) «strutturata», una impostazione che non rispecchia certo il reale svolgimento delle attività di ricerca ma che presenta l'indubbio vantaggio di offrire al lettore una ricostruzione sintetica e logicamente organizzata degli aspetti del tema indagato. Altri tipi di impostazione illustrati dall'autore sono il rapporto «narrativo», il rapporto «descrittivo» e, infine, il rapporto «romanzato» (*fictional*).

4. Per la progettazione, conduzione e analisi degli esiti dell'intervista di gruppo abbiamo fatto riferimento agli autori classici (Merton, Fiske, Kendall, 1990; Krueger, 1994,

1998; Greenbaum, 1988; Morgan, 1997), focalizzando l'attenzione all'uso di questa tecnica nello specifico contesto educativo (Vaughn *et al.*, 1996).

5. Gli indirizzi classici attivati nella provincia di Bologna nell'a.s. 2006-07 erano complessivamente 10: 4 indirizzi al Liceo ginnasio L. Galvani di Bologna (tradizionale, minisperimentale, sezione internazionale di lingua francese, sezione internazionale di lingua tedesca); 1 indirizzo tradizionale al Liceo classico M. Minghetti di Bologna; 1 indirizzo minisperimentazione di lingua straniera e storia dell'arte all'ISIS Rambaldi-Valeriani e Alessandro da Imola di Imola; 1 indirizzo tradizionale all'ISIS Archimede di San Giovanni in Persiceto; 1 indirizzo tradizionale al Liceo classico paritario V. Alfieri di Bologna; 1 indirizzo tradizionale all'istituto composito paritario Collegio San Luigi di Bologna; 1 indirizzo tradizionale al Liceo classico paritario A. Manzoni di Bologna.

6. Fonti: 1) Sistema di consultazione dei dati sulla scuola in Emilia-Romagna su Dati scolastici: Rilevazioni integrative del MIUR. Dati sulla popolazione: Servizio controllo di gestione e sistemi statistici della Regione Emilia-Romagna. Anni scolastici di riferimento dal 1999-2000 al 2004-05; 2) Osservatorio sulla scolarità della Provincia di Bologna.

7. Nell'a.s. 2006-07 formalmente nel Liceo Minghetti erano state attivate 52 classi. Una classe di IV ginnasio, tuttavia, era stata avviata nella sede coordinata del Liceo scientifico statale "G. Bruno" di Budrio. Dall'anno successivo l'istituto budriese ha attivato in forma autonoma un indirizzo classico tradizionale.

8. La scelta è stata deliberata dal collegio dei docenti nell'a.s. 2003-04 accogliendo le indicazioni contenute in una direttiva del dirigente datata 28 ottobre 2003.

9. Nelle classi del ginnasio i moduli sono realizzati a livello di sezione, nelle classi liceali, invece, in modo trasversale alle sezioni e alle classi. In queste ultime classi le coloriture assumono una valenza orientativa verso il sistema universitario.

10. Si aggiunge a questi servizi offerti dall'istituto anche lo Spazio Giovani, struttura dell'AUSL di Bologna, di cui viene data informazione a tutti gli studenti.

11. Il numero fa riferimento agli insegnanti che operavano nelle due sedi bolognesi.

12. Nell'organigramma contenuto nel POF dell'istituto non appare la Commissione autovalutazione, sebbene sia citata nella sezione del POF relativa al monitoraggio dell'offerta formativa. Inoltre nel documento del POF viene presentata una sola corrispondenza tra collaboratore del dirigente e funzione strumentale mentre durante le interviste è emerso che le corrispondenze sono due.

13. Dalla *Relazione della Giunta Esecutiva al Programma annuale del 2007*.

14. Nell'anno scolastico 2007-08 questa Commissione è stata soppressa in ragione della diffusione di una cultura del monitoraggio e della valutazione nei responsabili delle varie attività.

15. Questa è stata una delle possibili scelte attuate nell'impossibilità di poter gestire un organico funzionale.

16. In questo caso i docenti vengono chiamati in causa in veste di esperti disciplinari ma soprattutto in quanto "professionisti riflessivi".

17. Nel documento viene inoltre affermato che «anche la scheda intitolata all'aggiornamento e alla formazione del personale va inserita dentro la prospettiva del miglioramento della scuola, anzi essa rappresenta e testimonia la volontà di investire sul personale, sul suo potenziale di sviluppo, sulla sua valorizzazione».

18. La metafora utilizzata dal dirigente per descrivere questo aspetto dell'istituto è quella del «"bosco pieno di funghi": ai docenti non spetta che "raccolglierli". Diverso è il caso dei funghi che devono essere coltivati».

19. A questo proposito la dirigente ha affermato: «Nel momento in cui era stata proposta – quattro anni fa – la rilevazione INVALSI non avrebbe avuto un impatto positivo sull'istituto è sarebbe stata una perdita di tempo». Ciò non ha impedito che nei dipartimenti disciplinari venisse presa visione delle prove predisposte dall'INVALSI e ne seguisse una loro analisi.

20. È il principio del far vedere che anche il dirigente agisce in relazione agli esiti delle rilevazioni sebbene avesse manifestato convinzioni iniziali di altro tipo. Questo, per esempio, è accaduto in occasione del dibattito sul “bocciare al primo anno o al secondo?”. Il dirigente sosteneva la seconda posizione; tuttavia di fronte a dati che dicevano esattamente il contrario si è deciso di favorire un riorientamento subito dal primo anno.

21. Anche un'analisi lessicale del documento rivela una numerosa presenza di termini che rientrano nell'ambito semantico dell'innovazione e del miglioramento continuo. Infatti il tema valut- (valutazione/valutare) ricorre 27 volte; il tema verific- (verifica/verificare) 22 volte; il tema monitor- (monitoraggio/monitorare) 16 volte; l'espressione “innovazione didattica/della didattica” ricorre 7 volte, così come “rinnovare/rinnovamento della didattica” e “sperimentare/sperimentazione”; i termini “miglioramento”, “ricerca” e “innovazione” ricorrono 4 volte.

22. Il fenomeno delle passerelle mette in evidenza la rigidità del sistema. In alcuni casi, infatti, l'istituto ha richiesto ad altri istituti l'attivazione delle procedure per realizzare il passaggio degli studenti ma ha ricevuto risposta negativa motivata con una indisponibilità di posti. Questo ha spinto gli studenti e le loro famiglie a iscriversi in istituti paritari. D'altro canto viene sottolineato come sia stato necessario prendere accordi con altri istituti con indirizzo classico per evitare passerelle o iscrizioni finalizzate esclusivamente a rinviare una adeguata scelta di riorientamento.

23. Nella *Relazione della Giunta Esecutiva al Programma annuale del 2007* viene affermato che «sono stati confermati molti progetti realizzati nello scorso anno perché la verifica effettuata sulla loro efficacia in termini formativi è risultata positiva. Possiamo fare una distinzione tra i progetti che integrano e ampliano il curricolo scolastico quale ad esempio l'attività teatrale, e altri che invece sono volti a favorire il benessere degli studenti e delle loro famiglie, poiché spesso gli insuccessi scolastici sono correlati con problemi che hanno le loro radici altrove».

24. Nella *Relazione della Giunta Esecutiva al Programma annuale del 2007* viene affermato: «Un discorso approfondito meriterebbero “le coloriture” che sono state generalizzate a tutte le classi dell'istituto. Esse rappresentano l'attuazione dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca/sperimentazione/sviluppo scolastica [...]. Tali attività, quest'anno ampliate, arricchiscono notevolmente la formazione di tutti gli studenti, poiché pur essendo opzionali, non sono facoltative ed anzi si inseriscono, a pieno titolo, nel curricolo scolastico».

25. Le considerazioni qui di seguito presentate non hanno alcuna pretesa di esaustività che, peraltro, esula dai limiti imposti da questa pubblicazione.

26. Il metamodello di Johnson è stato messo a punto a partire da modelli espliciti e impliciti di utilizzo dei dati delle rilevazioni, in alcuni casi elaborati a partire dai dati di ricerche empiriche. Tra i modelli analizzati ricordiamo il modello di Huberman (1987), ampiamente utilizzato anche nel dibattito italiano sull'autovalutazione di istituto. Si veda a questo proposito, a titolo esemplificativo, il saggio di Sheerens (2000).

27. Per uso cognitivo Johnson (1998, p. 105) intende «la misura in cui le persone coinvolte o direttamente collegate al programma di valutazione sono consapevoli della valutazione, riflettono sulle informazioni, si formano atteggiamenti, credenze, conoscenze, competenze e opinioni circa il programma in corso di valutazione. Include anche le modifiche non connesse ai risultati della valutazione, ma che scaturiscono dalla partecipazione alla valutazione. [...] L'uso cognitivo comprende l'uso di processi guidati cognitivamente, l'uso intuitivo e concettuale e l'apprendimento individuale».

28. Per “politica” scolastica l'autore intende la struttura formale e informale di potere all'interno della rete organizzativa dell'organizzazione scolastica. Questa influenza il processo di utilizzazione degli esiti della valutazione in relazione al grado di supporto che i soggetti dotati di potere danno al processo di valutazione, all'assenza di resistenze al cambiamento, al timore di perdere potere in base ai cambiamenti ecc.

29. Il modello prevede come componente intermedia l'ambiente interno al processo di valutazione/rilevazione costituito dalla politica scolastica, dalla cultura e dalla storia dell'organizzazione, dalle attività di valutazione e dalla struttura organizzativa formale. L'ipotesi avanzata è che un cambiamento culturale e organizzativo è necessario affinché si verifichi, diventi istituzionale e duri nel tempo un uso dei dati e un apprendimento organizzativo.

30. Johnson definisce tale cambiamento come creazione di un'«organizzazione collaterale» o «struttura di apprendimento parallela».

31. Nell'ambiente interno – e quindi influenzate anche dalla politica scolastica - si collocano le variabili interazionali, ossia la “partecipazione” alla valutazione/rilevazione e la “disseminazione” dei dati tra loro interconnesse in ragione del fatto che la variabile “disseminazione” è stata operazionalizzata dal modello includendo, oltre alla diffusione dei rapporti formali, anche la comunicazione formale e informale tra i soggetti dell'organizzazione.

32. La variabile “uso cognitivo” è influenzata dalle aspettative, dall'interesse e dalle ideologie presenti all'interno del sistema interno e, a sua volta, in grado di influenzare l'uso comportamentale/pragmatico dei dati.

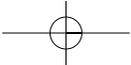
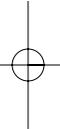
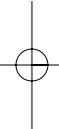
33. Le rilevazioni relative l'Osservatorio per la scolarità coinvolgono principalmente la segreteria dell'istituto che invia i dati al centro provinciale mediante modalità che richiedono una procedura percepita come «breve e semplice».

Riferimenti bibliografici

- BASSEY M. (1999), *Case study research in educational settings*, Open University Press, Maidenhead-Philadelphia.
- GREENBAUM T. L. (1988), *The handbook for focus group research*, Sage, Thousand Oaks.
- HUBERMAN M. (1987), *Steps toward an integrated model of research utilization*, in “Knowledge”, 8, pp. 586-611.
- JOHNSON R. B. (1998), *Toward a theoretical model of evaluation utilization*, in “Evaluation and Program Planning”, 21, pp. 93-110.
- KRUEGER R. A. (1994), *Focus group. A practical guide for applied research*, Sage, Thousand Oaks.
- ID. (1998), *Analyzing and reporting focus group results – Focus group kit 6*, Sage, Thousand Oaks.
- LUMBELLI L. (1998), *Vantaggi euristici del feedback come rispecchiamento*, in “Scuola e Città”, 3, pp. 99-108.
- ID. (1984), *Quantità e qualità nella ricerca empirica in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, pp. 101-133.
- MERTON R. K., FISKE M. O., KENDALL P. L. (1990), *The focused interview: a manual of problems and procedures*, Free Press, New York.
- MORGAN D. L., *Focus group as qualitative research*, 2nd ed., Sage, London.
- STAKE R. (1994), *Case studies*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, pp. 236-247.
- STENHOUSE L. (1988), *Case study methods*, in J.P. Keeves (ed.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handboook*, Pergamon Press, Oxford, pp. 49-53.

YIN R. K. (1994), *Case study research. Design and methods* (2nd ed.), Sage, Thousand Oaks.

VAUGHN S., SCHUMM J. S., SINAGUB J. (1996), *Focus group interviews in education and psychology*, Sage, Thousand Oaks.



8

Quali priorità realistiche in/per un istituto scolastico?

di *Ivana Summa**

8.1

Rete istituzionale e richieste di dati alle scuole

A distanza di 10 anni dalla attribuzione dell'autonomia funzionale alle singole scuole con la legge delega 15 marzo 1997 n. 59, lo sguardo sui processi di riassetto territoriale delle istituzioni, con le quali lo Stato diventa *res publica* e, dunque, soggetto attivo nei confronti dei cittadini, scruta i fenomeni rilevando una realtà fatta di luci e di ombre. Il riassetto – peraltro, ancora incerto dal momento che il processo riformistico in direzione del decentramento non è ancora terminato – tratteggia un paesaggio tanto variegato da non consentire generalizzazioni, seppure temporanee. Potremmo, tuttavia, affermare che ogni scuola – pur con rilevanze diversificate – presenta oggi tutti i fenomeni che l'interazione con i soggetti della rete istituzionale inevitabilmente comporta.

Ed è proprio sul concetto di rete che è necessario soffermarsi brevemente in questo paragrafo, per comprendere pienamente i fenomeni cui si accennava.

L'elaborazione del concetto di rete ha origine alla fine degli anni Settanta, nell'ambito di molteplici ambiti di ricerca, ma qui ovviamente interessano gli studi sociologici e politologici, dai quali è derivato un nuovo modello di governo definito *governance*, per attuare il quale lo Stato deve rinunciare al modello autoritativo¹ in favore di modelli relazionali. Per realizzare la *governance*, l'assetto gerarchico² non è più funzionale, ma è necessario creare un sistema decentrato, piatto, policentrico, all'interno del quale ogni soggetto si assume le proprie responsabilità per giungere a decisioni che, in tal modo, rappresentano il risultato di relazioni orizzontali ed azioni di cooperazione.

La pubblica amministrazione, nella *governance*, non è più rappresentabile come una piramide, ma come un reticolo di sotto-unità organizzative in costante interscambio tra di loro e con il territorio. La rete, a differenza della gerarchia è basata su «legami deboli»³ e ciò consente ai singoli soggetti il mantenimento di sfere autonome, non sottomesse a relazioni autoritative. Dunque, i vari soggetti debbono (ma sarebbe meglio dire possono, conside-

* Dirigente scolastico del Liceo classico M. Minghetti di Bologna.

rata l'autonomia di cui tutti godono) mettere in comune alcuni aspetti della loro operatività riservandone altri al proprio individualismo e protagonismo istituzionale.

Riportiamo la definizione di rete/governance, adottata dal Dipartimento della funzione pubblica: «un insieme di metodologie, modelli e sistemi che rendano possibile il funzionamento coerente e convergente delle diverse componenti ed articolazioni della Pubblica Amministrazione, negli ambiti interno, esterno, della cooperazione interistituzionale».

Dunque, un sistema siffatto, per funzionare richiede la ricomposizione delle azioni complesse che costituiscono il ciclo completo delle attività amministrative, così come tratteggiate dalla ricca normativa che ha riguardato la pubblica amministrazione, per tutto l'ultimo decennio del secolo scorso. Ciò richiede una cultura amministrativa e organizzativa comune a tutti i soggetti della rete per attivare un efficace modello di governance, basata su:

- la specializzazione dei diversi sistemi di programmazione, organizzazione, bilancio e controllo a supporto dei diversi livelli decisionali;
- lo spostamento dalla dialettica tra i livelli gerarchici alla dialettica tra le strategie e gli obiettivi/risultati;
- la necessità di integrare i due cicli di programmazione e controllo, quello riguardante il ciclo gestionale e quello economico e finanziario;
- la focalizzazione sulla comunità locale e, dunque, sul territorio come luogo di soddisfazione dei bisogni e delle aspettative dei cittadini.

Un rapido sguardo su questi aspetti fa emergere con chiarezza la necessità che ci sia integrazione fra le azioni dei vari soggetti, che può realizzarsi soltanto se viene attivato un sistema comunicativo processuale, necessario per sostenere l'efficacia della rete/governance.

È proprio in questa prospettiva che inseriamo il ruolo delle singole scuole che, grazie alle competenze specifiche su istruzione e formazione, sono le uniche che, di fatti, erogano il servizio. Ne deriva che le stesse rappresentano la fonte di tutti i dati "grezzi" che debbono essere raccolti, esaminati, organizzati per fornire indicazioni ai decisori in grado di elaborare delle policy adeguate per migliorare il servizio stesso.

È importante sottolineare come le rilevazioni e le eventuali restituzioni di dati "lavorati" configurano – almeno potenzialmente – un sistema comunicativo le cui potenzialità per la tenuta della rete del sistema scolastico superano gli aspetti amministrativi e organizzativi per toccare aspetti motivazionali e cognitivi. Ricorrendo ad una espressione di Amietta, possiamo affermare che la comunicazione di rete «è cosa ben diversa da un contenuto funzionale da trasferire come informazione o come abilità; ma è piuttosto quel che l'energia elettrica è per un impianto e l'illuminazione per un ambiente: se non c'è o non c'è più comunicazione, nulla si riesce a vedere con chiarezza, nulla si muove più»⁴.

Per restare nella metafora della corrente elettrica, possiamo dire che, almeno nella nostra regione, l'impianto è in stato avanzato di costruzione ma

l'illuminazione è ancora carente e/o parziale. E ciò perché i dati di conoscenza non hanno (o, almeno, le scuole non lo percepiscono) un impatto decisivo e visibile sulla destinazione delle risorse da parte degli altri soggetti dell'amministrazione che hanno poteri decisionali in materia.

La restituzione dei dati alle scuole, dunque, ha una funzione motivazionale che risponde più a bisogni di gratificazione e di soddisfazione collegati con la necessità di sentirsi soggetti attivi e importanti, ma attiva anche sentimenti di frustrazione e di irrilevanza dal momento che il "gioco comunicativo" collegato con lo scambio di informazioni non è utile a una acquisizione diversificata delle risorse, che continuano ad essere assegnate – come nel vecchio modello centralistico e burocratico – sulla base di parametri numerici.

E ciò, indubbiamente, induce le scuole a continuare a rappresentarsi come l'anello terminale di una catena i cui anelli estremi continuano a non toccarsi. Se la restituzione dei dati resta un rito, l'interesse per raccogliere e inviare dati per "giochi" non condivisi – e, dunque, non intelligibili da parte delle scuole – cala enormemente. Anzi, la richiesta viene intesa come l'ennesima attività burocratica delle scuole autonome dove, peraltro, l'autonomia spesso viene letta da docenti, dirigenti e personale amministrativo come un enorme aumento di attività burocratica.

Dunque, è necessario che si innesti il circolo virtuoso tra monitoraggio-raccolta dati-miglioramento-aumento delle risorse.

8.2

Autonomia scolastica e processi decisionali: quali dati per governare un istituto scolastico?

Nella vecchia concezione, purtroppo presente nelle nostre scuole anche dopo le riforme degli anni Novanta, i processi decisionali continuano ad assumere le forme delle procedure e dei relativi procedimenti, riferendosi a una serie di azioni, di atti, di comportamenti – già previsti dalle norme – che producono provvedimenti finali. Le decisioni, in questa prospettiva, altro non sono che il risultato finale, non del tutto prevedibile perché rappresenta l'esito delle diverse forze in campo e di come i vari soggetti, che entrano in gioco nelle diverse fasi, usano il potere a loro disposizione per orientare le decisioni stesse. Dunque, anche nelle nostre scuole, spesso le decisioni finali vengono assunte in questa logica che, ovviamente, non ha bisogno di dati di conoscenza formalizzati se non per giustificare, *ex post*, le stesse decisioni.

Ciò di cui vogliamo parlare in questo paragrafo non riguarda il permanere di una cultura gestionale di tipo burocratico, bensì come, con l'autonomia attribuita alle scuole, si siano modificati i contenuti e le modalità dei processi decisionali che, in questa nuova prospettiva, assumono una concezione del tutto nuova. Questa implica che i processi decisionali nelle scuole auto-

nome debbono necessariamente essere collocati entro una dinamica di pianificazione strategica, che vede tutti i processi come leve per raggiungere obiettivi e risultati, ovvero come strumenti per migliorare il servizio erogato in aree che vengono individuate come strategiche.

Parleremo dell'attivazione di questa tipologia di processi decisionali in un paragrafo successivo. Ora ci preme delineare il disegno di governance interna e l'evoluzione normativa che ha modificato la struttura giuridico-formale delle scuole autonome, affidando al dirigente scolastico le funzioni di tutta la dirigenza pubblica, così come previsto dal D.Lgs. 165/2001. Questo allineamento altro non è che la logica conseguenza della distinzione – sempre presente nel medesimo decreto – tra la funzione di gestione, la funzione di indirizzo politico e quella tecnico-professionale. Nelle scuole autonome, la prima, come accennato, è affidata al dirigente scolastico, la seconda al consiglio d'istituto, la terza ai docenti, sia nella dimensione collegiale che in quella individuale.

Non abbiamo ancora la nuova regolamentazione degli organi collegiali d'istituto (forse questo stato di cose può essere assunto come indicatore sia della difficoltà di scardinare il vecchio assetto dei decreti delegati del '74 sia, più probabilmente, dello scarso interesse a portare a termine il disegno autonomistico del sistema scolastico), ma tutte le disposizioni attuative dell'autonomia scolastica richiamano questa differenziazione. Basta pensare all'art. 3 del D.P.R. 275/1999 che riguarda il piano dell'offerta formativa in tutte le sue fasi di elaborazione; al D.L. 44/2001 che ha fatto chiarezza sulle funzioni del consiglio d'istituto in ambito negoziale e gestionale; all'art. 25 del D.Lgs. 165/2001 che delinea il profilo del dirigente scolastico.

Incrociando queste nuove indicazioni normative con quanto resta in azione delle competenze previste dalla decretazione delegata del 1974, ne deriva il nuovo quadro entro cui collocare i processi decisionali dentro la scuola che, ovviamente, vanno visti in una dimensione circolare e ricorsiva:

- il consiglio d'istituto elabora gli indirizzi generali per le attività della scuola e individua le scelte generali di gestione e di amministrazione; fornisce criteri al dirigente scolastico per l'attività gestionale e negoziale;
- il collegio dei docenti elabora il piano dell'offerta formativa sulla base delle indicazioni del consiglio d'istituto e tenendo conto delle proposte e dei pareri dei genitori e degli studenti. Inoltre ha tutte le competenze relative all'autonomia didattica e organizzativa e, soprattutto, all'autonomia di ricerca/sperimentazione/sviluppo.
- il dirigente scolastico attiva i rapporti istituzionali e ha tutti i poteri di gestione (dirige, coordina, controlla) connessi non soltanto con gli uffici, ma con l'adozione dei provvedimenti di gestione del personale e delle risorse finanziarie e strumentali.

Ma la vera domanda che sottende l'ambito decisionale di ciascuno di questi organi che sono, come dicono i giuristi, equiordinati, è come i diversi soggetti possano prendere decisioni sensate che vadano nella direzione dell'ero-

gazione di un servizio di qualità. La risposta porta, inevitabilmente, alla necessità di operare in modo coerente e unitario, oltre che strategico, avvalendosi dell'utilizzazione di dati quantitativi e qualitativi che entrano sia come input che come output del servizio di istruzione e formazione che ogni scuola è tenuta a erogare, collocando i propri obiettivi nell'ambito degli obiettivi più generali del sistema.

Tra i dati in entrata si segnalano tutti quelli relativi agli studenti e alle loro famiglie e che attengono a bisogni, aspettative, esigenze, sia espliciti che taciti, ma anche dati socio-economici riguardanti il territorio, dati relativi a risorse materiali e finanziarie acquisite o acquisibili, alle politiche governative centrali e territoriali che possono diventare vincoli o opportunità per l'attività della scuola. Tutti questi dati, peraltro, esistono come informazioni inerti dentro l'attività amministrativa routinaria.

Tra i dati in uscita assumono rilievo tutti quelli che segnalano il grado di efficacia del servizio erogato. Ci soffermiamo brevemente su questi ultimi perché sono quelli di cui le scuole hanno veramente bisogno per dare un senso e una direzione a tutte le azioni di progettazione organizzativa, didattica e finanziaria. È del tutto evidente che l'accesso a questi dati è possibile da parte delle scuole se vengono organizzati e resi leggibili, e ancor prima raccolti con appositi strumenti: questionari, focus group, raccolta di reclami ecc. Ma per fare ciò bisogna che le scuole abbiano, innanzitutto, la consapevolezza che molti aspetti del servizio – compresi quelli di natura didattica – possono essere migliorati senza alcun intervento esterno che imponga loro di fare o di non fare. Tale consapevolezza, tuttavia, se continua ad essere sollecitata soltanto da soggetti esterni e non, invece, interni – dirigente scolastico, consiglio d'istituto, collegio dei docenti – non sfocia in comportamenti proattivi, di cui la ricerca e la sperimentazione promossa dalle stesse scuole autonome sono fra le manifestazioni più visibili.

Prendiamo ad esempio di tale ragionamento uno di questi ambiti decisionali afferenti alle responsabilità delle scuole, oggi di grande attualità: il successo formativo nella scuola superiore, nella dimensione del sostegno e recupero degli studenti in difficoltà e del relativo saldo dei debiti formativi. Il D.M. 3 ottobre 2007, n. 80 ha evidenziato tutto ciò che le scuole potevano già fare, semplicemente utilizzando, in modo motivato, la discrezionalità loro assegnata con l'attribuzione dell'autonomia. Si trattava semplicemente, per le singole scuole, di leggere i dati quantitativi relativi ai debiti assegnati agli alunni, rielaborarli e rileggerli in profondità, predisporre strumenti di indagine di natura qualitativa, prendere decisioni coerenti, realizzarle, monitorarle, valutarle, riprogettarle. Ma le scuole si accollano tutto questo lavoro di ricerca, soltanto se si fanno delle domande semplici e sensate sul loro agire, con l'intenzione di autovalutarsi per migliorare. È una vera e propria attività di ricerca e sviluppo che parte dalla volontà di comprendere ciò che avviene concretamente nelle nostre scuole. Con quali criteri e modalità si valuta? Sulla base di quali criteri vengono assegnati i voti? Come incidono le dinamiche di

gruppo nel consiglio di classe? Quali sono le conseguenze immediate del non superamento del debito da parte dello studente? Cosa comporta, in una dimensione longitudinale, il mancato saldo del debito per lo studente e per la scuola? Come incide questo fenomeno sulla percezione della qualità del servizio scolastico?

Restando su questo esempio, l'O.M. 6 novembre 2007, n. 92 e relativa all'applicazione del D.M. 80/2007 può essere letta sia come una burocratizzazione del processo valutativo, sia come una valorizzazione dell'attività didattica della scuola. Ma se tutta l'attività organizzativa e finanziaria che dovrà sostenere questo grande impegno assegnato alle scuole non viene sottoposta a verifica con una raccolta dati che dia qualche informazione alle scuole sull'efficacia delle azioni messe in campo, allora avremo riformato la normativa ma non sapremo nulla se la stessa ha dato esiti positivi. Le scuole leggeranno sui giornali i dati generali sugli esiti nazionali, ma nessuna scuola sarà in grado di leggere se stessa.

Una volta elaborati i dati debbono essere analizzati dai diversi organi – consiglio d'istituto, collegio dei docenti, dirigente scolastico – tutti orientati, ciascuno nell'ambito delle proprie competenze e della specificità della propria lettura – per pianificare strategicamente un qualche obiettivo di miglioramento che la scuola può credibilmente perseguire e raggiungere.

Spetterà al consiglio d'istituto indirizzare opportunamente la propria scuola a realizzare tutte quelle azioni di recupero e sostegno, ma anche di orientamento/riorientamento, in grado di perseguire il successo formativo, sollecitando anche la responsabilità delle famiglie e degli studenti. Il collegio dei docenti, poi, è l'unico organo tecnico cui spetta prendere le decisioni relative all'organizzazione della didattica, ma anche quelle di innovazione metodologica e didattica.

Il dirigente scolastico, cui compete per legge l'unitarietà della gestione e la responsabilità della qualità dell'offerta formativa (così l'art. 25 del D.Lgs. 165/2001), mette in campo la propria capacità strategica, individuando traguardi di miglioramento raggiungibili integrando le azioni attinenti alla didattica con quelli di progettazione finanziaria ed organizzativa.

Se questa rappresenta la nuova frontiera di governo – o, meglio, di governance – delle nostre scuole autonome in grado di valutarsi per migliorare le proprie prestazioni, allora oggi l'esigenza si sposta oltre i confini delle singole scuole. A un certo punto, infatti, il confronto tutto interno e la sola comparazione sui dati osservati in modo longitudinale, non basta più. Occorre un sistema di benchmarking, ovvero di confronti/comparazioni con i dati delle altre scuole, per cooperare e per competere. Oggi, sono proprio le scuole più competenti in autonomia a soffrire della mancanza di confronti sia con altre scuole sia con standard, se non nazionali, quanto meno di territorio.

Le scuole che sanno valutarsi e lo fanno costantemente oggi avvertono proprio la necessità di confrontarsi tra pari; in caso contrario, inevitabilmente, si arriva a nuove ed asfittiche forme di autoreferenzialità.

8.3

La cultura del dato e della valutazione di un istituto scolastico: chiavi per una sua lettura

Discutere in modo generale dell'autonomia scolastica, dopo dieci anni, non ha più senso per nessuno degli attori in gioco. Oggi è necessario capire se e quanto si è andata diffondendo e sviluppando nelle nostre scuole la cultura della valutazione, del dato, della ricerca.

Per esplorare questo aspetto è necessario, prioritariamente, definire che cosa significa "cultura" riferendosi ad una organizzazione che, nel nostro caso, è riferita alla scuola. M. J. Hatch⁵ definisce la cultura organizzativa tutto ciò che concorre ad individuare «il particolare stile di vita di un'organizzazione». Insomma, la cultura di un'organizzazione come la scuola è rappresentata dall'insieme di termini, forme, categorie, norme, valori, immagini, comportamenti, idee ed opinioni, modi di fare e di essere, diffusi e condivisi e che aiutano le persone ad interpretare le situazioni in cui si trovano uniformandone l'agire. Pertanto, quando si afferma che in una scuola c'è una cultura di un certo tipo vuol dire che gli attori interni agiscono ispirandosi a una qualche idea condivisa di innovazione, magari non tutti e ciascuno a modo suo. Ancora, si può parlare legittimamente di una cultura della valutazione specifica – per qualche aspetto distintivo e che la caratterizza – per la scuola dell'infanzia piuttosto che per la scuola primaria o secondaria di primo grado. Così si può tranquillamente affermare che la cultura dell'obbligo sia poco presente nelle nostre scuole superiori, anche soltanto osservando gli stessi "artefatti" del valutare.

Pertanto, le affermazioni che qui di seguito si faranno, potranno risultare per alcune scuole veritiere e per altre un po' meno. In questa prospettiva non è difficile individuare, sia pure in modo empirico, quelle presenze/assenze di comportamenti professionali nell'agire organizzativo delle nostre scuole, che possono essere utilizzate come altrettanti segnali di un certo tipo di cultura.

Il conferimento dell'autonomia ai singoli istituti scolastici si basava – e si basa – sul presupposto che il decentramento decisionale potesse garantire una maggiore flessibilità e, dunque, una capacità di risposta, in tempo reale, ai bisogni concreti e specifici che emergono dalle comunità cui offrono il loro servizio istituzionale. Ma affinché un sistema organizzativo sia in grado di autogovernarsi – sia pure entro certi limiti previsti dalla legge – deve sentirsi responsabile, almeno per certi aspetti, rispetto ai risultati ottenuti. Questo "senso di responsabilità" si sostanzia in un costante affinamento delle capacità di lettura e di interpretazione delle situazioni locali, nella raccolta costante di dati per monitorare la processualità del proprio agire, l'elaborazione di strategie mirate agli obiettivi da raggiungere. Insomma, la responsabilità richiama la discrezionalità delle scelte e per scegliere occorre avere informazioni da elaborare.

A soli fini di chiarezza, utilizziamo una metafora. È sotto gli occhi di noi tutti come, in tutte le nostre città, si stiano progressivamente eliminando i semafori agli incroci, sostituiti da rotatorie. E ciò è stato e viene realizzato perché i dati dicono chiaramente che gli incidenti stradali sono significativamente inferiori negli incroci regolati con le rotatorie. Questa sostituzione richiede agli autisti due cambiamenti “culturali” formidabili relativi alla guida: visualizzare e introiettare il nuovo paesaggio stradale e regolare la propria guida sapendo che, a ogni incrocio, si deve decidere su come, e con quali tempi di attesa, proseguire il viaggio.

Trasferiamo questo scenario alle nostre scuole. Prima dell'autonomia le scuole dovevano regolare il proprio percorso sulla base di numerosi semafori, quali il ministero e il provveditorato che regolavano, quanto meno, la direzione anche se non la velocità. Le decisioni, anche collegiali, erano sostanzialmente di natura formale dal momento che le delibere non rimandavano a scelte vere e proprie (di valori, di criteri, di principi), ma ad adattamenti locali di scelte effettuate in altri luoghi. Con l'autonomia le scuole debbono cambiare “cultura di guida”, passando dalla regolazione semaforica a quella per rotatoria.

Se per agire si rende necessario decidere, allora le scelte debbono utilizzare dei dati per sapere come “regolare” il cammino. Infatti, pur restando rilevanti le regole della guida, queste sono state modificate e, dunque, bisogna innanzitutto che autisti e viaggiatori le conoscano e che poi vi si adattino gradualmente. Soltanto se questo nuovo scenario dell'autonomia è chiaro anche alle scuole, si possono sviluppare – seppure gradualmente – le competenze organizzative necessarie per farsi carico di queste nuove responsabilità.

Ma cosa sono le competenze organizzative? Partiamo dalla definizione che offre Perrone⁶ dell'azione organizzativa: qualcosa di riconoscibile e ripetibile mediante l'adozione di regole e di comportamenti integrati, relativamente stabili. In questa prospettiva la riconoscibilità e la ripetibilità debbono rappresentare un «assunto di base»⁷ della cultura dell'autonomia, da cui partire per poter attivare una politica della responsabilità in ordine al servizio erogato. E ciò non è semplice per un sistema organizzativo che, come la scuola, è caratterizzato da una forte incidenza della discrezionalità professionale attribuita ai docenti dal sistema normativo del nostro paese. È allora importante considerare che le caratteristiche della scuola come organizzazione erogatrice di un servizio intangibile sono da tenere in conto, perché la forte valenza professionale dei docenti rappresenta pur sempre una forte ipoteca sulla capacità organizzativa delle scuole di creare un sistema di coerenze e di competenze diffuse.

Le competenze organizzative e di gestione sono, pertanto, da riferirsi a quelle che ci si possono aspettare in organizzazioni definite come «burocrazie professionali»⁸ o organizzazioni «professionals»⁹. Sono, insomma, organizzazioni a “legame debole” che possono essere visualizzate come un sistema organizzativo strutturato a “rete”.

In questa prospettiva, la dimensione organizzativa – e le relative competenze – non si esaurisce nel peraltro difficile compito di disegnare una struttura organizzativa articolata rispetto agli obiettivi da raggiungere e alle strategie da mettere in campo, ma alle azioni che portano alla elaborazione di una determinata struttura e alla sua implementazione nell'agire professionale, in tutte le dimensioni con cui si esprime. Queste fasi dell'organizzazione scolastica – la progettazione e la realizzazione – si fondano sulla condivisione e, dunque, su un minimo di accettazione da parte dei singoli docenti.

Le competenze organizzative, pur dovendo essere possedute al massimo grado dal dirigente scolastico, debbono far parte del bagaglio culturale di tutti gli operatori presenti nella scuola autonoma e, soprattutto, degli organi decisionali: collegio dei docenti e consiglio d'istituto. Si tratta di competenze che afferiscono, a grandi linee, a: capacità strategiche, capacità di integrazione, capacità di gestione delle risorse umane, capacità di leadership, capacità tecnologiche, capacità di comunicazione¹⁰, capacità di valutazione.

Tali competenze sono non il punto di partenza, bensì il punto di arrivo di un processo di “apprendimento organizzativo”¹¹ che, per sua natura, va intenzionalmente progettato e realizzato ed è il risultato dello sforzo di tutti a diffondere e praticare le conoscenze di ciascuno.

8.4

Quali passi fare e in che direzione per sviluppare una cultura del dato e della valutazione in un istituto scolastico superiore

Desidero partire dalla mia esperienza anche se non la considero paradigmatica e, dunque, trasferibile ad altri dirigenti scolastici e ad altre scuole. Tuttavia si tratta pur sempre una “buona pratica” e una descrizione delle condizioni che hanno consentito un cambiamento culturale. Ovviamente la descrizione trascura gli elementi soft dell'organizzare, ovvero il clima positivo che si è venuto a determinare, i sentimenti, le emozioni e le attese, ma anche le paure, le delusioni, le frustrazioni che rendono i luoghi di lavoro “mondi vitali”.

Sono rientrata nella scuola militante nell'anno scolastico 2003-04, dopo dieci anni esatti trascorsi all'IRRE Emilia-Romagna a fare ricerca e formazione, tutta orientata ad approfondire alcuni dei numerosi aspetti riguardanti le teorie organizzative dalla prospettiva di coloro che sono chiamati a dirigere le organizzazioni. In particolare, dunque, le questioni riguardanti la leadership e il management, la formazione dei professionisti, lo sviluppo organizzativo e quello professionale, l'implementazione delle innovazioni, l'apprendimento organizzativo, la valutazione dei processi organizzativi, la comunicazione, la pianificazione strategica.

Il rientro a scuola era dettato dalla motivazione a misurarsi con le azioni, passando dalla teoria alla pratica, per poi ritornare sulla teoria con quelle “conoscenze pratiche” che mancano, quando non si fa esperienza concreta. In-

somma, di fondo c'era (e persiste) la curiosità di capire cosa succede nelle scuole e perché, non soltanto osservandole nel loro evolversi durante e dopo l'emanazione delle norme riguardanti l'autonomia scolastica, come avevo fatto durante i monitoraggi dell'autonomia affidati agli IRRE dal ministro Berlinguer, i cui esiti sono stati ampiamente diffusi.

Dunque, la cultura della ricerca era già inclusa nel mio modo di lavorare; si è trattato soltanto di trasferirla come ricerca/azione e ricerca/intervento nella scuola. La scuola dell'autonomia, infatti, è anche e soprattutto la scuola dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, così come viene previsto, a grandi linee dall'art. 6 del D.P.R. 275/1999. Ma la scuola dell'autonomia è anche quella che dal 1° settembre 2000 ha visto in azione il nuovo capo d'istituto con l'attribuzione della "dirigenza scolastica" e, contemporaneamente, prevedeva la presa in carico, da parte della scuola, di un nuovo stile di lavoro.

Uno dei due punti di partenza è stato proprio il profilo del dirigente scolastico¹² che ho esplicitato per la prima volta durante il primo collegio dei docenti perché era mia intenzione interpretare il ruolo al livello più alto possibile e, soprattutto, di concretizzare le funzioni che la legge mi attribuiva. L'altro punto di avvio è stato la presa in carico della scuola affidatami, ovvero la sua conoscenza, per quello che era e per quello che poteva diventare, tenendo ben presente che doveva crescere in autonomia. Entrare nelle organizzazioni¹³ è una operazione complessa che richiede prudenza e spirito di avventura, ma anche e soprattutto dati di conoscenza: informazioni calde quali i racconti che i vari attori organizzativi fanno più o meno spontaneamente, ma anche dati quantitativi relativi agli apprendimenti degli studenti, all'attività degli organi collegiali, alle modalità di gestione organizzativa, all'utilizzazione delle risorse finanziarie.

Era necessario attivare entrambi i due punti di attacco, favorendo una lettura partecipata del contesto organizzativo in cui ero chiamata a operare; così mi sono avvalsa di uno strumento di indagine messo a punto negli anni dedicati alla ricerca e denominato "check-up organizzativo"¹⁴. Da qui sono emersi risorse e vincoli ascrivibili a tutti i processi organizzativi esistenti e da questi siamo partiti per agire. Ho utilizzato il "noi" perché un'impresa (in senso ariostesco) richiede il dispendio di energie e l'impegno di più persone che si sentono coinvolte in un grande progetto anche se conoscono soltanto in modo molto approssimativo dove stanno andando, "guidati" da un capo che ha le idee un po' più chiare e lo fa vedere, infonde fiducia perché si spende in prima persona, chiede lealtà non per se stesso ma per la causa comune. È la fase della progettualità; una fase difficile, ma poetica e motivante.

Infatti, dopo due mesi, con un atto di indirizzo¹⁵ (ovviamente concordato con i docenti del cosiddetto staff di direzione) ho esplicitato lo stato di salute della scuola, chiedendo al collegio di intervenire facendo delle scelte in ordine a sei obiettivi di lavoro individuati per innovare la scuola miglioran-

dola: 1. rendere coerente il piano dell'offerta formativa a livello delle scelte curriculari e di ampliamento dell'offerta formativa; 2. migliorare la qualità dei processi formativi individuando gli aspetti essenziali del servizio e i relativi standard; 3. definire modalità e forme per presidiare il piano dell'offerta formativa nelle fasi di realizzazione, monitoraggio e valutazione dei risultati raggiunti; 4. individuare gli strumenti per garantire l'unitarietà dell'offerta formativa, nel rispetto della libertà di insegnamento; 5. esercitare l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo volta all'innovazione metodologica e didattica, nonché la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale della scuola; 6. migliorare e curare i processi di comunicazione organizzativa, creando un sistema integrato di comunicazione.

L'atto di indirizzo chiama in causa la responsabilità dei docenti e fornisce gli strumenti per orientare l'attività decisionale. Dunque, non è soltanto un dispositivo amministrativo, ma uno strumento per esercitare la leadership e diffonderne una di tipo collaborativo. Ovviamente, il processo di cambiamento messo in moto ha utilizzato soprattutto la leva della professionalità docente e, strada facendo, quella rappresentata dalla partecipazione degli studenti. I genitori sono stati coinvolti nella fase di ascolto; mentre non si sono lasciati coinvolgere gli organi collegiali rappresentativi della componente genitori: rappresentanti di classe, rappresentanti del consiglio d'istituto, il comitato dei genitori. Non credo, tuttavia, che questo sia stato un fattore negativo, perché il personale della scuola e, sotto alcuni aspetti, gli studenti sono i veri protagonisti dell'organizzazione scolastica perché la costruiscono giorno per giorno.

Ovviamente, il cambiamento nella direzione dell'assunzione della responsabilità delle scelte educative da parte della scuola non è stato indolore: si sono verificati tutti quei fenomeni ampiamente conosciuti in letteratura e che emergono nelle fasi di criticità della vita delle organizzazioni. E il cambiamento, di per sé, costringe a vivere una fase critica, fatta di "inerzia organizzativa", di "resistenza al cambiamento", di difficoltà a sostituire le vecchie routine con quelle nuove¹⁶. Si trattava, infatti, di innovare aspetti della vita della scuola innestati profondamente dentro una cultura diffusa tra tutti gli attori interni e, a volte, davvero nevralgici. Basta pensare alla questione relativa alla valutazione degli alunni: tipologia e quantità delle verifiche, criteri di valutazione, demotivazione allo studio, difficoltà di apprendimento e tutti i fenomeni connessi con il processo valutativo che in un liceo classico come il nostro assumono una rilevanza del tutto peculiare.

Avviandosi verso la conclusione di questo breve paragrafo, si può affermare che tutto è stato messo in moto dalla rivoluzione comunicativa che da subito è stata realizzata e che si può così sintetizzare: comunicare sempre, comunicare tutte le informazioni utili, comunicare informalmente e formalmente, favorire la comunicazione bottom-up e quella orizzontale, creare una pluralità di modi e di luoghi per comunicare, comunicare i cambiamenti. Lo sfondo comunicativo ha messo tutto e tutti in gioco, anche se alcuni attori in

modo più periferico. Infatti, alcuni sono entrati in gioco più direttamente perché svolgevano una qualche funzione gestionale, organizzativa, didattica – collaboratori del dirigente scolastico, funzioni strumentali, coordinatori dei dipartimenti disciplinari, coordinatori dei consigli di classe, coordinatori di commissioni e/o di gruppi di studio – altri in modo più passivo, ma nessuno ha avuto modo di rifugiarsi in qualche nicchia non invasa dal cambiamento. Questa rivoluzione non è nata casualmente ma è stata progettata e pianificata strategicamente, perché non doveva comunicare i cambiamenti avvenuti, bensì i cambiamenti verso cui si stava andando. In questa prospettiva, la comunicazione crea un sistema di attese negli attori organizzativi interni e nei fruitori del servizio; attese che consentono il formarsi di quel filo, sottile e resistente insieme, costituito dal “sensemaking”¹⁷, ovvero dalla elaborazione di senso che accomuna le persone che agiscono in un contesto organizzativo.

Ma l'evoluzione della cultura dell'autovalutazione del (e nel) nostro istituto – nutrita dalla cultura del dato, dalla riflessione sulle informazioni ottenute, dall'utilizzazione a scopi decisionali delle nuove conoscenze – non sarebbe cresciuta se non avesse avuto tre “ancoraggi” messi a disposizione della normativa relativa all'autonomia scolastica. Il primo è il Piano dell'offerta formativa (il POF), che è stato modificato mano a mano che i cambiamenti maturavano come scelte. Il POF, fino ad allora documento “burocratico” (questa la definizione prevalente da parte dei docenti), gradualmente si è trasformato in uno strumento – espressione della professionalità collegiale dei docenti – con cui confrontarsi perché ciò che si afferma e si dice di fare deve essere realizzato e monitorato. La riscrittura del POF ha consentito di focalizzarsi sulla processualità dell'agire scolastico e sulla inevitabilità della sua continua riprogettazione.

Il secondo è il Programma annuale (PA) – ovvero lo strumento amministrativo e contabile introdotto dal D.I. n. 44/2001 – cui spetta il compito di realizzare tutte le azioni previste dal POF facendo le scelte cruciali delle risorse economiche di cui, a vario titolo, dispongono le scuole o delle quali non si dispone ma che si possono procurare. Sono convinta che non lo si conosca e, dunque, non se ne conoscono le potenzialità. Infatti, mentre nel vecchio bilancio le risorse economiche venivano imputate in capitoli di entrate e di uscite, nel programma annuale le stesse risorse vengono attribuite a tutte le forme di progettualità della scuola. Insomma, l'elaborazione del programma annuale non è un'operazione tecnica – che pure deve avvalersi delle competenze del direttore dei servizi generali ed amministrativi – ma un'operazione politica, in quanto consente di realizzare una pianificazione strategica della scuola¹⁸ che, come è noto, è un'espressione forte e concreta della cultura del dato e della valutazione.

Infine, il Contratto integrativo d'istituto (CII), che costituisce lo strumento di utilizzazione e valorizzazione delle risorse umane. Infatti, il contratto integrativo consente di attribuire in modo mirato le risorse finanziarie del cosiddetto FIS – Fondo integrativo della scuola – attribuite come somma com-

plexiva calcolata con parametri quantitativi, ma che chiedono di essere distribuite secondo la logica delle necessità di funzionamento della scuola e della disponibilità delle persone di assumersi compiti e funzioni relativi.

Ci rendiamo conto che la sinergia tra questi tre strumenti – POF, PA e CII – va ricercata e costruita non secondo una logica burocratica e procedurale, bensì secondo una logica professionale. Essi rappresentano le tre facce di una piramide che è denominabile come Piano di innovazione e sviluppo¹⁹ che una scuola autonoma dovrebbe elaborare per rendere visibile il proprio percorso di miglioramento continuo.

8.5

Quale sistema informativo scolastico territoriale e nazionale per il supporto all'autonomia

Parlare di un sistema informativo funzionale allo sviluppo del sistema dell'autonomia scolastica è un'operazione rischiosa oltre che complicata. E ciò perché non è possibile prevedere, allo stato attuale, come i diversi soggetti titolari del servizio scolastico – sia pure su aspetti diversi e con diverse responsabilità e competenze – svilupperanno i loro reciproci legami.

Ma la vera incognita è rappresentata dalla direzione di sviluppo dell'autonomia scolastica che, nonostante la sua forte istituzionalizzazione normativa, stenta a definirsi con una sua propria identità. Sviluppiamo quest'ultima affermazione esplicitando ulteriormente che, se non si evolve il sistema delle autonomie che contengono e circondano l'autonomia scolastica, questa è destinata ad implodere, assestandosi allo stato attuale che possiamo definire di autonomia “opaca” perché ancora sotto l'ombra della vecchia identità.

Ma cosa dovrebbe accadere affinché essa si sviluppi concretamente verso un modello che la coniughi con la responsabilità in ordine all'utilizzazione delle risorse umane, finanziarie e strumentali? Insomma, verso un modello di autonomia che rende in grado di misurare la capacità delle scuole di autogovernarsi e, contemporaneamente, di creare valore aggiunto rispetto a risultati che si raggiungerebbero con una buona amministrazione centralizzata, sia pure a livello delle singole regioni.

Tralasciamo la questione docente con il relativo stato giuridico e professionale mai modificato dall'autonomia in poi; ignoriamo la necessità di un riassetto coerente degli organi collegiali interni secondo le attribuzioni di funzioni ben distinte tra indirizzo politico e controllo, contenuti tecnici e gestione; puntiamo i riflettori, invece, su due questioni: l'approvvigionamento delle risorse umane e finanziarie e la valutazione degli istituti scolastici.

Ammettendo, in via del tutto teorica, che gli aspetti tralasciati siano influenti rispetto alla qualità dell'offerta formativa della scuola, le altre due questioni aprono degli scenari caratterizzati da incertezza ma che, fondamentalmente, potrebbero configurare o una situazione di “quasi mercato”²⁰ o una situazione che vede le scuole come istituzioni affidabili.

Infatti, un'autonomia spinta sulla competizione tra le scuole – il “quasi mercato” – e su una forte accountability darebbe vita ad un panorama scolastico in cui coesistono scuole che hanno imparato ad essere eccellenti e scuole destinate a non diventarlo mai, perché le prime attrarranno utenti con forti aspettative e richieste in grado di creare circoli virtuosi di miglioramento ma pericolosamente agganciate agli stessi finanziamenti degli utenti. Nella seconda ipotesi, è tutto il sistema che potrebbe diventare affidabile a condizione che le risorse vengano attribuite sulla base di una rendicontazione in termini di miglioramento dell'offerta formativa e, contemporaneamente, di un “bilancio sociale”.

Quest'ultima prospettiva rilancia il problema delle rilevazioni di dati effettuate dai vari soggetti che ne hanno titolo e che rappresentano due poteri “forti”, ovvero il governo centrale e il governo territoriale: INVALSI, Ufficio scolastico regionale, Ufficio scolastico provinciale; Regione, Provincia, Comune. Attualmente le scuole non sono in grado di percepire questa titolarità ad effettuare delle rilevazioni e le loro reazioni, quindi, sono quelle tipiche di chi si sente in un certo senso sottomesso e non coinvolto nel gioco. Coinvolgimento che non può essere limitato alla sola restituzione dei dati (restituzione che non arriverebbe, comunque, a tutti gli attori organizzativi interni) ma va spinto fino ad un riconoscimento dei miglioramenti realizzati e, dunque, misurabili e misurati. Insomma, pare necessario creare una relazione molto forte tra le policy (che sono proprie dei decisori politici ai diversi livelli) e le politics (ovvero le micropolitiche di gestione, che sono le specifiche dei singoli contesti).

Il potenziamento dell'autonomia, inteso come capacità di progettazione e di gestione delle risorse professionali, finanziarie e strumentali, è destinato a fermarsi ad un livello di puro efficientismo se le stesse risorse in dotazione alla scuola sono assegnate sulla base di parametri quantitativi che presuppongono un immobilismo delle scuole, una standardizzazione dell'offerta, una sorta di indifferenza ai risultati raggiunti.

Desidero concludere con una domanda retorica: se una scuola fosse in grado di dimostrare – sia con rilevazioni interne che esterne – di aver migliorato gli apprendimenti degli studenti del 30% in tre anni, quale “premio di produzione” riceverebbe dai titolari delle policy?

Note

1. Cfr. M. Crozier, *Stato moderno, Stato modesto*, Edizioni Lavoro, Roma 1992.
2. Cfr. F. Butera, *Il castello e la rete*, Franco Angeli, Milano 1990.
3. Cfr. K. Weick, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, il Mulino, Bologna 1988.
4. Cfr. P. L. Amietta, *Comunicare per apprendere. Dall'impresa-organizzazione all'impresa-comunicazione*, Franco Angeli, Milano 1995.
5. Cfr. M. J. Hatch, *Teoria dell'organizzazione*, il Mulino, Bologna 1999.
6. Cfr. V. Perrone, *Le strutture organizzative d'impresa. Criteri e modelli di progettazione*, EGEA, Milano 1990.

7. Cfr. E. H. Schein, *Cultura d'azienda e leadership: una prospettiva dinamica*, Guerini e Associati, Milano 1990.

8. Cfr. H. Mintzberg, *La progettazione delle organizzazioni*, il Mulino, Bologna 1985.

9. Cfr. F. Pennaiola, *La gestione dei professional* in Costa (a cura di), *Manuale di gestione del personale*, UTET, Torino 1992.

10. Le organizzazioni non comunicano mai abbastanza (cfr. P. Jackson, *La comunicazione aziendale*, Franco Angeli, Milano 1987) e la scuola deve saper comunicare a 360 gradi perché ha necessità di «creare un comune senso dell'agire educativo» (cfr. I. Summa, *La comunicazione scolastica tra passato e presente* in A. Arnone (a cura di), *L'azione dirigenziale nella complessità istituzionale*, Tecnodid, Napoli 2002).

11. La letteratura sull'apprendimento organizzativo è vastissima. Citiamo P. M. Senge, *La quinta disciplina*, Sperling & Kupfer, Milano 1992.

12. Il profilo del dirigente scolastico è tracciato chiaramente nell'art. 25 del D.Lgs. n. 165/2001. In sintesi, questi gli aspetti più salienti: assicura la gestione unitaria; valorizza le risorse umane; è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali; è responsabile dei risultati del servizio; organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia; promuove tutti gli interventi necessari per assicurare la qualità dei processi formativi, la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche, l'esercizio della libertà di insegnamento intesa anche come libertà di ricerca metodologica e didattica, l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie, l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni.

13. Cfr. M. Depolo, *Entrare nelle organizzazioni*, il Mulino, Bologna 1996.

14. Cfr. I. Summa, *Il check-up organizzativo*, in "Scuola e Amministrazione", XV, 6, febbraio 2006.

15. Per poter dirigere la scuola autonoma, al dirigente scolastico (art. 25 del D.Lgs. n. 165/01) vengono attribuiti poteri di *direzione* e di *coordinamento* nell'ambito della specifica funzione di promozione. L'atto di indirizzo è l'espressione della competenza promozionale del dirigente scolastico; come atto amministrativo non è intrusivo delle competenze del collegio dei docenti, ma si pone come guida ed orientamento, coordinando le attività di tutti gli organi in modo non procedurale.

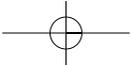
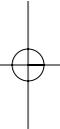
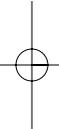
16. Una lettura consigliabile a chi vuole avviare e realizzare processi di cambiamento è la seguente: G. F. Lanzara, *Capacità negativa*, il Mulino, Bologna 1985.

17. Cfr. K. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 1997.

18. Cfr. I. Summa, *Per una gestione strategica delle scuole autonome*, in "Scuola e Amministrazione", XVII, 1, 2007.

19. Attualmente il liceo sta elaborando, sotto la mia guida, il Piano di innovazione e sviluppo (PIS) per i prossimi tre anni, entro cui collocare il nuovo POF. Questo necessita di una nuova riprogettazione, sia a seguito delle numerose direttive ministeriali che delle nuove sfide che la scuola è chiamata ad affrontare. Il PIS è fatto oggetto di ricerca dalla scrivente in questi ultimi anni. Un saggio relativo a questo strumento sarà pubblicato nella citata rivista "Scuola e Amministrazione", Carra Editrice, Lecce.

20. Per il concetto di "quasi mercato" si veda il saggio di A. Somaini, *Scuola e mercato*, Donzelli, Roma 1997.



Considerazioni conclusive

di *Maria Lucia Giovannini*

I

Il sistema informativo scolastico territoriale: consapevolezza dell'utilità

L'impatto delle rilevazioni nelle scuole è il problema di fronte al quale si sono posti in maniera critica e costruttiva diversi soggetti istituzionali territoriali che hanno offerto e offrono tuttora supporto agli istituti scolastici per la gestione della loro autonomia. La presente pubblicazione, nata dall'esigenza di interrogarsi in modo coordinato su come le rilevazioni vengano percepite dalle scuole e su come vengano utilizzati i dati per realizzare l'autovalutazione, ne costituisce una prova tangibile.

Giunti al termine del volume, quindi, sorge inevitabile la domanda: alla luce dei punti di vista espressi nelle pagine precedenti, quali indicazioni possiamo trarre per favorire l'ulteriore sviluppo della cultura del dato e della valutazione del sistema scolastico medio superiore bolognese?

Per rispondere ripercorriamo brevemente i punti salienti emersi nelle pagine precedenti.

Dagli interventi dei soggetti pubblici contenuti nella prima parte del volume emergono tre aspetti fondamentali su cui riteniamo opportuno richiamare l'attenzione. Il primo è la consistente attività di rilevazioni messe in atto dalla pubblica amministrazione con il coinvolgimento più o meno diretto degli istituti scolastici in ragione delle diverse tipologie di rilevazioni. Il secondo riguarda l'intenso lavoro di supporto dato alle scuole in occasione di alcune importanti rilevazioni di dati per lo sviluppo di una cultura del dato e della valutazione. Il terzo concerne gli ambiti e le linee di intervento per favorire una ulteriore crescita del sistema scolastico territoriale. A questo proposito l'USR-ER dichiara che è necessario giungere a una razionalizzazione delle richieste di dati alle scuole per prevenire la paralisi o la delega decisionale. Nel contempo avanza la proposta di un potenziamento delle azioni di accompagnamento delle scuole alla analisi, lettura e interpretazione dei dati, già realizzato peraltro in occasione della restituzione dei dati INVALSI. La Provincia di Bologna mette l'accento sulle condizioni che potranno favorire in futuro lo sviluppo di una sempre più diffusa cultura del dato e della valu-

tazione: l'evoluzione del sistema informativo regionale da un lato, e le risorse a disposizione dall'altro. Inoltre sottolinea l'importanza di muoversi sia a livello istituzionale sia a livello di singolo istituto scolastico con azioni di supporto. Anche l'USP sottolinea la necessità di continuare il processo di cambiamento dell'amministrazione pubblica circa i meccanismi decisionali in una prospettiva sia di socializzazione e diffusione dei dati sia di una decisionalità sostenuta dai dati. Viene inoltre rimarcata la necessità di adeguare la normativa e le attrezzature agli sviluppi dell'informatica così come di sviluppare interventi di formazione degli operatori dell'amministrazione pubblica. L'amministrazione regionale, infine, mette in evidenza la tensione a costruire un sistema informativo unitario e nel contempo ad affinare gli interventi di sostegno.

E gli istituti scolastici medi superiori della provincia di Bologna come interpretano il fenomeno delle rilevazioni?

Gli esiti della ricerca empirica, raccolti nella seconda parte della pubblicazione, sembrano delineare l'immagine di un sistema scolastico animato da una cultura del dato e della valutazione piuttosto dinamica, per quanto variamente articolata e diffusa, presente complessivamente almeno in un terzo degli istituti in modo trasversale sul territorio e tra i diversi tipi di indirizzi scolastici. La diffusione e l'uso dei dati delle rilevazioni realizzate da soggetti esterni avvengono in gran parte degli istituti coinvolti in tali attività. A ciò si unisce una quasi totale percezione di una buona o elevata utilità dei dati restituiti. Molteplici sono le aree per cui vengono ritenuti utili ulteriori dati non attualmente in possesso delle scuole con una forte esigenza di confronto con realtà simili sul territorio. Laddove si manifesta la cultura del dato e della valutazione, tuttavia, essa appare privilegiare la dimensione didattica rispetto a quella strategico-organizzativa anche laddove è stata sostenuta da misure di accompagnamento. Permane inoltre la presenza di un certo numero di istituti in cui sembra rilevarsi un atteggiamento ambivalente e/o indifferente verso la cultura del dato e della valutazione, espressione di un certo disorientamento e/o chiusura autoreferenziale. Lo studio di caso e il contributo del dirigente scolastico, infine, hanno messo in evidenza come nell'articolata rete di variabili che interagiscono sul fenomeno delle rilevazioni all'interno di un istituto scolastico una strategia vincente per ottenere un loro impatto positivo sia quella di utilizzare un approccio complesso al problema. Tale approccio richiede lo sviluppo di una cultura del dato e della valutazione che guardi all'istituto scolastico come a un sottosistema di un sistema sociale più ampio assieme a una sintesi proattiva tra sviluppo della cultura del dato/valutazione e pressione normativa da un lato e promozione mediante la leadership educativa dall'altro.

Nel complesso sembra che il sistema scolastico provinciale si stia muovendo verso lo sviluppo della cultura del dato e della valutazione portando con sé, tuttavia, tutte le criticità proprie di un sistema in movimento. Il problema è: come impedire che queste criticità facciano correre il rischio di rallentare se non bloccare tale sviluppo *in fieri*?

2

**Oltre il disorientamento, la semplificazione e l'autoreferenzialità:
maggiore armonizzazione delle richieste e supporto agli istituti scolastici**

La diffusione e il consolidamento di una cultura del dato e della valutazione nella scuola, se appaiono di per sé una meta importante per vedere concretizzarsi l'idea di una scuola che compie una raccolta sistematica di dati per assumere decisioni, diventano un elemento irrinunciabile nell'attuale panorama dell'autonomia scolastica. Valutazioni e autovalutazioni condotte su basi impressionistiche o giudizi globali non preceduti da fasi analitiche, seppur derivati da una profonda e solida conoscenza dell'esperienza pregressa, appaiono troppo fragili come basi sulle quali fondare le scelte didattico/formative e il monitoraggio/valutazione delle diverse attività e dei risultati raggiunti. Queste esigenze, infatti, sorgono in un contesto sociale e territoriale profondamente mutato rispetto al passato e caratterizzato da una forte variabilità che vede una trasformazione continua dello scenario in cui si colloca l'azione della scuola. La situazione è resa ancora più complessa dal fatto che la società si aspetta che a rendere conto non sia solo il singolo istituto ma anche il sistema scolastico nel suo insieme. Ne consegue che il sistema centrale deve attivare indagini finalizzate alla misurazione dell'efficacia dell'azione scolastica.

La sfida che va affrontata a questo proposito, quindi, è duplice: da un lato consiste nel trovare una via per realizzare rilevazioni a livello di sistema che eliminino il rischio di autoreferenzialità o di disorientamento oppure di interventi percepiti come prevaricatori; dall'altro nell'individuare le condizioni su cui intervenire affinché i singoli istituti sviluppino una cultura del dato e della valutazione che, nel rispetto di procedure che garantiscano la validità e l'attendibilità dei dati, favorisca nel contempo la crescita del sistema scolastico nel suo insieme.

Un primo passo per superare questa impasse e fronteggiare la crescente sfiducia che la società mostra nei confronti del sistema scolastico consiste nel consolidare il già avviato processo di armonizzazione delle richieste di dati avanzate dai diversi soggetti pubblici agli istituti scolastici creando così le condizioni per ipotizzare l'ampliamento della base dati allo scopo di approfondire l'analisi dei fenomeni caratterizzanti il sistema scolastico.

A questo aggiungiamo che, di fronte a un'accresciuta difficoltà a operare secondo canoni e schemi consolidati, dettata sia dal contesto sia dai nuovi assetti operativi derivanti dall'autonomia scolastica, dovrà essere potenziata la rete di supporto agli istituti scolastici. Già ora essi non sono lasciati a se stessi. Nei contributi della prima parte del presente volume, infatti, sono emersi compiti di supporto alle scuole svolti dalle amministrazioni periferiche del sistema di istruzione presenti sul territorio. Tuttavia, tali contributi rendono testimonianza della complessità della situazione e della presenza di margini di coordinamento/integrazione tra i diversi soggetti ritenuta da più parti neces-

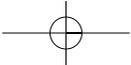
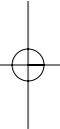
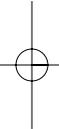
saria. Da un lato, infatti, vi sono istituti scolastici che, per guidare e valorizzare il loro lavoro ed evitare il rischio dell'autoreferenzialità, chiedono una serie di strumenti e supporti utili; dall'altro, vi è una parte del sistema scolastico che richiede di essere avviato alle prime fasi dello sviluppo di una cultura del dato e della valutazione.

Volendo sintetizzare gli aspetti che possono costituire un punto di partenza per un ulteriore sviluppo della cultura del dato e della valutazione del sistema scolastico bolognese, ecco quelli rilevanti emersi dall'analisi dei punti di vista dei diversi soggetti ascoltati in questo volume: 1. concezione della scuola e dell'istituto scolastico come sottosistema sociale in interazione con un sistema sociale più complesso verso cui si è responsabili; 2. concezione della restituzione di dati come fenomeno complesso in cui interagiscono molteplici variabili; 3. influenza delle procedure e strumenti di progettazione e realizzazione delle rilevazioni sulla validità e attendibilità dei dati; 4. funzione formativa delle restituzioni; 5. modalità con cui gli insegnanti prendono le decisioni riguardo all'insegnamento e all'apprendimento; 6. forme e modelli di rilevazioni partecipate.

Inoltre, sembra rendersi necessario anche un potenziamento dell'azione di supporto da parte del governo centrale mediante alcuni interventi chiave: la formazione dei dirigenti, la definizione degli standard per favorire alle scuole informazione sulle loro prestazioni, lo sviluppo di competenze per l'analisi dei dati a diversi livelli del sistema scolastico.

Infine un terzo passo da compiere per il superamento del disorientamento e dell'autoreferenzialità che loro malgrado le scuole riscontrano nel loro operare quotidiano può essere identificato con la messa in rete di documentazione (strumenti, esperienze, pratiche ecc.) utile al miglioramento della qualità del sistema scolastico.

Quelle or ora presentate non sono che alcune delle possibili indicazioni ricavabili dai dati analizzati. Si tratta tuttavia di quelle che a nostro avviso, nell'attuale processo di decentramento connesso all'esercizio dell'autonomia, sono prioritarie affinché l'autonomia possa tradursi effettivamente in uno sviluppo della qualità e dell'equità del sistema scolastico.



Studi e ricerche

Collana dell'Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche
per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna

Volumi pubblicati:

- 1 Barbara Giullari (a cura di), *Verso un Osservatorio sulla scolarità. Scelte e percorsi dei giovani in obbligo formativo nella provincia di Bologna, Primo Rapporto sperimentale (1999-2002)* – Con scritti di Andrea Canevaro, Felice Carugati, Franco Frabboni, Maria Lucia Giovannini, Mauro Levratti (IRRE Emilia-Romagna), Maria Luisa Pombeni
- 2 Massimo Marcuccio (a cura di), *Integrazione tra scuola e formazione professionale nel Nuovo obbligo scolastico. Esperienze di monitoraggio e valutazione di progetti formativi nella provincia di Bologna*
- 3 Massimo Marcuccio (a cura di), *Integrazione tra scuola e formazione professionale nell'obbligo formativo. Esperienze di monitoraggio e valutazione di progetti formativi nella provincia di Bologna*
- 4 Maria Lucia Giovannini, Massimo Marcuccio, *Per la valutazione di un progetto sui rientri a scuola dalla formazione professionale. Un percorso di ricerca nella provincia di Bologna*
- 5 Cinzia Migani (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*
- 6 Massimo Marcuccio (a cura di), *Il biennio integrato. Esiti del monitoraggio e della valutazione su due anni di attività formative nella provincia di Bologna. Elementi per la riflessione nel sistema integrato, Atti del convegno – Bologna 6 ottobre 2005*
- 7 Mauro Levratti (a cura di), *Magliette e videoclip: quando l'esperienza diventa apprendimento. Percorsi realizzati in integrazione fra scuola e formazione professionale nelle classi 1^e della secondaria superiore*

- 8 Paolo Bernardi, Paola Dalli, Alessandra Deoriti, Magda Indiveri, Anna Jannelli (a cura di), *Dal professore al maestro. Percorsi di autoformazione per la professionalità docente*
- 9 Giorgio Bozzeda, Antonella Magnabosco, Sergio Suzzi (a cura di), *Per una transizione sostenibile. Il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, Atti del convegno – Imola, 1° dicembre 2006*
- 10 Valentina Vivoli, Cinzia Migani (a cura di), *Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto*
- 11 Oriano Pirazzini, Gian Carlo Sacchi (a cura di), *L'autonomia possibile. Spazi e idee per costruire il curriculum nelle istituzioni scolastiche*
- 12 Eugenia Lodini, Elena Luppi, Ira Vannini (a cura di), *Promuovere le competenze "per la vita". Una didattica efficace per costruire il nuovo curriculum dei percorsi per l'Obbligo Formativo nella Formazione Professionale*
- 13 Cinzia Migani, Claudio Magagnoli (a cura di), *Aneka. Progettare un servizio per il benessere a scuola. Una risorsa per la comunità*
- 14 Maria Lucia Giovannini (a cura di), *L'impatto delle rilevazioni. I punti di vista della pubblica amministrazione e delle istituzioni scolastiche bolognesi*
- 15 Mauro Levratti, Sara Elisabetta Masi, Sandra Zaramella (a cura di), *Alternanza, ma non solo... Le relazioni tra scuola, territorio, mondo del lavoro nella provincia di Bologna: gli esiti di un percorso biennale*

Nella serie "Quaderni":

- 1 Giovanna Artale (a cura di), *Strade per crescere. Pratiche per l'orientamento alla scelta degli studenti in situazione di handicap* (con CD-Rom)

