

Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori

Promoting the school-family relationship. School managers and parents' point of view

Giuseppa Cappuccio

Associate Professor of Experimental Education / Department of Psychology, Educational Sciences and Human Movement / University of Palermo (Italy) / giuseppa.cappuccio@unipa.it

Francesca Pedone

Associate Professor of Didactics and Special Education / Department of Psychology, Educational Sciences and Human Movement / University of Palermo (Italy) / francesca.pedone@unipa.it

abstract

In order to build an inclusive school the it is essential to take care of the collaboration with the families, the territory, the school and extra-school operators in a perspective of concrete and meaningful is essential.

A positive relationship between family and school is considered a quality school indicator, because it significantly influences pupils' learning and their well-being. Promoting the culture of participation and creating a school meant as a community becomes a priority goal so as to foster co-responsibility based on the reciprocity between family and school.

The qualitative research, here presented, is based on the analysis of the interviews and the analysis of the RAV (internal evaluation school report) carried out in 48 Sicilian schools between January and May 2018. 48 school managers and 228 parents were interviewed in total; the recorded and transcribed interviews were analyzed using specific coding software.

The analyzed data highlight the most relevant aspects related to the complicated school-family relationship explored in those schools where the research took place.

Keywords: *School-family relationship, School as a community, Participation, School managers, internal evaluation in the school*

Per costruire una scuola inclusiva, è indispensabile curare la collaborazione con le famiglie, il territorio, gli operatori scolastici ed extrascolastici in un'ottica di costruzione di alleanze concrete e significative.

Un positivo rapporto tra famiglia e scuola è considerato un indicatore di qualità della scuola stessa poiché influisce significativamente sull'apprendimento e sul benessere degli alunni. Promuovere la cultura della partecipazione e creare una scuola come comunità, diventa un obiettivo prioritario per alimentare una corresponsabilità fondata sulla reciprocità tra famiglia e scuola.

La ricerca, di tipo qualitativo, si è basata sull'analisi delle interviste e sull'analisi dei RAV, effettuata presso 48 scuole siciliane nel periodo compreso tra gennaio e maggio 2018. In totale sono stati intervistati 48 dirigenti scolastici e 228 genitori; le interviste registrate e trascritte sono state analizzate attraverso specifici software di codifica.

I dati analizzati mettono in evidenza gli aspetti più rilevanti per l'esplorazione del problema della relazione scuola-famiglia nelle scuole presso le quali si è svolta la ricerca.

Parole chiave: Relazione scuola famiglia, Scuola comunità, Partecipazione, Dirigenti, RAV

Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori¹

1. Quadro teorico

L'efficacia degli aspetti più rilevanti della relazione scuola-famiglia è considerata non solo uno degli indicatori di qualità della scuola, ma anche una delle modalità per arricchire il capitale umano e sociale e per contrastare il disagio giovanile e la dispersione scolastica. Negli ultimi anni il rapporto scuola-famiglia è stato connotato da alcune criticità; in particolar modo uno degli elementi che si è contraddistinto in modo negativo, rimbalzando frequentemente agli onori della cronaca, è la (difficile) relazione tra gli insegnanti e i genitori. Sebbene si tratti di un fenomeno relativamente recente, esso influisce profondamente sul lavoro educativo fino a comprometterne l'efficacia. È come se tra le due istituzioni educative fosse venuto a mancare il rapporto di fiducia: da una parte ci sono i genitori che sembrano non fidarsi più degli insegnanti, non riconoscendo più nella scuola un'istituzione educativa autorevole. Dall'altra parte ci sono gli insegnanti che avvertono di aver perso l'autorevolezza di cui godeva il loro ruolo nel passato e con essa anche il supporto delle famiglie, che da complici fidati appaiono ora oscillare tra la delega completa delle funzioni educative e le forti intromissioni nelle questioni didattiche (Cardinali, Migliorini, 2013). La scuola non è riconosciuta come un bene comune (Bertagna, 2009; Palma, 2017), un'istituzione di cui preservare il valore e la funzione sociale.

1 Il presente lavoro, pur essendo frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti tra i due ricercatori, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dei §§ 1.4, 2, 2.2, 3.1, 3.3 e le conclusioni; Francesca Pedone è autrice dei §§ 1, 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 3.2.

Se da una parte è unanime il riconoscimento dell'importanza della relazione tra famiglie e scuola, tuttavia permane una certa confusione su quali siano le pratiche di coinvolgimento più importanti e su come ottenere la partecipazione di tutte le famiglie. Nelle pagine seguenti cercheremo di individuare nuove definizioni del rapporto con le famiglie che promuovano un'autentica partecipazione e una reale condivisione.

1.1. *La relazione scuola famiglia*

Lo studio del rapporto tra famiglia e scuola ha prodotto teorizzazioni anche molto distanti tra loro. La relazione tra le due istituzioni educative è stata intesa in forme differenti e denominata in molteplici modi a seconda del momento storico e del paradigma di riferimento.

Storicamente si è passati da una situazione in cui i genitori tendevano a sostenere l'operato della scuola senza però avere un ruolo attivo, a una situazione in cui la relazione scuola-famiglia è segnata dal forte desiderio di intervento dei genitori rispetto all'operato della scuola senza però fiducia nel lavoro insegnanti (Pati, 2011). In questo nuovo scenario il rapporto scuola-famiglia diviene complesso e problematico².

Nell'ultimo decennio i cambiamenti culturali sociali hanno profondamente influenzato il rapporto tra le due agenzie educative. La famiglia e i ruoli genitoriali si sono modificati e sono in continua trasformazione; essa interagisce con un contesto caratterizzato dal pluralismo culturale, religioso, etnico che si ripropone nelle scuole. Tutto ciò ha generato una complessità che richiede che si ripensino le modalità della collaborazione tra famiglia e scuola.

Sebbene il grado in cui i genitori sono coinvolti attivamente nella

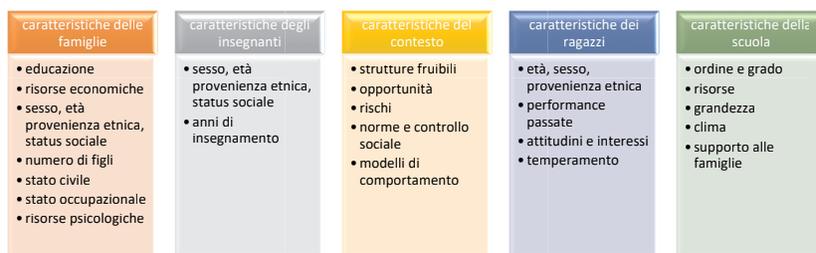
- 2 La complessità del rapporto scuola famiglia è data, secondo Dusi (2012), anche dal suo nascere da un'asimmetria di potere che difficilmente può essere riequilibrata: da una parte la famiglia che si muove a titolo privato e che agisce l'educazione in modo informale, dall'altra la scuola con i docenti che sono titolari di un ruolo pubblico e che possiedono una competenza formalizzata.

formazione scolastica del figlio sia riconosciuto come uno dei fattori più importanti nel successo di un alunno a scuola (Dusi, 2012; Epstein 2018; Schneider, 2018), tuttavia non è chiaro come concretamente possa e debba avvenire tale coinvolgimento e quali esiti possa generare.

In letteratura è possibile individuare differenti variabili che possono influenzare tale rapporto.

Eccles e Harold (2013) hanno fornito un modello (fig. 1) che consente di riflettere sui processi dinamici che intervengono nella relazione scuola famiglia. Essi vedono il coinvolgimento dei genitori sia come risultato delle reciproche influenze tra genitori, insegnanti e ragazzi, sia come un predittore dei risultati dei ragazzi. Questo modello vede un primo gruppo di variabili (comunemente denominate variabili esterne, che hanno effetti indiretti o più globali e remoti sul coinvolgimento dei genitori), che includono le caratteristiche della famiglia, della comunità, dei ragazzi, degli insegnanti e della scuola. Poiché queste cinque variabili hanno effetti sia diretti che indiretti su tutte le altre non sono direttamente collegate alle altre variabili del modello.

Il modello prevede un secondo gruppo di variabili che sono tra loro collegate: le convinzioni e gli atteggiamenti di insegnanti e genitori si influenzano a vicenda e, a loro volta, hanno un effetto diretto sulle pratiche specifiche degli insegnanti e sulle pratiche specifiche delle famiglie. Queste quattro variabili influenzano, infine, direttamente i risultati del ragazzo. Questo modello riassume un'ampia gamma di possibili relazioni tra le molte variabili elencate.



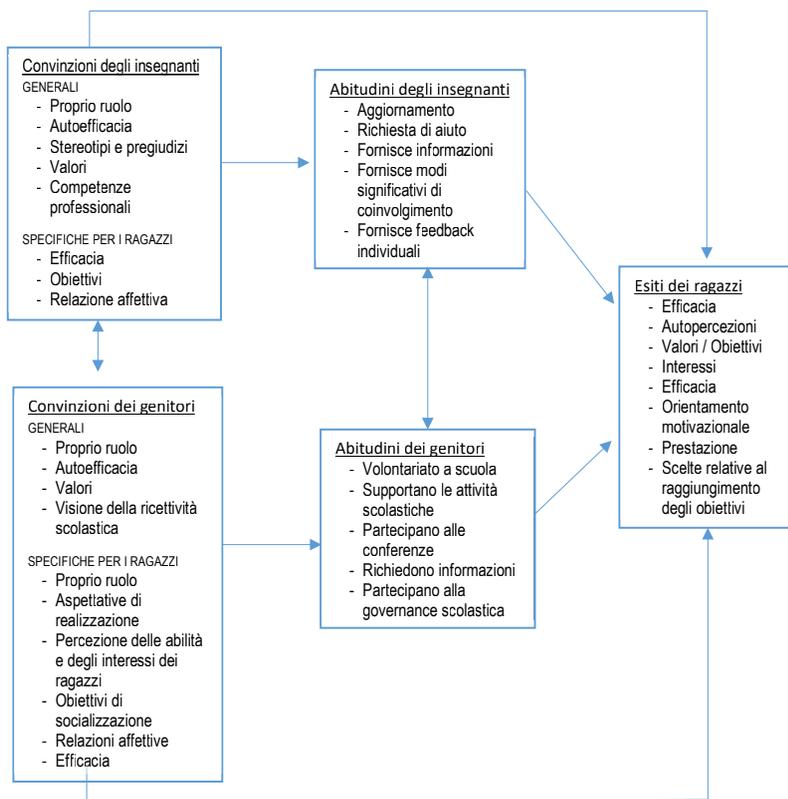


Figura 1- Modello delle influenze e delle conseguenze del coinvolgimento dei genitori nelle scuole. Adattato da Eccles e Harold (1996; 2013).

Una prima variabile è relativa alle famiglie. Non tutti i genitori hanno le stesse risorse o le stesse opportunità per agire sulle aspettative educative che hanno per i loro figli (Schneider, 2018). La diversità nelle risorse finanziarie e sociali influenza le decisioni dei genitori in merito alle azioni che intraprendono relative all'istruzione dei figli. La composizione della famiglia, cioè il numero di adulti presenti e le loro relazioni con i figli³, costituisce un'altra risorsa sociale, la cui natura può influenzare le opportunità educative in casa.

3 Allo stesso modo, l'assenza di un genitore può avere un impatto negativo sul-

Il modo in cui prende forma una relazione tra la famiglia di un alunno e un'istituzione educativa dipende per lo più da come l'istituzione e i suoi professionisti svolgono i loro ruoli. Una seconda variabile che influenza il rapporto famiglia-scuola è, pertanto, individuabile negli insegnanti, nelle pratiche didattiche da essi adottate, nel loro livello di interesse e nel desiderio di coinvolgere i genitori, nella loro conoscenza di metodi concreti volti ad aumentare i processi di collaborazione dei genitori, nelle aspettative (Epstein, 2018) che nutrono nei confronti delle famiglie.

Il coinvolgimento dei genitori nell'educazione di un bambino è anche profondamente influenzato dalle opportunità messe a disposizione dalla scuola (Epstein, 1991, 2018). I programmi scolastici specifici e le pratiche utilizzate (o non utilizzate) dagli insegnanti per incoraggiare il coinvolgimento dei genitori si configurano come potenti predittori: quando i genitori sentono che le scuole fanno cose per coinvolgerli, sono più coinvolti nell'educazione dei loro figli.

Una quarta variabile è da individuare nel contesto e nella comunità di riferimento. La relazione tra famiglia e scuola dipende anche dalle caratteristiche del contesto: la coesione, le reti sociali, le risorse e le opportunità, così come i rischi e i vincoli. Le caratteristiche comunitarie, come le reti informali tra i genitori, sono un'altra risorsa per aumentare il coinvolgimento dei genitori.

Infine le caratteristiche dei ragazzi costituiscono un ulteriore variabile in grado di influenzare significativamente il rapporto tra famiglia e scuola. Numerosi studi indicano che il coinvolgimento dei genitori nei risultati scolastici dei loro figli varia a seconda delle caratteristiche del bambino: ad esempio l'età dei figli influenza il grado di coinvolgimento dei genitori, che diminuisce drasticamente man mano che i fi-

l'ambiente di apprendimento del bambino. Ad esempio, nelle famiglie dove c'è un solo genitore, le faccende domestiche come cucinare, pulire e occuparsi dell'assistenza all'infanzia possono limitare il tempo che può essere dedicato ad aiutare un bambino a fare i compiti. Inoltre, se il genitore single ha un lavoro a tempo pieno, ciò può ridurre ulteriormente il tempo illimitato che l'adulto deve trascorrere con il bambino.

gli avanzano nei gradi di scolarizzazione. Anche le precedenti esperienze di apprendimento e la personalità del bambino possono influenzare il coinvolgimento dei genitori.

Le relazioni famiglia-scuola sono espressione di una realtà complessa che non può essere ridotta in modo semplicistico: in ogni scuola ci sono tante situazioni diverse quanti sono gli alunni, le loro famiglie e gli insegnanti coinvolti.

Allora la domanda diventa: nella nostra società moderna in che modo le famiglie e le scuole possono lavorare insieme per il beneficio dei più giovani?

1.2. Dal coinvolgimento alla partnership: tra collaborazione e corresponsabilità educativa

Nelle pagine precedenti abbiamo messo in evidenza le variabili che intervengono nella relazione tra scuola e famiglia, relazione che prende avvio dal coinvolgimento dei genitori, che può concretamente avvenire su base volontaria attraverso una partecipazione diretta nelle attività educative oppure tramite organismi consultivi, associazioni di volontariato e gruppi extrascolastici. Il coinvolgimento dei genitori è modellato, come abbiamo visto, dal loro orientamento verso l'istruzione, dalle caratteristiche dei figli, dalle loro risorse finanziarie e sociali e dalle opportunità disponibili nelle scuole e nelle comunità in cui vivono.

Ma è sufficiente parlare di coinvolgimento per garantire una relazione autentica, cioè quella relazione in grado di generare delle alleanze reciprocamente rispettose tra educatori, famiglie e comunità? Nel contesto attuale è sempre più sentita l'esigenza di una relazione educativa efficace e significativa tra l'istituzione scolastica e le famiglie, una relazione in grado di superare la dicotomia tra la delega e l'intrusione e consenta il passaggio dal coinvolgimento semplice alla collaborazione autentica.

In letteratura è possibile individuare differenti prospettive alle quali è possibile ricondurre la relazione scuola famiglia.

La più recente tra queste vede la realizzazione di una partner-

ship⁴ (Auerbach, 2012; Cardinali, Migliorini, 2013; Epstein, 2018) tra famiglia e scuola, che promuove e implementa la co-responsabilità (Pati e Dusi, 2011) che, a sua volta, si articola attraverso uno scambio comunicativo e un confronto di aspettative, obiettivi e responsabilità tra i due interlocutori, nonché il riconoscimento del comune ruolo educativo e del supporto reciproco. Tale relazione si fonda sulla condivisione dei valori (Coggi, 2010) e su una collaborazione tra le parti nel rispetto dei reciproci ruoli e delle competenze specifiche: solo in questo modo essa può configurarsi come un elemento di forza, necessario per offrire ai più giovani la più alta opportunità di uno sviluppo armonico e sereno. L'impegno della scuola nel promuovere la crescita globale della persona assume una più intensa validità e concretezza se è supportato da una fattiva collaborazione con i genitori.

La ricerca mostra che la partnership, ovvero la collaborazione attiva, è l'approccio migliore (Epstein, 2018). Nella collaborazione, insegnanti, famiglie e membri della comunità lavorano insieme per condividere le informazioni, guidare gli studenti, risolvere i problemi e celebrare i successi.

Due sono gli elementi che connotano una partnership di successo: da una parte il riconoscimento del ruolo attivo degli alunni in tutti e tre i contesti, a casa, a scuola e nella comunità, alunni che si configurano come il *trait d'union* tra i membri di questi gruppi; dall'altra il riconoscimento della responsabilità condivisa di casa, scuola e comunità

4 È necessario però specificare cosa si intende con il termine partnership, che rischia di essere usato acriticamente come sinonimo di coinvolgimento nelle attività scolastiche della famiglia e della comunità. In queste pagine stiamo cercando di evidenziare come l'attività congiunta di famiglia e scuola non sia sempre collaborativa nello spirito e la scuola, spesso, promuove il coinvolgimento dei genitori solo per conformarsi alla normativa. Sebbene in ambito educativo con il termine partnership si fa riferimento ai concetti di uguaglianza, di reciprocità e di sforzo comune per il raggiungimento di un obiettivo comune, nella sua applicazione concreta in ambito scolastico la partnership raramente rompe con il modello tradizionale di coinvolgimento dei genitori centrato sulla scuola e basato sulle attività in cui sono le scuole che stabiliscono l'offerta e l'agenda e i genitori si limitano a sostenerne il progetto.

per l'apprendimento e lo sviluppo degli alunni. In questa direzione famiglie e scuola sono chiamate a rispondere insieme ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni, arricchendo la partnership di un significato più profondo che pensa la co-responsabilità educativa in termini di progettualità, coerenza e cooperazione (Dusi, 2012).

La condivisione della responsabilità pedagogica consente a genitori e insegnanti di creare energie, identificare strategie e di essere un modello educativo coerente per le generazioni future. Le scuole hanno bisogno della partecipazione attiva dei genitori proprio come le famiglie hanno bisogno della collaborazione e del sostegno delle scuole (Dusi, 2010a, 2011).

1.3 Il ruolo dei dirigenti: la leadership per la partnership

Se fino a qualche decennio fa i dirigenti scolastici erano chiamati a mediare i rapporti internamente alla scuola, tra insegnanti, alunni e personale non docente, oggi la leadership opera in un ambiente inter-settoriale allargato a tutta la comunità in cui la scuola opera: genitori, erogatori di servizi sociali, leader aziendali, università, leader politici e molti altri stakeholders. In questo ambiente, in cui le relazioni di potere potrebbero non essere sempre così chiaramente definite o potrebbero emergere frequentemente nuove relazioni, i dirigenti scolastici hanno l'opportunità, che si configura allo stesso tempo come sfida, di imparare a gestire in modo efficace queste relazioni.

Nel processo di promozione della partnership tra famiglia e scuola i dirigenti scolastici assumono dunque un ruolo fondamentale: data l'autorità che deriva dalla posizione da loro ricoperta e l'influenza diretta sul clima scolastico, devono prendere le iniziative per raggiungere gli stakeholder e modellare comportamenti accoglienti e collaborativi (Epstein et al., 2018).

Mentre le gerarchie relazionali vengono ridefinite, Auerbach (2012) sostiene che un preside deve imparare a condividere il potere attraverso una partnership autentica e, nella descrizione grafica del suo modello, pone lungo un continuum le differenti posizioni relazionali assunte dai dirigenti e dalle famiglie. Si delineano così quattro tipologie di leadership scolastica, dove la destinazione finale è la leadership

per una partnership intesa nel suo significato più autentico descritto nel paragrafo precedente.

In una estremità del continuum si trova un modello di leadership che impedisce la partnership, che riflette una separazione storica tra scuole e famiglie. I dirigenti che appartengono a questa categoria non sono orientati alla partnership, ma piuttosto al mantenimento dell'ordine e alla protezione della scuola dall'influenza esterna. Questa posizione estrema, oggi sempre più rara, vede i dirigenti "proteggere" la scuola dalle influenze esterne, inclusi i genitori; è caratterizzata dalla convinzione che i genitori e i gruppi della comunità sono estranei, intrusi o problemi che rendono più difficile il lavoro degli insegnanti. I dirigenti che rientrano in questa categoria usano le relazioni formali e la burocrazia per erigere un muro tra la scuola e la comunità.

A questo segue la leadership per la partnership formale, che si concretizza con azioni del dirigente finalizzate a programmi occasionali di accoglienza delle famiglie. La leadership è di tipo transazionale, le relazioni sono strutturate gerarchicamente e il potere è detenuto in modo unidirezionale. I dirigenti attori di questa modalità compiono alcuni sforzi, limitati e controllati, per coinvolgere i genitori, che vengono visti con diffidenza e considerati come clienti e sostenitori che si adeguano all'autorità e sostengono l'offerta della scuola. Questa posizione è oggi molto praticata, laddove non vi siano forti politiche orientate alla promozione di forme più elevate di collaborazione.

Ad un terzo livello si trova la leadership per la partnership tradizionale, orientata verso il miglioramento dei risultati degli studenti, in cui la scuola inizia a cooperare con i genitori e le comunità attraverso la pianificazione e l'attuazione congiunte. Sotto questa forma di leadership, i dirigenti scolastici cercano di migliorare le comunicazioni con e famiglie e la salute e il benessere della famiglia attraverso i servizi scolastici. In questa posizione, le relazioni di potere con le famiglie sono un mix di un potere unilaterale e di un potere condiviso finalizzato all'azione. Sebbene il coinvolgimento sia più vario, questo approccio rimane ancora centrato sul servizio che ruota attorno all'offerta formativa della singola scuola.

Infine all'altra estremità del continuum si trova la leadership per la partnership autentica, che si rifà al modello di leadership trasformativa di Cooper (2010), e rappresenta l'approccio più aperto e meno gerarchico alle relazioni scuola-famiglia-comunità. È un modello di em-

powerment reciproco, con famiglie ed educatori che co-costruiscono ruoli e si impegnano nel dialogo e nell'apprendimento reciproco, al fine di promuovere e realizzare il bene comune: si perseguono così obiettivi più ampi come la giustizia sociale e la partecipazione democratica. I dirigenti considerano l'impegno familiare intrinsecamente utile e assumono uno stile di leadership più collaborativo. In questo approccio, gli obiettivi sono costruiti congiuntamente sulla base degli interessi reciproci degli insegnanti e di altre parti interessate; riflettono ideali di giustizia sociale e processi democratici e possono includere, ma non sono limitati a, migliorare i risultati.

Il concetto di partnership così come si è delineato in queste pagine, si configura come un concetto complesso e carico di significati. Se il focus della partnership tra famiglia e scuola si concentra solo sul miglioramento dei risultati degli alunni, essa assume una funzione strettamente strumentale al servizio dell'offerta formativa delle scuole. In altri termini si è messo in luce come il concetto di partnership non sia funzionale solo all'apprendimento degli alunni, ma nel suo significato più autentico esso è intrinsecamente prezioso come espressione di relazione (Auerbach, 2012): si pone come un'alleanza rispettosa tra educatori, che valorizza la costruzione di relazioni, il dialogo e il potere condiviso come parte di scuola socialmente giusta e democratica (Auerbach, 2009), cioè di una scuola inclusiva.

1.4. Autovalutazione e valutazione interna della scuola

L'autovalutazione di istituto presuppone il coinvolgimento di tutti i soggetti coinvolti nel suo funzionamento: dirigente, docenti, personale non docente, studenti, genitori, interlocutori esterni. La natura sociale della scuola richiama un concetto di comunità scolastica estesa a tutti coloro che ne fanno parte, sia in qualità di erogatori del servizio, sia di fruitori diretti, sia di beneficiari indiretti. La stessa corresponsabilità dei diversi attori nella gestione della relazione educativa evidenzia l'esigenza di una prospettiva plurilaterale attraverso cui osservare la realtà scolastica e, di conseguenza, la necessità di interrogare le diverse componenti in merito alle loro percezioni e ai loro giudizi sul funzionamento della scuola.

“Le scuole appartengono al mondo delle cose, potremmo dire al

mondo fisico; il merito dei processi valutativi, invece, appartiene alle persone che nella scuola vi operano o, ancora meglio, i processi valutativi e auto-valutativi sono prodotti del pensiero umano, appartengono al mondo delle idee” (Popper, Eccles, 1981, p. 54), cioè i prodotti del pensiero autovalutativo possono avere delle conseguenze reali (positive o negative) sul mondo fisico (le scuole, gli alunni, ecc.), in funzione della qualità dei processi attuati e della valorizzazione delle persone direttamente coinvolte nel sistema scolastico (Robasto, 2017, p. 19).

L’autovalutazione si definisce quel processo valutativo nel quale il potere di valutare è prevalentemente detenuto dai soggetti erogatori del servizio formativo.

Il processo di autovalutazione della scuola si riferisce alla valutazione interna relativa a tutto il sistema o solo una parte di essi per esempio docenti e dirigenti, che sono al tempo stesso i protagonisti dell’azione e i soggetti preposti alla valutazione (Ball, 1994; Macbeath, 2005; Zimmermann et al., 2018).

Impegnarsi in un processo autovalutativo per la scuola vuol dire incoraggiare una riflessione condivisa sulle azioni messe in atto. Essa richiama il paradigma riflessivo entro cui inserire un percorso di autovalutazione, come opportunità per ripensare il proprio agire per arricchire la consapevolezza e disciplinare lo sviluppo: si tratta di promuovere un livello meta, di pensiero sull’azione, per rileggere e orientare i suoi significati. La riflessione condivisa richiama la dimensione sociale entro cui sviluppare questa riflessione, in un contesto relazionale fatto di una pluralità di componenti scolastiche aventi ruoli e posizioni diverse nella dinamica educativa, ma tutte concorrenti a determinare la qualità del processo formativo e dei suoi risultati; un contesto nel quale assume particolare rilevanza la dimensione comunitaria, proprio in virtù della centralità della relazione formativa nell’evento educativo e del contributo dei diversi attori implicati nel determinarne la qualità (Kyriakides, Campbell, 2004; Castoldi, 2015).

L’autovalutazione consente a una comunità scolastica di identificare e affermare le buone pratiche e di individuare e agire sulle aree che necessitano di miglioramenti. Essa riguarda principalmente le scuole che si assumono la responsabilità del proprio sviluppo e miglioramento.

Il processo di autovalutazione della scuola implica un’indagine riflessiva che, partendo dai dati raccolti, porti a una pianificazione dell’azione di miglioramento. Il processo consente alle scuole di identifi-

care obiettivi e azioni significative e specifiche per il miglioramento focalizzate sulle pratiche di insegnamento/apprendimento; permette loro di creare e attuare piani di miglioramento, di misurare i loro progressi e di identificare i loro risultati.

La significatività del percorso autovalutativo che si intraprende non si gioca soltanto nel rispetto delle procedure, nell'affidabilità dei dati, nella presunta oggettività delle rilevazioni, ma anche nel grado in cui tutti i protagonisti del processo condividono e sostengono il processo valutativo: entrambi cooperano a determinare l'efficacia del processo avviato in termini di miglioramento del processo formativo e dei suoi risultati; un miglioramento che passa attraverso le azioni concrete che verranno intraprese e i loro risultati, ma anche attraverso la crescita dei soggetti coinvolti.

2. La ricerca

Per analizzare la relazione scuola famiglia nel contesto siciliano, sono state effettuate delle interviste semistrutturate. Sebbene questo metodo inibisca la generalizzabilità dei risultati, è il più appropriato per determinare i significati e le funzioni percepite in contesti unici e culturalmente diversi.

In totale sono stati intervistati 48 dirigenti scolastici e 228 genitori; le interviste registrate e trascritte sono state analizzate attraverso specifici software di codifica. Nella costruzione del sistema dei codici da applicare alle interviste, abbiamo previsto l'integrazione di procedure di codifica di tipo bottom up (*free quotation*) e di tipo top down (*free code*). A ciascun codice è stata attribuita una etichetta verbale che fosse in grado cioè di evocare chiaramente il significato.

L'attendibilità è data dalla trasparenza delle procedure, dall'ispezionabilità della base empirica e dal grado di formalizzazione delle procedure di analisi dei dati. I risultati non sono pensati per essere generalizzati, sebbene possano essere suggestivi per ricercatori ed educatori in ambienti simili.

2.1. *Le interviste*

Per la ricerca ci siamo avvalsi dell'intervista semi-strutturata e dei focus group per cogliere elementi interpretativi in profondità da parte dei dirigenti scolastici e dei genitori.

Sono state poste ai genitori e ai dirigenti che hanno partecipato alla ricerca sette domande a risposta aperta, per consentire la libera espressione di esperienze e convinzioni, in modo da attenuare categorizzazioni inserite a priori nelle domande dell'intervista.

Nell'ambito della scaletta dell'intervista (Tabella 1) sono stati presi in considerazione gli aspetti ritenuti più rilevanti per l'esplorazione del problema della relazione scuola famiglia. Lo strumento non ha la pretesa di essere esaustivo, ma intende indagare in un'ottica esplorativa la lettura data dalle famiglie e dai dirigenti.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. In tempi recenti si parla sempre di più della relazione scuola-famiglia. Che cosa pensa al riguardo?2. Come è stata affrontata nell'istituto questa questione?<ul style="list-style-type: none">- In particolare, sono state create figure di riferimento per gestire i rapporti scuola famiglia?- C'è stato un lavoro specifico di progettazione al riguardo, eventualmente anche come componente all'interno di strumenti come PTOF, RAV, ecc.?3. A suo parere qual è l'atteggiamento degli insegnanti a proposito della relazione scuola famiglia?<ul style="list-style-type: none">- E quello degli alunni?- E quello delle famiglie?4. In che modo insegnanti, dirigenti, genitori, altri membri della famiglia e della comunità possono essere preparati ad avviare e mantenere relazioni produttive nel loro lavoro a beneficio degli studenti?<ul style="list-style-type: none">- In che modo insegnanti e dirigenti possono impiegare le loro migliori conoscenze e pratiche nel loro lavoro?5. Come dovrebbe essere un programma di partnership?<ul style="list-style-type: none">- Come possono essere sviluppati e sostenuti tali programmi?- Come devono cambiare le pratiche nel tempo man mano che gli alunni procedono nel loro percorso scolastico?6. Ritiene che l'istituto abbia risorse e strumenti a sufficienza per affrontare questa questione?<ul style="list-style-type: none">- Come stante usando ciò che avete a disposizione?- Quali strumenti o risorse occorrerebbe potenziare per affrontare meglio questo tema?7. Può raccontare, se le viene in mente, un episodio riguardante la relazione scuola famiglia che l'ha particolarmente colpita? |
|--|

Tab. 1 – Scaletta dell'intervista

Le interviste singole (48 dirigenti) e di gruppo (16 sessioni con i genitori) registrate e trascritte, sono state analizzate in due fasi: in una prima fase i dati raccolti sono stati sottoposti ad una interrogazione del testo sulla base delle categorie tematiche della scaletta; in una seconda fase si sono fatti emergere i nuclei di significato presenti nel testo delle risposte degli intervistati attraverso la creazione di codici. Si è proceduto ad una segmentazione analitica del contenuto delle interviste trascritte, affinché fosse possibile individuare in ciascun passaggio del discorso differenti unità analitiche (frasi, singole parole, affermazioni) dalle quali si possono estrapolare i codici, ovvero i nuclei di significato⁵. Tali codici sono stati, in un secondo momento dell'indagine, messi in relazione tra loro e aggregati.

L'analisi qualitativa sulle interviste è stata condotta con ATLAS.Ti che ha permesso la strutturazione di un reticolo relazionale, basato su codici, famiglie e superfamiglie che possiamo definire concettuale.

L'analisi si è conclusa con la costruzione di *famiglie* di codici e documenti, cioè di alcune tipologie descrittive del fenomeno indagato, senza arrivare alla definizione di un modello interpretativo vero e proprio.

2.2. *Il Rapporto di Autovalutazione di Istituto (RAV)*

Con il DPR 28 marzo 2013 n. 80 e l'istituzione del regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), vengono avviate in modo sistematico e formalizzato, la cultura e le pratiche valutative in tutte le istituzioni scolastiche su territorio italiano. Il SNV si propone di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione, al fine di migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Nello specifico il processo di autovalutazione avviene attraverso il Rapporto di Autovalutazione (RAV).

I processi di autovalutazione vengono introdotti, a livello ministeriale, con il RAV a partire dall'anno scolastico 2014-15; le corrispondenti azioni di miglioramento del biennio successivo hanno permesso

5 Cfr. R. Semeraro, "L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione", *Italian Journal of Educational Research*, (7), 2014, pp. 97-106.

un'importante occasione di ripensamento e di attualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento.

Il modello concettuale a fondamento del RAV è quello della valutazione orientata al cambiamento.

Nel processo di valutazione della realtà scolastica il Rapporto di Autovalutazione (RAV) si pone come documento fondamentale per fare riflettere la scuola sulle proprie prassi. Obiettivo del RAV è quello di offrire uno strumento per la valutazione della scuola tramite una serie di indicatori che costituiscono la base per riflettere ed avviare i percorsi di miglioramento all'interno della scuola. Sulla base di quanto definito nel DM 11 novembre 2014: "il Rapporto di Autovalutazione esprime la capacità della scuola di compiere un'autentica autoanalisi dei propri punti di forza e di criticità, alla luce di dati comparabili. Inoltre, consente di mettere in relazione gli esiti di apprendimento con i processi organizzativi-didattici all'interno del contesto socio-culturale, di individuare le priorità e gli obiettivi di miglioramento. Il Rapporto di Autovalutazione consolida l'identità e l'autonomia della scuola, rafforza le relazioni collaborative tra gli operatori e responsabilizza tutta la comunità scolastica nel perseguimento dei migliori risultati".

Il RAV costituisce un'opportunità di riflessione dell'intera comunità scolastica approdando anche alla riprogettazione di azioni e al ricorso ad eventuali nuovi approcci per promuovere un processo valutativo costantemente sostenuto e in grado di superare modalità autoreferenziali.

Il principio ispiratore alla base del RAV è quello di prospettare al sistema scolastico uno strumento strutturato e ricco di spunti di riflessione, versatile e funzionale al contempo che permetta l'individuazione di piste di miglioramento. Inoltre è orientato al riconoscimento dell'istituzione scolastica come organizzazione complessa nella quale l'interpretazione del funzionamento deve andare oltre il set predefinito di indicatori.

Il Rapporto di Autovalutazione si compone di cinque sezioni: contesto e risorse, esiti degli studenti, processi messi in atto dalla scuola, processo di autovalutazione e individuazione delle priorità su cui si intende agire al fine di migliorare gli esiti, in vista della predisposizione di un piano di miglioramento⁶.

6 Tutte le scuole hanno ricevuto una batteria di 49 indicatori statistici, raccolti dal

All'interno della ricerca è stata utilizzata la sezione 3 dello strumento perché al suo interno si focalizza l'attenzione sull'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie. Nello specifico la sezione 3 riguarda la capacità della scuola di proporsi come partner strategico di reti territoriali e di coordinare i diversi soggetti che hanno responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio. Capacità di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo. L'area è articolata al suo interno in due sotto-aree: collaborazione con il territorio e coinvolgimento delle famiglie.

“Collaborazione con il territorio”

Definizione dell'area- Promozione di reti e accordi con il territorio a fini formativi.

Domande guida ed individuazione dei punti di forza e di debolezza	
Quali accordi di rete e collaborazioni con soggetti pubblici o privati ha la scuola? Per quali finalità?	
Qual è la partecipazione della scuola nelle strutture di governo territoriale?	
Quali ricadute ha la collaborazione con soggetti esterni sull'offerta formativa?	
Punti di forza	Punti di debolezza

“Coinvolgimento delle famiglie”

Definizione dell'area- Capacità di confrontarsi con le famiglie per la definizione dell'offerta formativa sui diversi aspetti della vita scolastica.

Domande guida ed individuazione dei punti di forza e di debolezza	
In che modo le famiglie sono coinvolte nella definizione dell'offerta formativa?	
Ci sono forme di collaborazione con i genitori per la realizzazione di interventi formativi o progetti?	
La scuola coinvolge i genitori nella definizione del Regolamento d'istituto, del Patto di corresponsabilità o di altri documenti rilevanti per la vita scolastica? La scuola realizza interventi o progetti rivolti ai genitori (es. corsi, conferenze)?	
La scuola utilizza strumenti on-line per la comunicazione con i genitori (es. registro elettronico)?	
Punti di forza	Punti di debolezza

MIUR e INVALSI e restituiti alle scuole. Sui medesimi indicatori, inoltre, sono stati forniti alla scuola i valori raggiunti dalle altre scuole ubicate nella stessa regione e provincia con medesima conformazione economica-socio-culturale.

3. I risultati

Per l'analisi dei risultati abbiamo deciso di costruire dei *network views*, strumenti di rappresentazione grafica dei *nodi* e dei *links*, per individuare e rappresentare relazioni significative fra i diversi oggetti inclusi nel progetto.

3.1. *Il focus group con i genitori*

I risultati del lavoro di codifica hanno posto in evidenza, attraverso la creazione del reticolo, gli elementi caratterizzanti e il folto numero di relazioni presenti tra essi; si è desunto quanto segue:

- la presenza di una super famiglia denominata relazione scuola-famiglia;
- la connessione di questa con le 5 famiglie: risorse, strumenti, interdipendenza positiva, rete e accogliere.

Dall'analisi delle relazioni è evidente come la relazione scuola-famiglia (fig. 2) sia in un legame di associazione con la rete (ossia l'insieme dei protagonisti) e con gli strumenti (intesi come i mezzi attuati dall'istituzione scolastica al fine di attivare o promuovere la relazione); ma al contempo è in una relazione di causa con le risorse e l'interdipendenza positiva (nel senso che le genera o le migliora) evidenziando come l'accoglienza è parte della relazione scuola-famiglia.

Una relazione si è poi rilevata tra la rete e l'interdipendenza positiva individuando come le due sono in uno stato di dipendenza.

<i>interdipendenza positiva</i>	personalizzazione, sportello di ascolto, collaborazione, condivisione, partnership, comunicazione, impegno, complementarità, appartenenza, reciprocità, mediazione e accogliere
<i>accogliere</i>	accogliere, ciascuno, gruppo, bisogni e inclusione

Tab. 2 – Famiglie e codici individuati genitori

3.2. L'intervista ai dirigenti

Dall'analisi delle interviste effettuate ai 48 dirigenti si rileva che la relazione scuola-famiglia è causa del patto di responsabilità, è legata alla comunicazione, è associata con la partecipazione alla comunità e alla rete.

In particolare come si può leggere nel network view (fig. 3) e nella tabella 3 sotto riportati, i dirigenti sottolineano come la relazione scuola famiglia sia determinante per il patto di corresponsabilità attraverso il quale ogni attore della scuola decide liberamente e responsabilmente di vivere all'interno della comunità scolastica, cooperando per il benessere degli alunni/figli. La comunicazione diventa essenziale affinché la relazione sia positiva ed efficace e i genitori si sentano parte della comunità.

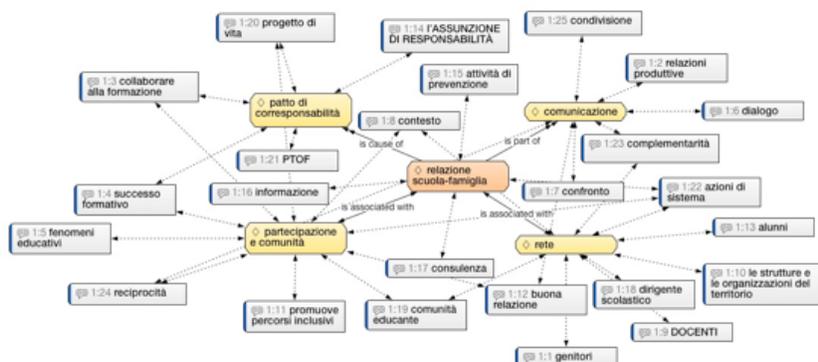


Fig. 3: Output di ATLAS.ti: Network view della relazione scuola famiglia secondo la prospettiva dei dirigenti scolastici. I numeri fanno riferimento alle frequenze totali dei codici.

Famiglie di codici e super famiglie	Riferimento codici
<i>relazione scuola-famiglia</i>	attività di prevenzione, informazione, consulenza, azioni di sistema,
<i>comunicazione</i>	relazioni produttive, dialogo, confronto, buona relazione, complementarità, reciprocità, condivisione
<i>partecipazione e comunità</i>	collaborare alla formazione, successo formativo, fenomeni educativi, contesto, promuove percorsi inclusivi, buona relazione, comunità educante, progetto di vita, azioni di sistema reciprocità
<i>patto di corresponsabilità</i>	collaborare alla formazione, successo formativo, assunzione di responsabilità, progetto di vita, Ptof
<i>rete</i>	genitori, contesto, docenti, strutture e organizzazioni del territorio, alunni, dirigente scolastico, comunità educante, azioni di sistema, complementarità

Tab. 3 – Famiglie e codici individuati dirigenti

3.3 *Il Rapporto di Autovalutazione di Istituto*

Dall'analisi dei Rav alla sezione rapporto con il territorio e con le famiglie si evidenzia che le scuole si sforzano di sottoscrivere accordi di rete e collaborazioni con diversi soggetti pubblici e privati. Tali accordi sono finalizzati soprattutto al miglioramento delle pratiche didattiche, educative e valutative. Le scuole stringono accordi e collaborazioni per rispondere a particolari richieste da parte del territorio e rappresentano un importante punto di riferimento nel territorio. Numerose sono le richieste di collaborazione alla realizzazione di progetti da parte di soggetti esterni, che consentono alle istituzioni di mantenere vivo il raccordo con gli stakeholder di riferimento e dal punto di vista didattico, offrono l'opportunità agli alunni di sperimentare nel contesto reale le competenze acquisite in ambito scolastico. Tra i punti di debolezza si evince che poche sono le volte in cui le scuole sono capofila di reti e quelle a cui ha aderito hanno scarsa apertura ad altri enti e soggetti esterni diversi dalle scuole.

Dall'analisi si rileva che le scuole coinvolgono la componente dei genitori presente nel Consiglio di Istituto e di Classe nella definizione del Regolamento di Istituto, del Patto di corresponsabilità e di altri documenti. Le scuole comunicano con le famiglie attraverso il registro

elettronico, il sito dell'istituto, le circolari e gli avvisi scritti, i colloqui appositamente programmati, le comunicazioni telefoniche e le lettere scritte, affinché i genitori, a seconda la provenienza, possano essere sempre al corrente della situazione dei propri figli. In alcune scuole sono state proposte attività di formazione per i genitori. Sempre più sentita è l'esigenza di una partnership educativa tra scuola e famiglia, fondata sulla condivisione dei valori e su una fattiva collaborazione delle parti nel reciproco rispetto delle competenze. Essa è riconosciuta come un punto di forza necessario per promuovere negli alunni lo sviluppo integrale e armonico e fornire un servizio alle famiglie che non può prescindere da rapporti di fiducia e continuità che vanno costruiti, riconosciuti e sostenuti.

Tra i punti di debolezza si evidenzia che le famiglie sono solo indirettamente coinvolte nella definizione dell'offerta formativa e ci sono poche forme di collaborazione con i genitori.

Conclusioni

Nelle pagine precedenti viste le problematiche di disagio interne alla società e alla scuola, abbiamo indagato la relazione scuola famiglia,

La presente ricerca si propone come un primo studio esplorativo per l'analisi delle tematiche riscontrate nelle verbalizzazioni dei dirigenti e delle famiglie intervistate.

L'analisi ha rivelato dati interessanti seppur preliminari, i prossimi passi della ricerca su questo argomento si concentreranno sull'intensità e la forza delle tendenze individuate, per fornire una serie di riflessioni da adoperare come strumento per promuovere ed incrementare il dialogo educativo e la collaborazione scuola famiglia.

La crescente sensibilità verso il ruolo dei genitori all'interno della scuola, sostenuta dai documenti europei, ha avuto in questi ultimi anni un riconoscimento giuridico e sociale. Ci troviamo di fronte ad una nuova stagione di interrelazione e di dialogo con la famiglia. Da tutti gli attori coinvolti nella scuola si rimarca l'urgenza di rafforzare il patto di collaborazione con le famiglie per contrastare l'abbandono, la dispersione, la demotivazione e il disinteresse per la scuola.

Riferimenti bibliografici

- Auerbach S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *School Community Journal*, 19 (1): 9-32.
- Auerbach S. (2011). Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school-family partnerships. *Journal of School Leadership*, 20(6): 728-757.
- Auerbach S. (2012). Conceptualizing leadership for authentic partnerships: A continuum to inspire practice. In S. Auerbach (ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships* (pp. 41-63). New York: Routledge.
- Ball S.J. (1994). *Comprehensive Schooling Effectiveness and Control: An Analysis of Educational Discourses*. London: Centre for Educational Studies, King's College.
- Bertagna G. (2009). La scuola come bene comune. Profilo istituzionale. In *Convegno di Scholé* (pp. 17-68). Brescia: La Scuola.
- Cardinali P., Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia: costruire alleanze*. Roma: Carocci Faber.
- Castoldi M. (2015). Autovalutazione delle scuole. *La Vita Scolastica*. Numero monografico.
- Coggi in Ronci C. M., Fiore C., Lucia U., Massa A.A., Gallina M.A. (eds.) (2010). *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Coleman J.S. (2018). *Parents, their children, and schools*. New York: Routledge.
- Dusi P. (2006). La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola. *Race/ethnicity*, 12, 2-3.
- Eccles e Harold in A. Booth, J.F. Dunn (2013). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* New York: Routledge.
- Epstein J.L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.
- Epstein J.L., Sanders M.G., Sheldon S.B., Simon B.S., Salinas K.C., Jansorn N.R., ... Hutchins D.J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. London: Corwin Press.
- Henderson A.T. (ed.) (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press.
- Kyriakides L., Campbell R.J. (2004). School Self-Evaluation and School Improvement: a Critique of Values and Procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30: 23-36.

- MacBeath J. (2005). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge
- Palma M. (2017). La scuola come bene comune. il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni*, 7(2).
- Palma M. (2017). La scuola come bene comune. il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggerzioni*, 7 (2).
- Pati L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In L. Pati, P. Dusi (eds.), *Corresponsabilità educativa: scuola e famiglia nella sfida multiculturale*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2008). La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori. *La Famiglia*, 244: 22-29.
- Popper K.R., Eccles J.C. (1981). *L'io e il suo cervello*. Vol. 1, tr. it. Roma: Armando.
- Robasto D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci Faber.
- Ronci C.M., Fiore C., Lucia U., Massa A.A., Gallina M.A. (eds.) (2010). *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Swap S.M. (1993). *Developing Home-School Partnerships: From Concepts to Practice*. New York: Teachers' College Press, Columbia University.
- Zimmerman M.A., Eisman A.B., Reischl T.M., Morrel-Samuels S., Stoddard S., Miller A.L., Rupp L. (2018). Youth Empowerment Solutions: Evaluation of an After-School Program to Engage Middle School Students in Community Change. *Health Education & Behavior*, 45(1): 20-31.