

Gli strumenti organizzativi dell'autonomia: il punto di vista degli insegnanti sui documenti

Organizational tools of school autonomy: teachers' point of view on the documents

GIOVANNI MORETTI

Lo studio riguarda una indagine sulla qualità percepita soggettivamente dagli insegnanti circa i documenti di programmazione scolastica – quali il Piano dell'offerta formativa, il Programma annuale, la Contrattazione integrativa – e la loro efficacia come strumenti organizzativi nel quadro dell'autonomia scolastica. Un gruppo di 188 insegnanti partecipanti ad un Master sono stati intervistati utilizzando un questionario misto con il quale è stato chiesto loro di valutare l'impatto dei tre documenti di programmazione sulla pratica scolastica quotidiana nelle scuole di appartenenza e nelle "scuole osservate" (373 scuole in totale). La rilevanza che gli insegnanti assegnano ai documenti di programmazione come linee guida efficaci per orientare la pratica educativa richiama l'attenzione sull'importanza della loro preparazione attenta e condivisa e della loro continua revisione e/o integrazione.

The study concerns a survey on the quality of school planning documents, such as the school plan, the school budget and the "union bargaining plan". It tackles their effectiveness as organisational tools in the school autonomy framework, investigating teachers' perceptions. A group of 188 Master's student teachers were interviewed using a blended questionnaire where they were asked to assess the impact of the three planning documents on school everyday practice. Two sets of data were therefore collected, concerning a) respondents' perceptions on their own "familiar" schools and b) respondents' perceptions on the "new" schools (373 schools in total). The relevance that teachers assign to the planning documents as effective guidelines to educational practice draws attention to how important it is to carefully prepare them in a shared way and to engage in a continuous updating process.

Parole chiave: autonomia scolastica in Italia, auto-valutazione, contrattazione integrativa, documenti di programmazione scolastica, piano dell'offerta formativa

Key words: planning documents, school autonomy in Italy, school development plan, school union bargaining, self-evaluation.

1. Introduzione

L'autonomia scolastica in Italia, anticipata con un programma nazionale di sperimentazione organizzativa e didattica, è stata introdotta nelle scuole dal DPR 275/1999, è entrata a regime il 1° settembre 2000, ed ha come principali obiettivi: il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento e l'innalzamento della qualità dell'istruzione; l'organizzazione flessibile delle attività scolastiche e l'ampliamento dell'offerta formativa, attraverso interazioni e integrazioni significative con il contesto territoriale e i fabbisogni formativi locali. Gli esiti delle indagini valutative nazionali e soprattutto internazionali (OCSE-PISA) tuttavia rilevano che i livelli di apprendimento degli studenti non sono cresciuti, nonostante le opportunità che l'autonomia ha offerto sul piano organizzativo e didattico (TALIS-OECD, 2009; Cavalli, Argentin, 2010; OECD, 2010a, 2010b; Asquini, 2011; Hanushek, Link, Woessmann, 2011). Il Rapporto annuale sulla scuola in Italia, curato dalla Fondazione Giovanni Agnelli, mette in evidenza, nell'ambito della riflessione sulla efficacia della scuola dell'autonomia, la centralità del rapporto tra insegnanti e autonomia scolastica. La responsabilizzazione degli insegnanti, oltre a quella dei dirigenti scolastici, è da ritenersi fondamentale, per motivarli e riconoscerli come principale e insostituibile "massa critica" in grado di portare progressivamente tutte le scuole ai livelli più alti in termini di qualità delle proposte educative e degli esiti formativi raggiunti (Euridyce, 2008; Cavalli, Argentin, 2010; Fondazione Giovanni Agnelli, 2009, 2010, 2011). Responsabilizzare gli insegnanti significa oggi soprattutto ribadire o riscoprire quale sia la *mission* principale della scuola che è quella di innalzare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e di sviluppare quell'insieme di competenze di base e durature che possono consentire agli studenti di imparare ad apprendere, ad orientarsi ed a scegliere (ad es., Benadusi, Giancola, Viteritti, 2008; Bove, Moretti, 2009; Domenici, 2009; Scheerens, van Ravens, Luyten, 2011).

A fronte di tale quadro problematico, con la presente indagine, si è ritenuto opportuno rilevare in che modo gli insegnanti frequentanti un Master universitario percepiscono soggettivamente la qualità di alcuni documenti di programmazione scolastica – il Piano dell'offerta formativa, il Programma annuale (Bilancio), la Contrattazione integrativa – che se ben elaborati permettono di orientare i comportamenti professionali e le scelte progettuali degli insegnanti sia individuali che di gruppo. L'indagine è stata progettata con la consapevolezza di rilevare giudizi che seppur soggettivi, sono tuttavia in grado di esprimere alcune possibili linee di tendenza riguardanti il processo di attuazione dell'autonomia in differenti contesti scolastici. Si è ritenuto utile, pertanto, procedere alla rilevazione del punto di vista dell'insegnante sui documenti, sia in riferimento al proprio contesto lavorativo, sia in riferimento ad una scuola diversa, conosciuta durante un periodo breve di osservazione (75 ore), condotta durante le attività di tirocinio del Master.

In questo contributo sia la scelta di assumere il punto di vista dell'insegnante-osservatore che esamina contesti scolastici differenti, sia quella di individuare alcuni documenti di programmazione scolastica come unità di analisi, tiene conto in modo integrato di tre prospettive di ricerca, presenti nella letteratura scientifica di settore: la prospettiva di tipo *bottom-up*, che considera positivo il coinvolgimento degli attori implicati nei processi, e consente agli stessi attori-insegnanti, attraverso modelli di valutazione partecipati e democratici, di acquisire consapevolezza circa il proprio ruolo e le connesse responsabilità in merito all'innalzamento della qualità dell'istruzione (Stake, 1988; Domenici, 2000, 2009; Schratz, Jakobsen, MacBeath, Meuret, 2003; Castoldi, 2008); la prospettiva che valorizza il punto di vista dell'insegnante che assume lo sguardo di "novizio" (Wenger, 1998), ma che in quanto professionista competente assume anche lo sguardo di "attore sociale" senza mettere tra parentesi la propria esperienza, consapevolezza professionale e capacità riflessiva (Schön, 1983; Geertz,

1988; Gobo, 2003); la terza prospettiva, infine, fa riferimento a quegli approcci che nell'analisi dei contesti, dei processi di cambiamento e della codifica delle policy dedicano particolare attenzione alla co-evoluzione degli "oggetti" o degli "attori non umani" e alla co-evoluzione tra "oggetti" e attori sociali (Latour, 2002; Landri, 2002, 2004, 2009; della Ratta-Rinaldi, Ricotta 2008).

Sulla base delle prospettive di ricerca sopra indicate, si è deciso, ai fini della rilevazione della qualità percepita soggettivamente dagli insegnanti, di scegliere il *Piano dell'offerta formativa*, poiché ritenuto il principale oggetto-documento della scuola dell'autonomia che dichiara, comunica, pianifica, condivide e connette i discorsi dell'innovazione con quelli dell'equità e della qualità (Landri, 2002, 2004, 2009; della Ratta-Rinaldi, Ricotta 2008) oltre che contribuire a stimolare il processo di costruzione della identità delle singole istituzioni scolastiche (Sergiovanni, 1994; Valentino, 2000; Castoldi, 2008; Moretti, 2009). Insieme al Pof sono scelti come unità di analisi, il *Programma annuale* o Bilancio, strumento duttile in grado di tradurre in pratica il Pof e sostenere la flessibilità didattica, e il *Contratto integrativo d'istituto*, che esprime la concertazione raggiunta nella singola scuola per favorire la migliore organizzazione del lavoro del personale in orario scolastico ed extrascolastico. I percorsi di elaborazione e condivisione dei nuovi "oggetti-documenti" di governo dell'autonomia scolastica dovrebbero dunque aiutarci a riflettere sul perché e sul come promuovere e diffondere orizzontalmente nella scuola competenze di *leadership* educativa e di *management* (Earley, Bubb, 2004; Barzanò, 2008; Domenici, Moretti, 2011). In letteratura sono presenti alcuni studi (per es. Bell, 2002; Landri, 2009; Fernandez, 2011) che in merito ai piani di miglioramento (*improvement plans*) e ai piani di scuola (*school plans*) segnalano alcune evidenze critiche: la diffusione di pianificazioni poco flessibili che possono portare a pratiche miopi e rigide con spreco di tempo e risorse; la predisposizione di piani che assumono forme diverse non tanto per rispondere alle esigenze dei contesti locali ma perché subiscono forti pressioni esterne. Tali studi in alternativa a forme di pianificazione rigide e imposte dall'alto, propongono percorsi progettuali di tipo bottom-up, nei quali diventa centrale il raggiungimento di accordi su una serie di obiettivi a breve termine scaturiti da valori comuni negoziati e condivisi da tutti gli attori coinvolti.

Lo scopo e gli obiettivi della ricerca sono così definiti:

- *scopo della ricerca:* rilevare, a dieci anni circa dall'avvio della autonomia scolastica, attraverso il punto di vista di un campione di insegnanti frequentanti un Master universitario, la percezione dello stato di attuazione dell'autonomia nelle diverse dimensioni: didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo;
- *obiettivo generale:* rilevare la percezione degli insegnanti della qualità dei documenti di programmazione scolastica – il Piano dell'offerta formativa, il Programma annuale (Bilancio), la Contrattazione integrativa – e della loro efficacia come strumenti organizzativi nel quadro dell'autonomia scolastica oltre che come strumenti in grado di orientare i comportamenti professionali e le scelte progettuali degli insegnanti sia individuali che di gruppo;
- *obiettivi specifici:* rilevare la percezione degli insegnanti del grado di coerenza tra i documenti, nonché esaminare in che misura questi possano contribuire a caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia; rilevare in quale misura e eventualmente in riferimento a quali aspetti della organizzazione scolastica, varia il punto di vista dell'insegnante che assume il ruolo di "osservatore" nelle attività di tirocinio del Master, a seconda delle caratteristiche del contesto scolastico esaminato (contesto lavorativo di appartenenza o "scuola osservata").

2. Metodo

2.1 Partecipanti

L'indagine ha coinvolto 188 insegnanti iscritti al Master in *Leadership e Management in Educazione*¹ nell'anno 2009, di cui 151 donne (80.3%) e 37 uomini (19.7%) – prevalenti nella ripartizione territoriale del Sud e delle isole (35%) –, tutti impegnati nella scuola pubblica statale (il 97,9% con contratto a tempo indeterminato e il 2.1% con contratto a tempo determinato). L'età media della popolazione è di 44.8 anni, con una età minima di 27 anni e una età massima di 58 anni; solo l'8.5% degli insegnanti ha meno di 35 anni di età mentre la metà supera i quarantasei anni; la mediana della distribuzione è pari a 45. La popolazione degli insegnanti coinvolta nella ricerca è caratterizzata da una consolidata esperienza professionale testimoniata dal numero medio di anni di servizio piuttosto elevato (17 anni) con un numero minimo di 2 e un numero massimo di 30 anni; l'81% degli insegnanti è in servizio da oltre 10 anni, il 33% di essi lavora da oltre 21 anni. Ciò significa che la quasi totalità degli insegnanti era in servizio nel 1999, anno di approvazione del Regolamento dell'autonomia didattica. La popolazione scelta comprende insegnanti di tutti gli ordini e gradi scolastici, con la prevalenza delle scuole secondarie di secondo grado (36.2%); seguite nell'ordine dalle scuole primarie (32.4%), dalle scuole secondarie di primo grado (22.9%), dalle scuole dell'infanzia (5.3%) o da scuole professionali e scuole italiane all'estero (3.2%).

2.2 Strumenti

A partire dai vari aspetti didattici, organizzativi, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, previsti dal Regolamento sull'autonomia scolastica (DPR 275/1999) è stato predisposto un questionario strutturato suddiviso in quattro sezioni (Tab. 1).

Sezioni questionario	Domande chiuse	Domande a risposta aperta	Totale domande
I - Caratteristiche sociodemografiche degli insegnanti	3	3	6
II- Piano dell'offerta formativa	51	4	55
III -Programma annuale (Bilancio)	13	3	16
IV - Contrattazione integrativa	13	3	16
Qualità complessiva scolastica ed educativa	1		1
Totale domande	81	13	94

Tab. 1 – Struttura del questionario: sezioni e tipologia di domande

Il questionario è stato messo a punto nel 2008, anno in cui lo strumento è stato adoperato da 35 insegnanti iscritti al Master per l'osservazione-valutazione delle scuole durante lo svolgimento delle attività di tirocinio. Tenendo conto degli esiti della prima sommini-

1 Il Master Universitario di secondo livello, a distanza e in presenza, in *Leadership e Management in Educazione. Direzione e governo dei processi e delle strutture formative nella scuola dell'autonomia*, Direttore prof. Gaetano Domenici, è attivo dall'anno 2003 presso il Dipartimento di Studi dei Processi Formativi Culturali e Interculturali nella Società Contemporanea, presso l'Università degli Studi Roma Tre. Il tirocinio del Master è stato svolto in collaborazione con l'Associazione Professionale "Proteo Fare Sapere", soggetto qualificato alla formazione ai sensi del Decreto Miur 177/2000 e del DM dell'8/6/2005.

strazione alcune domande sono state migliorate nella loro formulazione linguistica, ed è stato individuato un numero ristretto di domande (tredici) ritenute adeguate per analizzare sia il Pof che il Programma annuale e la Contrattazione integrativa. La versione definitiva dello strumento ha mantenuto l'articolazione in quattro sezioni. La prima sezione raccoglie informazioni sulle *caratteristiche sociodemografiche degli insegnanti* (genere, professione, anni di insegnamento, tipo di contratto di lavoro, ordine, grado, tipologia e denominazione della scuola di appartenenza); la seconda sezione, *Piano dell'offerta formativa*, propone domande finalizzate a rilevare in che misura il Pof esaminato, a parere degli insegnanti, riflette, definisce, prevede o assicura azioni che concorrono a caratterizzare e rendere operativa l'autonomia scolastica. Nella terza e quarta sezione del questionario, rispettivamente intitolate *Programma annuale (bilancio)* e *Contrattazione integrativa a livello di istituzione scolastica ed educativa*, sono presenti tredici domande, analoghe a quelle già presentate per il Pof, finalizzate a confrontare tra loro i documenti. Ciascuna sezione del questionario si chiude con due domande a risposta aperta finalizzate a rilevare, sinteticamente, gli elementi di forza e gli eventuali elementi di debolezza dell' "oggetto-documento" analizzato. Le domande chiuse, ad eccezione di quelle della prima sezione, che prevedevano una scelta unica tra più alternative, e della domanda conclusiva, che prevedeva di indicare un valore da 1 (minimo) a 10 (massimo) per ciascuno dei tre documenti esaminati, prevedevano risposte graduate con una scala a quattro livelli (*decisamente sì, più sì che no, più no che sì, decisamente no*), con la ulteriore possibilità di rispondere *non saprei*.

2.3 Procedure e contesti di ricerca

Il questionario è stato somministrato agli insegnanti durante le attività di tirocinio del Master²: nella prima fase (A - 75 ore) è stato chiesto agli insegnanti (188) di analizzare i documenti più rilevanti della scuola dell'autonomia presso il contesto lavorativo di appartenenza; nella seconda fase (B - 75 ore) gli insegnanti (185) hanno esaminato i documenti di altre scuole di ordine o grado differente, individuate dai responsabili del Master nell'ambito della provincia di domicilio. Nella fase B del tirocinio, realizzata in continuità con la fase A, (settembre-ottobre 2009), gli insegnanti oltre che analizzare gli strumenti organizzativi dell'autonomia sono stati impegnati in attività di osservazione. In particolare gli insegnanti hanno osservato in situazione tutti gli attori della scuola: docenti, studenti, genitori, personale Ata, dirigente scolastico e hanno effettuato uno "studio di caso" attraverso il quale dovevano descrivere il contesto, prefigurare o ricostruire i processi decisionali e rilevare i comportamenti dei diversi attori coinvolti. Le finalità del tirocinio e l'utilizzo del questionario sono stati illustrati agli insegnanti mediante la piattaforma e-learning del Master e nel corso di un Seminario svolto in presenza (11 luglio 2009); i questionari sono stati inviati ai partecipanti in formato elettronico e sono stati compilati mediante autosomministrazione. La restituzione dei questionari è stata effettuata tramite la piattaforma e-learning nel periodo conclusivo della fase A (agosto 2009) e della fase B del tirocinio (ottobre 2009).

In questo contributo ci si limita a prendere in esame la parte delle attività di tirocinio relativa alla analisi dei documenti nei differenti contesti scolastici; le evidenze raccolte saranno

2 In particolare con le attività di tirocinio si voleva sviluppare nei partecipanti la capacità di riflettere sulle pratiche professionali – sia di quelle individuali sia di quelle sedimentate a livello di Istituto –, evitando di assumere i tradizionali approcci autoreferenziali che separano rigidamente o contrappongono la leadership educativa al management.

oggetto di ulteriori approfondimenti mediante l'analisi degli esiti delle osservazioni in situazione e dello studio di caso.

Le scuole delle quali sono stati analizzati i documenti sono complessivamente 373; di queste 188 sono state analizzate durante la prima fase del tirocinio (il dato coincide con il profilo della popolazione poiché ciascun insegnante aveva il compito di analizzare la scuola di appartenenza), e 185 nella seconda fase (alcuni insegnanti non hanno portato a termine la seconda fase del tirocinio). Tra le scuole osservate troviamo rappresentati tutti gli ordini e gradi scolastici, con una prevalenza delle scuole secondarie di secondo grado (29.0%), seguite dalla scuola primaria (20.9%), dagli istituti comprensivi che raggruppano l'intero Primo ciclo di istruzione (17.2%) e dalla scuola dell'infanzia (3.2%). Le scuole sono distribuite sull'intero territorio nazionale con prevalenza del centro Italia (42.9%) e del sud e delle isole (34.9 %); seguono il nord est (10.7%) e il nord ovest (11.0%) e realtà di scuole italiane all'estero (0.5%). Le scuole hanno facilitato l'accesso ai documenti, tuttavia il 7% degli insegnanti afferma di aver incontrato problemi nell'ambito della scuola di appartenenza.

2.4 Analisi dei dati

Le informazioni raccolte mediante il questionario A (scuola di appartenenza) e il questionario B (scuola osservata) sono state codificate con gli stessi criteri e le stesse modalità (assegnazione etichette alle variabili, assegnazione valori alle modalità, controllo dei dati, arrotondamenti dei valori decimali, trattamento valori mancanti, ecc.) e si è pervenuti alla costruzione di due distinte matrici dei dati, analoghe per struttura e di facile confronto. Le risposte date dagli intervistati alle domande aperte del questionario relative alla caratteristiche sociodemografiche (età anagrafica, anni di insegnamento) sono state aggregate e ricodificate in classi, con 5 modalità ciascuna; il dato relativo alla provincia nella quale i partecipanti svolgono il lavoro di insegnante è stato prima aggregato per regione e poi, prendendo a riferimento la classificazione Istat, per ripartizioni geografiche: nord ovest, nord est, centro Italia, sud e isole, con l'aggiunta della ripartizione "estero". Conclusa la fase di costruzione delle due matrici dei dati per ciascuna di esse si è proceduto alla analisi monovariata prendendo in considerazione una sola variabile per volta mediante l'analisi della distribuzione di frequenza. Le informazioni sintetiche raccolte su alcune caratteristiche delle distribuzioni sono state approfondite ulteriormente mediante l'analisi bivariata con cui sono state messe in relazione alcune variabili principali (sesso, età, anni di insegnamento, ripartizione geografica, ordine e tipo di scuola), con le altre variabili generate dalle risposte date dagli insegnanti alle domande del questionario e relative alla loro percezione del Piano dell'Offerta formativa, del Programma annuale e della Contrattazione integrativa. Successivamente le due matrici dei dati sono state aggregate (la popolazione di riferimento sono le 373 scuole prese in considerazione per l'analisi dei documenti), e mediante l'analisi bivariata si è proceduto a mettere in relazione la variabile contesto (nelle due modalità: "scuola di appartenenza" e "scuola osservata") con le altre variabili generate dalle risposte date dagli insegnanti alle domande del questionario e relative alla loro percezione dei tre documenti organizzativi dell'autonomia. L'analisi statistica delle relazioni fra le variabili esaminate si è basata principalmente sull'esame delle distribuzioni di frequenza congiunte, coerentemente con la finalità e gli obiettivi della ricerca, essenzialmente di tipo esplorativo e guidata da ipotesi operative, e dunque da non sottoporre a controllo per osservarne la direzione causale come nel caso ad esempio delle ipotesi sperimentali. Attraverso il calcolo del coefficiente di correlazione lineare di Pearson si è cercato di conoscere e misurare la forza della relazione esistente tra Piano dell'offerta formativa, Programma annuale e Contrattazione integrativa. Le risposte fornite dagli intervistati alle domande aperte relative alla indicazione di eventuali questioni

rilevanti per la formazione presenti nei Documenti analizzati, ma non contemplati dai “descrittori” proposti, sono state lette e sono state individuate delle categorie semantiche in cui classificarle e codificarle. Le risposte fornite dagli insegnanti alle domande aperte, relative alla indicazione degli elementi di forza e agli eventuali elementi di criticità dei Documenti presi in esame, sono state sottoposte all’analisi del contenuto attraverso cui sono stati individuati concetti chiave e unità tematiche (Krippendorff, 1980). Nella procedura di codifica delle informazioni e di elaborazione dei dati³ è stato utilizzato il programma statistico IBM SPSS, (*Statistical Package for the Social Sciences*), versione 18.0.

3. Risultati

In particolare, nell’esposizione degli esiti più rilevanti dell’indagine, sono affrontate diverse questioni: l’attenzione dedicata ai diversi livelli di progettazione (educativa, extracurricolare, curricolare e organizzativa); i punti di forza e di criticità del Piano dell’offerta formativa e la sua effettiva capacità di favorire l’acquisizione di competenze e di facilitare il raggiungimento dei traguardi formativi; l’esito del confronto tra i giudizi espressi dagli insegnanti in merito al Piano dell’offerta formativa, al Programma annuale e alla Contrattazione integrativa; l’effettiva capacità dei documenti di concorrere a caratterizzare e rendere operativa l’autonomia scolastica; il grado di coerenza dei documenti e la forza della loro relazione reciproca.

3.1 Il Piano dell’offerta formativa

Dall’analisi delle risposte date dagli insegnanti emerge che le scuole nell’illustrare le loro differenti progettazioni (educativa, extracurricolare, curricolare e organizzativa), pongono maggiore attenzione a quella educativa e a quella extracurricolare mentre sono meno esauritive nell’esplicitare i criteri ed i contenuti della progettazione curricolare e organizzativa. In sintesi emerge, tra l’altro, che, a parere degli insegnanti:

- i Pof delle scuole sono coerenti con gli obiettivi generali ed educativi determinati a livello nazionale;
- i documenti fondamentali dell’autonomia scolastica appaiono ben integrati tra loro;
- l’autonomia ha permesso di estendere e ampliare l’offerta formativa soprattutto in favore degli alunni;
- i Pof dedicano scarsa attenzione alla progettazione di iniziative in favore degli adulti o destinate ai genitori degli alunni, alla determinazione della quota nazionale del curricolo con la precisazione dei limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività;
- i Pof evidenziano alcune aree critiche relativamente ai temi della valutazione sia interna che esterna del servizio di istruzione e formazione.

La tabella 2 rappresenta il ritardo accumulato dalla scuola nei riguardi di tutte le dimensioni valutative. Scuole e insegnanti sembrano avere maggiore familiarità con la valutazione degli alunni (85.7%) e con l’autovalutazione (72.5%), ma il calo delle frequenze riferito alla restituzione degli esiti delle valutazioni sia agli alunni che alle famiglie (62.3%) testimonia

3 Hanno collaborato nella fase di elaborazione e interpretazione dei dati il Prof. Giuseppe Bove e nella fase di registrazione dei dati Stella Morgante.

un disagio o una incapacità di dare senso e significato all'esperienza valutativa che per essere formativa va comunicata nei modi e nei tempi opportuni ai soggetti interessati. Inoltre l'adesione alle iniziative di valutazione esterna ritenute obbligatorie è messa in discussione così come la rendicontazione pubblica (*accountability*) delle scelte effettuate.

	Quest. A Scuola di appartenenza (%)	Quest. B Scuola osservata (%)	Totale Quest. A e B (%)
Esplicita i criteri e le modalità di verifica- valutazione degli alunni	81.7	89.8	85.7
Prevede l'attivazione di iniziative di autovalutazione a livello di istituto	68.3	76.8	72.5
Esplicita i tempi e le modalità di restituzione degli esiti delle verifiche agli alunni e alle famiglie	50.8	74.7	62.3
Prevede l'adesione volontaria a iniziative nazionali di monitoraggio e verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Invalsi, Miur, ecc)	54.0	75.0	63.9
Stabilisce azioni di verifica e di rendicontazione pubblica delle scelte effettuate	38.2	69.2	53.1
Prevede iniziative di valutazione esterna del servizio scolastico	26.9	41.5	33.8

Nota: le percentuali sono relative alle opzioni "decisamente sì" e "più sì che no".

Tab. 2: Punti di vista sull'esplicitazione nei Pof dei processi di verifica e di valutazione

La tabella 3 riporta l'analisi delle risposte libere degli insegnanti relative agli elementi di forza e di debolezza del Pof delle scuole di appartenenza e delle scuole osservate. Le risposte sono state analizzate con riferimento ad alcuni concetti chiave – identità, contesto, ambiente, progettazione, programmazione, progetto didattico, collegialità, integrazione, individualizzazione, laboratorio, competenze, unità didattica, valutazione – che alcuni autori considerano irrinunciabili per definire un mini vocabolario empirico del Pof (Frabboni, 2000; Valentino 2000). Le parole chiave risultate più funzionali per individuare gli elementi di forza dei differenti contesti scolastici esaminati, tenendo conto dei sinonimi e dei riferimenti diretti e indiretti, sono nell'ordine: progettazione/programmazione/progetto didattico; contesto/ambiente; identità; integrazione e laboratorio. Viceversa le parole chiave che consentono di individuare nelle risposte degli insegnanti le unità tematiche relative agli elementi di debolezza della scuola dell'autonomia sono nell'ordine: valutazione; identità (anche elemento di forza); collegialità e curriculum. I riferimenti ai concetti chiave "Individualizzazione/Unità didattica", rispetto agli altri, si collocano in modo equilibrato sia tra gli elementi di forza, sia tra gli elementi di debolezza del Pof.

Parole chiave	Pof - Elementi di forza		Pof - Elementi di debolezza	
	Scuola di appartenenza (n. 184)	Scuola Osservata (n. 172)	Scuola di appartenenza (n. 184)	Scuola Osservata (n. 172)
Identità	-Funzione identitaria delle scelte educative, didattiche e curricolari (26) -Macroprogetti, sfondo comune (10)	-Funzione identitaria delle scelte educative, didattiche e curricolari (24) -Condivisione (6)	-Scarsa condivisione (21) -Problemi connessi dimensionamento (6)	-Problemi connessi al dimensionamento (8) -Scarsa condivisione (4)
Contesto/ Ambiente	-Apertura legami solidi (40) - EELL, Regioni, Assoc.,Aziende .. (17)	-Apertura legami solidi (22) -EELL, Regioni, Assoc.,Aziende... (31)	-Scarsa apertura (8) -Autoreferenzialità (6)	-Insufficiente confronto con EELL (7) -Scarsa apertura (3)
Progettazione/ Progetto didattico/ Programmazione	-Ampia quella extrascolastica (40) - reti, partenariati (23)	-Coerenza chiarezza (14) -reti, partenariati (11)	-Scarsa analisi bisogni (10) -Progettazione extrascolastica (7)	Rigidità orario settimanale (6)
Collegialità	-Leadership diffusa (6) -Avvio Dipartimenti (4)	-Leadership diffusa (4) -Relazioni positive (2)	-Scarsa partecipazione (18) -Scarse occasioni per riflettere (6)	-Scarsa Partecipazione (7)
Integrazione	-Integrazione immigrati, disabili, DSA (28) -Prevenzione dispersione 10	-Accoglienza-integrazione stranieri (6) -Accoglienza integrazione disabili (6)	-Scarsa attenzione integrazione stranieri (4)	-Scarsa attenzione integrazione stranieri (3) -Scarsa prev. dispersione (2)
Individualizzazione/ Unità didattica	-Flessibilità (10) -Strategie diversificate (8)	Metodologie d'insegnamento diversificate (10) -Uso tecnologie (5)	-Scarsa flessibilità (18) -Didattica frontale (9)	-Rigidità orario settimanale (8) -Scarso uso tecnologie (2)
Laboratorio	- Riferimenti ai diversi tipi di laboratorio (31)	-Riferimenti ai diversi tipi di laboratorio (9)	- Riferimenti ai diversi tipi di laboratorio (6)	
Competenze	-Sviluppo comp. di L2 (6) -Comp. comunicative (3)	-Ampliamento comp. disciplinari (9) -Formazione docenti e Ata (6)	-Scarsa formazione docenti e Ata (7) -Comp. inadatte per il futuro (3)	-Scarsa formazione dei docenti (3)
Valutazione	-Autovalutazione istituto (5) -Prove comuni per classi e studenti (4)	-Autovalutazione istituto (8) -Uso questionari di customer satisfaction (7)	Carenza/assenza autovalutazione istituto (29) -Assenza/carenza val. e rendicontazione esterna (22)	-Carenza/assenza autovalutazione istituto (20) -Assenza/carenza val. e rendicontazione esterna (7)
Curricolo	-Curricolo unitario (5) -Distinzione quota locale e nazionale (1)	Continuità verticale di progetti e valutazione (6)	-Poca trasversalità (8) -Curricolo verticale carente (7)	-Curricolo verticale carente (9) -Carenza iniziative per adulti (2)
Testo-Documento	- Chiaro e comprensibile (24) - Consultabile anche online (17)	- Consultabile anche online (15) - Chiaro e comprensibile (13)	-Non esaustivo (12) -Poco pubblicizzato e poco accessibile (10)	-Poco pubblicizzato e poco accessibile (14) -Schematico e sintetico (4)
Elementi assenti	(12)	(1)	(17)	(15)

Nota: la tabella riporta tra parentesi, per ciascuna parola chiave, il numero delle occorrenze delle due unità tematiche più ricche quando presenti.

Tab. 3: Punti di forza e punti di debolezza dei Pof - Analisi delle risposte libere

3.2 Documenti caratterizzanti l'autonomia a confronto: Piano dell'offerta formativa, Programma annuale e Contrattazione integrativa

Si è già detto che agli insegnanti sono state rivolte tredici domande riguardanti tutti e tre i documenti esaminati. Nella tabella 4 è descritto in che misura, sulla base dell'analisi effettuata dagli insegnanti iscritti al Master, le scuole dichiarano nei loro documenti quanto indicato nei descrittori sottesi alle tredici domande comuni. A tale scopo sono stati sommati i due valori più alti della scala a quattro livelli: *decisamente sì* e *più sì che no*. Nella valutazione degli insegnanti trova conferma il dato della positiva integrazione tra documenti (97.0%) accompagnato dalla coerenza rilevata dei documenti con gli obiettivi generali ed educativi determinati a livello nazionale (96,2%). I documenti riflettono (quarta posizione) sia le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale (82.4%) che della realtà nazionale ed europea (settima e ottava posizione). Uno scarto in termini di posizioni si nota nella capacità di prevedere i necessari rapporti da attivare con gli Enti Locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio. In tale caso a fronte della sesta posizione registrata per il Pof e per il Programma annuale, la Contrattazione è confinata più in basso, in decima posizione. La domanda "Stabilisce azioni di verifica e di rendicontazione pubblica delle scelte effettuate", infatti, fa registrare frequenze di risposta che la collocano all'ultimo posto (Pof) o al terz'ultimo (Programma annuale e Contrattazione integrativa) della graduatoria complessiva. Nel caso della Contrattazione l'undicesima posizione dipende probabilmente dal fatto che i criteri utilizzati nella formalizzazione degli accordi non sono resi noti ai lavoratori interessati.

La lettura dei dati disaggregati indica sempre il prevalere da parte degli insegnanti di un giudizio più benevolo nei confronti della scuola osservata rispetto a quella di appartenenza. Relativamente al Pof lo scarto in termini percentuali tra il giudizio espresso con il questionario A (scuola di appartenenza) e con il questionario B (scuola osservata) è sempre favorevole alla scuola osservata soprattutto in risposta alle seguenti domande: "Predisposto con la partecipazione di tutte le componenti scuola (+39.9%, 58.8% contro 98.7%); "Stabilisce azioni di verifica e di rendicontazione pubblica delle scelte effettuate (+31.0%, 38.2% contro 69.2%); "Ha tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e per le superiori anche degli studenti" (+26.1%, 60.4% contro 86.5%); "Favorisce l'attività professionale dei docenti attraverso modalità organizzative che sono espressione della libertà progettuale della scuola" (+22.6%, 70.0% contro 92.6%); "Favorisce l'attività professionale dei docenti attraverso modalità organizzative che sono espressione della libertà progettuale della scuola" (+22.4%, 72.0% contro 94.4%). Lo scarto minore è riferito alle domande "Prevede ampliamenti dell'offerta formativa in favore degli alunni" (+1.5%, 96.2% contro 97.7%); "È coerente con gli obiettivi generali ed educativi determinati a livello nazionale" (+1.6%, 98.4% contro 100%).

	Quest. A Scuola di appartenenza (%)			Quest. B Scuola osservata (%)			Totale Questionari A e B (%)		
	Pof	Program ma annuale	Contratt tazione di Istituto	Pof	Program ma annuale	Contrat tazione di Istituto	Pof	Program ma annuale	Contratt tazione di Istituto
Predisposto con la partecipazione di tutte le componenti scuola	58.8	56.7	87.2	98.7	87.3	90.4	78.2 10°	71.4 10°	86.4 6°
È coerente con gli obiettivi generali ed educativi determinati a livello nazionale	98.4	96.2	96.2	99.2	100	96.2	99.2 1°	98.2 2°	96.2 2°
È coerente con gli altri documenti fondamentali esaminati nelle attività di tirocinio	94.6	96.8	96.2	99.4	100	97.8	97.0 3°	98.4 1°	97.0 1°
Riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale	88.8	87.2	81.9	98.3	98.9	92.8	93.4 4°	93.0 4°	87.4 4°
Riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà nazionale ed europea	79.1	79.0	75.3	93.8	93.9	88.2	86.3 7°	86.3 7°	81.7 8°
Prevede i necessari rapporti da attivare con gli Enti Locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio	81.8	80.1	55.9	96.1	93.4	78.9	88.9 6°	86.7 6°	67.3 10°
Ha tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e per le superiori anche degli studenti	60.4	55.1	38.5	86.5	81.6	67.1	72.7 11°	67.4 11°	51.9 13°
Assicura la realizzazione di iniziative di recupero, sostegno, continuità e di orientamento coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli Enti Locali	87.2	83.8	78.1	97.2	91.6	87.9	92.0 5°	90.4 5°	82.9 7°
Stabilisce azioni di verifica e di rendicontazione pubblica delle scelte effettuate	38.2	57.6	59.3	69.2	80.0	65.0	53.1 13°	63.8 11°	65.0 11°
Definisce i modi in cui renderlo pubblico e/o diffonderlo	60.2	44.7	62.8	78.2	63.8	74.7	69.2 12°	52.4 13°	68.7 9°
Prevede ampliamenti dell'offerta formativa in favore degli alunni	96.2	91.9	83.9	97.7	98.3	92.2	97.0 2°	95.2 3°	88.0 3°
Favorisce l'attività professionale dei docenti attraverso modalità organizzative che sono espressione della libertà progettuale della scuola	72.0	77.4	80.9	94.4	95.1	86.5	81.0 8°	86.2 8°	86.5 5°
Favorisce l'adozione e l'utilizzazione di metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, con criteri di partecipazione nelle scelte e con tempestività	70.0	67.2	47.8	92.6	87.7	71.6	81.0 8°	77.0 9°	59.0 12°

Note: le percentuali sono relative alle opzioni "decisamente sì" e "più sì che no"; le ultime tre colonne nella parte destra della tabella riportano l'ordine di importanza dei descrittori.

Tab. 4 : Punti di vista sull'esplicitazione nei Pof, nei Programmi annuali e nelle Contrattazioni integrative degli aspetti che caratterizzano l'autonomia scolastica

Mediante l'ultima domanda del questionario si è chiesto agli insegnanti di indicare, attraverso la scelta di un valore minimo di 1 e uno massimo di 10, in che misura, a loro parere, i documenti analizzati, potessero effettivamente concorrere a caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia dell'istituzione scolastica interessata. Il documento ritenuto maggiormente utile è il Piano dell'offerta formativa (84.1%), seguito dal Programma annuale o Bilancio (79.0%) e dalla Contrattazione integrativa (76.4%). Lo stesso ordine di graduatoria si riscontra sia in relazione alla scuola di appartenenza sia a quella osservata (Tab. 5). I valori della scuola osservata sono sempre più alti e confermano il maggiore atteggiamento critico che i docenti hanno nei confronti della propria scuola. Tuttavia anche in questo caso i dati rilevati manifestano un andamento analogo, che è indipendente dal contesto scolastico. Colpisce in particolare la difficoltà di praticare la contrattazione in modo funzionale e coerente con la pratica dell'autonomia e che tale considerazione è particolarmente evidente nel contesto che più si conosce direttamente (69.8%).

	Questionario A Scuola di appartenenza (%)	Questionario B Scuola osservata (%)	Totale Questionari A e B (%)
Piano dell'offerta formativa	78.0	90.5	84.1
Programma annuale (Bilancio)	71.4	86.4	79.0
Contrattazione integrativa	69.8	83.1	76.4

Nota: le percentuali sono relative ai punteggi 8, 9 e 10 (1 valore minimo, 10 valore massimo).

Tab. 5: Punti di vista degli insegnanti sulla capacità dei Pof, dei Programmi annuali e delle Contrattazioni integrative di caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia

Va segnalato che mentre tutti gli insegnanti esprimono il loro giudizio in merito al Pof, dimostrando di avere familiarità con i contenuti in esso trattati, quando sono chiamati a prendere in considerazione altri documenti ciò non accade. Riguardo la Contrattazione integrativa in tre casi (1.6%) pur riferendosi alla scuola di appartenenza si dichiarano non in grado di giudicare; in due casi (1.1%) accade anche in merito al Programma annuale. Gli insegnanti, mediante la scala proposta, esprimono un giudizio positivo sia complessivamente, sia separatamente per ciascun questionario, nei confronti della capacità del Pof, della Contrattazione integrativa e del Programma annuale di caratterizzare e a rendere operativa l'autonomia scolastica, seppure con una certa variabilità di punteggio. A tal proposito, possiamo osservare che a fronte di una media della distribuzione dei punteggi assai simile, la deviazione standard (DS) assume valori diversi (Tab. 6). Il valore della DS è sempre più alto quando i docenti sono invitati ad esplicitare in che misura ritengono che il Piano dell'offerta formativa, il Programma annuale e la Contrattazione integrativa concorrano a caratterizzare e a rendere operativa la pratica dell'autonomia nell'ambito della proprio ambiente di lavoro. Quando invece gli insegnanti sono invitati ad esprimere lo stesso giudizio riferendolo ai tre documenti elaborati dalla scuola osservata, allora i valori della DS diminuiscono testimoniando in questo modo una distribuzione più omogenea dei giudizi espressi, con valori assunti dalla DS rispettivamente: di 1,45 contro 1,06 per il Piano dell'offerta formativa; di 1,49 contro 1,10 per il Programma annuale. I giudizi relativi alla Contrattazione integrativa presentano le DS con i valori più alti (1,56, per la scuola di appartenenza e 1,41 per la scuola osservata) ma sono anche quelli che registrano lo scarto minore tra i valori delle rispettive deviazioni standard (0.15).

	Questionario A Scuola di appartenenza			Questionario B Scuola osservata			Totale Questionari A e B		
	Media	N	DS	Media	N	DS	Media	N	DS
In che misura ritiene che il Pof può concorrere a caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia	8,36	186	1,45	8,72	178	1,06	8,54	364	1,28
In che misura ritiene che il Programma annuale può concorrere a caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia	8,23	186	1,49	8,56	185	1,10	8,39	371	1,32
In che misura ritiene che la Contrattazione integrativa può concorrere a caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia	7,96	182	1,56	8,38	183	1,41	8,17	365	1,50

Tab. 6: Punti di vista degli insegnanti sulla capacità dei Pof, dei Programmi annuali e delle Contrattazioni integrative di caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia
Calcolo della deviazione standard (DS)

Tra Piano dell'offerta formativa, Programma annuale (Bilancio) e Contrattazione integrativa c'è una relazione reciproca evidenziabile attraverso un'analisi di correlazione tra i punteggi espressi (Tab. 7). La concordanza dei giudizi forniti dai docenti quando valutano il Piano dell'offerta formativa e il Programma annuale è molto forte ($r = 0,713$), ma diventa bassa quando valutano il Programma annuale e la Contrattazione integrativa ($r = 0,251$), e molto bassa quando valutano il Piano dell'offerta formativa e la Contrattazione integrativa ($r = 0,156$).

		In che misura ritiene che il Pof può concorrere a caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia	In che misura ritiene che il Programma annuale può concorrere a caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia	In che misura ritiene che la Contrattazione integrativa può concorrere a caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia
In che misura ritiene che il Pof può concorrere a caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia	Pearson Correlation Sig. 2-tailed	1	,713** ,000	,156** ,003
	N	364	363	361
In che misura ritiene che il Programma annuale può concorrere a caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia	Pearson Correlation Sig. 2-tailed	,713** ,000	1	,251** ,000
	N	363	371	368
In che misura ritiene che la Contrattazione integrativa può concorrere a caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia	Pearson Correlation Sig. 2-tailed	,156** ,003	,251** ,000	1
	N	361	368	369

** la correlazione è significativa al livello 0,01

Tab. 7: Punti di vista degli insegnanti sulla capacità dei Pof, dei Bilanci e delle Contrattazioni integrative di caratterizzare e rendere operativa la pratica dell'autonomia - Correlazioni (r)

5. Discussione

La discussione dei risultati tiene conto dei limiti della ricerca, essenzialmente di tipo esplorativo, le cui evidenze potranno essere ulteriormente approfondite con le analisi di caso svolte nella fase B del tirocinio.

Per quanto riguarda lo scopo della ricerca, quello di rilevare, a dieci anni circa dal suo avvio, lo stato di attuazione dell' autonomia scolastica, attraverso il punto di vista di un campione di insegnanti frequentanti un Master universitario, possiamo cogliere alcuni tratti del processo in corso, su cui è opportuno riflettere per sviluppare ulteriormente l' autonomia scolastica nelle sue dimensioni: didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Nella fase di avvio dell' autonomia scolastica si è prevalentemente operato ampliando l' offerta formativa e promuovendo un crescente numero di progetti; tale arricchimento dell' offerta non sempre ha contribuito ad innalzare la qualità dell' istruzione e migliorare l' apprendimento, tuttavia sembra aver consentito alle scuole di rispondere alle esigenze del contesto e di costruirsi una propria identità culturale e progettuale riconoscibile.

La presente indagine conferma che nonostante l' ampia autonomia didattica e organizzativa di cui hanno potuto disporre le scuole italiane, i livelli di apprendimento degli studenti non sono cresciuti (TALIS-OECD, 2009; Cavalli, Argentin, 2010; OECD, 2010a, 2010b; Asquini, 2011; Hanushek *et al.*, 2011), ma nel contempo segnala che non pochi degli attuali spazi e strumenti di esercizio dell' autonomia risultano inadeguati o insufficienti. La ricerca evidenzia alcune criticità relative alla "qualità complessiva" delle azioni intraprese dalle scuole, considerato che alcune delle competenze ritenute fondamentali per continuare ad apprendere per tutto il corso della vita, a giudizio degli insegnanti, non sembrano perseguite con determinazione o comunque paiono non rappresentare come dovrebbero la *mission* delle scuole autonome. L' estensione quantitativa dell' offerta formativa e la moltiplicazione del numero dei progetti, infatti, rappresentano due processi più orientati a perseguire finalità extracurricolari, genericamente educative e socializzanti, che iniziative rivolte a qualificare il curriculum centrandolo sulle competenze e in una prospettiva verticale, scelte indispensabili per migliorare la qualità della didattica ordinaria.

La maggiore consapevolezza degli attori, a partire da quelli interni, i docenti, dovrebbe alimentarsi di contesti educativi che favoriscono la circolazione delle informazioni e sollecitano il confronto soprattutto nelle fasi di predisposizione e revisione dei documenti di programmazione scolastica, ritenendole precondizioni indispensabili che le scuole dovrebbero garantire. Nella realtà, invece, accade che il ritardo o l' impedimento all' accesso dei documenti di programmazione scolastica si registra ovunque, ma soprattutto nella scuola di appartenenza, rispetto alla quale gli insegnanti esprimono giudizi più severi.

Dalla analisi degli strumenti organizzativi dell' autonomia è confermata la necessità di motivare gli insegnanti e di coinvolgerli direttamente e pienamente nei processi di innovazione investendo sulla formazione in servizio e sullo sviluppo professionale, elementi questi oggi assai carenti. Tale evidenza andrebbe tenuta presente ogni qualvolta si affronta la questione, pure importante, delle carenze riscontrate nella "gestione autonoma delle risorse umane" e in particolare "della scelta del personale" (Euridyce, 2008). È infatti auspicabile che l' attenzione per la motivazione preceda sempre e accompagni quella per la semplice "gestione delle risorse umane".

Per quanto riguarda l' obiettivo generale gli esiti della ricerca presentano un quadro articolato con alcune linee di tendenza ben definite. Gli insegnanti in quanto esperti non si limitano a leggere i documenti interpretandoli come atti formali o burocratici, ma lo fanno tenendo conto della loro personale esperienza professionale, con la consapevolezza di confrontarsi con dispositivi che tutti considerano strategici perché capaci di esplicitare sia alla comunità

interna alla scuola che alla più ampia comunità sociale quelli che sono i tratti più rilevanti della identità educativa, culturale e progettuale della scuola autonoma. Il Pof è effettivamente identificato come il principale documento–connettivo a vocazione intertestuale (Latour, 2002; Landri, 2002, 2004, 2009; della Ratta–Rinaldi, Ricotta, 2008), utilizzato dalle scuole per integrare, ordinare e dare senso a discorsi che devono tradursi in decisioni e azioni concrete e coordinate. A giudizio degli insegnanti il Piano dell’offerta formativa, pur non essendo esaustivo di tutte le attività svolte dalla scuola, nel complesso esplicita ampiamente i diversi tipi di progettazione previsti dal DPR 275/1999, con attenzione particolare rivolta alla progettazione educativa ed extracurricolare rispetto a quella curricolare ed organizzativa.

Attraverso l’analisi delle risposte date alle domande chiuse ed aperte del questionario sono state individuate alcune dimensioni che sembrano caratterizzare positivamente l’autonomia scolastica e che a giudizio degli insegnanti rappresentano gli elementi di forza dei Pof: la coerenza con gli obiettivi educativi nazionali; la coerenza con gli altri documenti; l’ampliamento dell’offerta formativa; l’individuazione delle funzioni strumentali coerentemente con le progettazioni effettuate; l’aderenza alle esigenze della realtà locale; la realizzazione di iniziative di recupero, sostegno, continuità e orientamento; lo sviluppo della cultura di rete attraverso la stipula di convenzione ed accordi; l’utilizzo delle tecnologie innovative. Gli elementi individuati, alla luce dei contesti di lavoro che i docenti conoscono più approfonditamente, potrebbero rivelarsi più limitati di quanto possano apparire a seguito di una prima e breve osservazione; tuttavia la rilevanza strategica di questi pochi dati ci consente non solo di apprezzare alcuni punti di forza del processo di autonomia, ma ci permette anche di continuare a nutrire fiducia nei confronti delle potenzialità future di tale processo. Infatti, a fronte di una discussione formale verificatasi nell’ambito della Commissione a suo tempo incaricata di elaborare le *Indicazioni per il curricolo* nel corso della quale i partecipanti non hanno trovato il necessario consenso attorno al termine “nazionali” per connotare i contenuti delle *Indicazioni*, è molto incoraggiante il dato secondo il quale i Pof delle scuole appaiono coerenti con gli obiettivi generali ed educativi determinati a livello nazionale e nel complesso sono coerenti e ben integrati con gli altri documenti fondamentali dell’autonomia scolastica che sono in grado di riportare a sintesi e coerenza. In una delicata fase storica del nostro Paese in cui si ripresentano costantemente spinte localistiche e tendenze alla frammentazione delle politiche, questa positiva rilevazione, che non poteva darsi per scontata, andrebbe valorizzata per la sua capacità di contribuire a creare quelle precondizioni ritenute indispensabili per fare sistema e per orientare gli attori sociali interessati al processo di autonomia scolastica nella direzione di una maggiore assunzione di responsabilità. Tra i punti di forza del Pof si sottolinea anche la soddisfazione di aver raggiunto per mezzo dell’autonomia l’obiettivo quantitativo di estendere l’offerta formativa soprattutto in favore degli alunni. Tuttavia molti di tali progetti hanno registrato una scarsa integrazione con il curricolo e non hanno modificato le tradizionali modalità di progettazione e organizzazione della didattica ordinaria (Cavalli, Argentin, 2010).

Attraverso l’analisi delle risposte date alle domande chiuse ed aperte del questionario sono state individuate alcune dimensioni che sembrano caratterizzano in maniera critica l’autonomia scolastica e che a giudizio degli insegnanti rappresentano gli elementi di debolezza dei Pof: la mancata previsione di valutazioni esterne del servizio; la mancata individuazione dei criteri per il recupero dei debiti scolastici; la previsione di forme di progettazione rivolte agli adulti; la determinazione del curricolo; l’individuazione di criteri per il riconoscimento dei crediti formativi. Per quanto riguarda l’area più critica, quella relativa alla valutazione (Bottani, 2003), possiamo osservare che in generale è la *cultura della valutazione* che fatica a diffondersi nelle scuole. Nei confronti della valutazione esterna c’è un diffuso sentimento di fastidio e persino di ostilità da parte di molti insegnanti e dirigenti

scolastici. La valutazione esterna è considerata invasiva, è subita e raramente è auspicata. L'atteggiamento di chiusura dimostrato da alcuni dirigenti scolastici che hanno ostacolato, o negato agli insegnanti l'accesso ai documenti, si alimenta di un contesto generale in cui la cultura della valutazione e dell'autovalutazione, soprattutto di tipo *bottom-up* è ancora poco diffusa ed è vista con diffidenza da molti insegnanti e da una parte considerevole di dirigenti scolastici (Schratz, Jakobsen, MacBeath, Meuret, 2003; Castoldi, 2008; Cavalli, Fischer, 2012). Nonostante gli anni trascorsi dall'avvio dell'autonomia, le scuole mantengono una sostanziale autoreferenzialità e sviluppano con troppa lentezza la propria cultura valutativa, che fatica a mettere al centro la rendicontazione pubblica. Coesistono differenti modalità di rendicontazione pubblica (*accountability*) delle scelte effettuate, alcune più orientate alla ricerca del consenso interno o esterno, altre invece effettivamente finalizzate a rendere conto alla comunità esplicitando pubblicamente il senso delle scelte compiute e la qualità degli esiti raggiunti (Eurydice, 2007; Barzanò, 2008; Moretti, 2009).

Per quanto riguarda gli obiettivi specifici della ricerca emergono alcune evidenze assai interessanti. Nella valutazione degli insegnanti del Programma annuale e della Contrattazione trova conferma il dato della positiva integrazione tra documenti accompagnato dalla loro coerenza in relazione agli obiettivi generali ed educativi determinati a livello nazionale. La ricerca, evidenzia, in parziale controtendenza con quanto rilevato da alcune indagini (ad es. CNEL, 2007), la difficoltà che le scuole incontrano nell'avvalersi della contrattazione per favorire quelle soluzioni concertate in grado di rendere più flessibile l'organizzazione del lavoro.

La ricerca evidenzia inoltre che a giudizio degli insegnanti il Piano dell'offerta formativa, il Programma annuale e la Contrattazione integrativa sono documenti coerenti nei contenuti ed efficaci nel caratterizzare, rendendola operativa, l'autonomia scolastica. In particolare, ciò emerge con una forte concordanza di giudizio quando gli insegnanti valutano il Piano dell'offerta formativa e il Programma annuale, ossia se un docente esprime un punteggio elevato (o basso) lo fa su entrambi i documenti. Tale concordanza si attenua quando si considerano gli altri confronti, per cui, ad esempio, si verifica spesso che un docente esprima un punteggio elevato sul Pof e basso sulla Contrattazione integrativa o viceversa. Queste evidenze, che confermano la opportunità di integrare tra loro, in misura sempre maggiore, gli aspetti progettuali con quelli organizzativi e gestionali, sono in linea con le argomentazioni di quanti auspicano che i dirigenti scolastici siano al tempo stesso *leader* educativi e *manager* (Earley, Bubb, 2004; Barzanò, 2008; Domenici, Moretti, 2011). Non solo, ciò significa anche che tali competenze di *leadership* educativa e di *management* devono essere diffuse e valorizzate nell'ambito della istituzione scolastica per favorire al massimo l'integrazione tra obiettivi di apprendimento, finalità educative e ottimizzazione delle risorse umane e materiali disponibili. Nella stesura del Piano dell'offerta formativa, del Programma annuale e della Contrattazione integrativa, documenti che caratterizzano l'autonomia scolastica, è indispensabile dunque la collaborazione attiva di tutti gli attori coinvolti nella scuola, e tra questi, in primo luogo, quella degli insegnanti. Tenendo conto degli esiti della indagine possiamo affermare che per molti insegnanti il processo di autonomia è stato fin qui ancora poco partecipato e ha rappresentato un progressivo accumularsi di tensioni e di contraddizioni spesso rimaste irrisolte che sembrano determinare una visione ipercritica nei confronti del proprio contesto lavorativo. Questo esito merita di essere approfondito con ulteriori ricerche perché uno degli obiettivi auspicati dell'autonomia scolastica è quello di far crescere il senso di identità delle scuole e il senso di appartenenza degli insegnanti alla propria scuola (Sergiovanni, 1994; Valentino, 2000; Castoldi, 2008; Moretti, 2009). L'indagine nel complesso pare confermare, nell'ambito dei percorsi di formazione e ricerca, la rilevanza che può assumere, quanto a riflessività e consapevolezza, la possibilità per l'insegnante di interpretare il ruolo di osservatore-esperto che conosce le dimensioni tecniche che entrano in gioco nella for-

mulazione del proprio giudizio ed è in grado di percepirle anche attraverso una osservazione di breve durata (Schön, 1983; Geertz, 1988; Wenger, 1998; Gobo, 2003). Dalla ricerca, in sintesi, emergono alcuni contenuti e delle traiettorie utili per orientare la necessaria estensione delle osservazioni, con riferimento particolare:

- ai modi in cui le scuole autonome costruiscono e ridefiniscono la propria identità culturale e progettuale, anche in riferimento ai processi di dimensionamento scolastico, di generalizzazione degli istituti comprensivi, di maggiore presenza nelle scuole di insegnanti con contratto di lavoro a tempo determinato;
- alle condizioni che possono favorire i processi di rendicontazione pubblica delle scelte effettuate e dei risultati ottenuti a fronte della progressiva diminuzione dei fondi assegnati dallo Stato e alla crescita dei contributi finanziari provenienti dalle famiglie, dagli Enti Locali, dalle Regioni o dalle Associazioni;
- ai modi in cui la facilitazione dell'accesso alla documentazione scolastica e la maggiore chiarezza e comprensibilità dei testi possa effettivamente favorire l'ampliamento dei processi di partecipazione attiva e consapevole da parte degli insegnanti, degli studenti e dei genitori degli alunni e più in generale di tutti gli attori sociali interessati;
- alla necessità di monitorare e sottoporre a revisione le finalità e l'impostazione dei documenti organizzativi dell'autonomia o altri dispositivi ad essi collegati (ad es. il curricolo verticale, il Regolamento di contabilità);
- ai modi in cui l'istruzione superiore e i Master possono diventare risorse strategiche per sviluppare in modo integrato competenze di *leadership* e di *management*, particolarmente utili nel processo di autonomia organizzativa, didattica, di ricerca e gestionale, che caratterizza il sistema di istruzione e formazione in Italia.

Questa prima ricerca, indubbiamente merita di essere proseguita, ad esempio affiancando all'indagine a mezzo questionario lo strumento del *case study* da proporre in un certo numero di scuole: ciò renderebbe possibile una lettura approfondita dei contesti scolastici capace di combinare insieme la dimensione quantitativa con quella qualitativa. In questa direzione si prevede di arricchire e approfondire ulteriormente le evidenze raccolte con la presente ricerca mediante l'analisi dei casi effettuata nella fase B del tirocinio.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2011). Dieci anni di PISA: primi bilanci e nuove prospettive. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7, pp. 71-83.
- Barzanò G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- Bell L. (2002). Strategic planning and school management: full of sound and fury, signifying nothing? *Journal of Educational Administration*, 40, 5, pp. 407-424.
- Benadusi L., Giancola O., Viteritti A. (Eds.). (2008). *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*. Milano: Guerini.
- Bottani R. (2003). La valutazione: un possibile strumento per bilanciare autonomia e giustizia scolastica. In N. Bottani, A. Cenerini (Eds.), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità* (pp. 21-65). Trento: Erickson.
- Bove G., Moretti G. (2009). Sviluppo di questionari per la rilevazione della soddisfazione in ambito scolastico. In G. Domenici, R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 573-586). Roma: Monolite.
- Castoldi M. (2008). *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*. Torino: SEI.
- Cavalli A., Fischer L. (Eds.). (2012). *Dirigere le scuole oggi*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A., Argentin G. (Eds.). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- CNEL (2007). La contrattazione collettiva di secondo livello. Rapporto di sintesi, in <http://www.c->

- nel.it/application/xmanager/projects/cnel/attachments/rapporticnel/files/000/000/013/Contrattazione_di_secondo_livello_sintesi_.pdf
- della Ratta F., Ricotta G. (2008). Equità e qualità nei testi dei POF. In L. Benadusi, O. Giancola, A. Viteritti (Eds.), *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione* (pp. 141-156). Milano: Guerini.
- Domenici G. (Ed.) (2000). *Progettare e governare l'autonomia scolastica*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici G., Moretti G. (Eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Earley P., Bubb S. (2004). *Leading and managing CPD: developing people, developing schools*. London: Sage/PCP.
- Eurydice (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussels.
- Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels.
- Fernandez K.E. (2011). Evaluating school improvement plans and their affect on academic performance. *Educational Policy*, 25, 2, pp. 338-367.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F. (2000). *Il Piano dell'offerta formativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Geertz C. (1988). *Works and lives. The anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press (trad. it., *Opere e vite. L'antropologo come autore*, il Mulino, Bologna, 1990).
- Gobo G. (2003). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*. Roma: Carocci.
- Hanushek E. A., Link S., Woessmann L. (2011). *Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates From Pisa*. In <http://www.nber.org/papers/w17591.pdf>.
- Krippendorff K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills, London: Sage Publications (trad. it., *Analisi del contenuto. Introduzione metodologica*, Eri, Torino, 1983).
- Landri P. (2002). Oltre la retorica. Discorsi, testi ed oggetti dell'autonomia scolastica. In F. Battistelli (Ed.), *La cultura delle amministrazioni fra retorica e innovazione* (pp. 225-244). Milano: Franco Angeli.
- Landri P. (2004). Rappresentare e organizzare? Il Piano dell'Offerta Formativa nel governo della scuola della autonomia. In P. Landri, L. Queirolo Palmas (Eds.), *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche della scuola dell'autonomia* (pp. 67-90). Milano: Franco Angeli.
- Landri P. (2009). A temporary eclipse of bureaucracy. The circulation of school autonomy in Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, pp. 77-93.
- Latour B. (2002). *La fabrique du droit. Une ethnographie du Conseil d'Etat*. Paris: La Découverte (trad. it., *La fabbrica del diritto. Etnografia del Consiglio di Stato*, Città Aperta, Troina (EN), 2007).
- Moretti G. (2009). Reti di scuole, reti di conoscenze, reti interistituzionali. In G. Barzanò (Eds.), *Imparare a insegnare. Teorie, strumenti, esempi* (pp. 188-212). Milano: Bruno Mondadori.
- OECD (2008). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*, OECD. Paris: 2009.
- OECD (2010 a). *PISA 2009 Results: what makes a school successful? Resources, Policies and Practices*, Volume IV, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/11/16/48852721.pdf>.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: learning trends*. Paris: OECD Publishing.
- Scheerens J., van Ravens J., Luyten H. (2011). Un'applicazione di indicatori, basata sulla ricerca, per misurare la qualità dell'istruzione. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 3, pp. 53-75.
- Schön D.A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books. (trad. it., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo, Bari, 1993).
- Schratz M., Jakobsen Bo L., MacBeath J., Meuret D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*. Trento: Erickson.
- Sergiovanni T.J. (1994). *Building community in Schools*. San Francisco, California: Jossey-Bass (trad. it. *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma, 2000).
- Stake R. E. (1988). La valutazione 'responsive'. In M. L. Giovannini (Ed.), *La valutazione delle innovazioni nella scuola* (pp. 49-59). Bologna: Cappelli.
- Valentino A. (2000). *Il piano dell'offerta formativa tra servizi e progetto d'istituto*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice, learning and identity*. Cambridge: University Press (trad. it., *Comunità di pratica. Apprendimento significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006).