

# COMPRENDERE E VALUTARE L'INNOVAZIONE E IL CAMBIAMENTO

## UNA RICERCA VALUTATIVA SUL PROGETTO NAPOA-STRESA

*La dimensione del "progetto" caratterizza oggi fortemente la vita della scuola: creare progetti ed appartenere a reti progettuali sono oggi prospettive determinanti. Quest'anno cento dirigenti e docenti hanno partecipato con un'equipe di esperti internazionali ad una ricerca di valutazione delle attività condotte nell'ambito dei progetti NAPOA e STRESA. Il seminario è un'occasione per discutere i risultati secondo diverse angolature per riflettere sulle problematiche, strategie e prospettive evidenziate dalla ricerca.*



**RETE STRESA**  
Strumenti per l'Efficacia  
della Scuola e l'Autovalutazione

### COORDINAMENTO DELLA RICERCA

Enzo Asperti  
Giovanna Barzanò  
Emanuela Brumana  
Lia Craca  
Elisabetta Ferrari  
Virginia Ginesi  
Jaap Scheerens



### Stralci dalla pubblicazione in fase di realizzazione per Franco Angeli Editore

a cura di G.Barzanò, E. Ferrari, V. Ginesi, L. Stagi

- **Introduzione**  
Giovanna Barzanò' - Jaap Scheerens
- **Il disegno della ricerca**  
Emanuela Brumana – Elisabetta Ferrari – Luisa Stagi
- **Il focus group con i dirigenti della rete STRESA**  
Luisa Stagi - Valeria Pastore
- **Chi si "auto" valuta veramente?**  
Jaap Scheerens
- **Indice della pubblicazione**

INCONTRI NAPOA 2 - MATERIALI PER IL SEMINARIO –  
Bergamo 5 Novembre 2004



## INTRODUZIONE

Giovanna Barzanò, Jaap Scheerens

### **Premessa**

La vita delle istituzioni educative è oggi sempre più legata alla partecipazione a reti progettuali e all'attuazione e realizzazione di progetti. Non sempre è facile capire come funzionano questi nuovi teatri d'azione, quali implicazioni essi comportano e quali prospettive aprono al miglioramento della qualità della scuola. La ricerca presentata in questo volume si addentra nelle percezioni degli attori di un vasto progetto di cooperazioni fra scuole e enti diversi che ha compreso diverse azioni.

L'obiettivo è stato quello di valutare come iniziative progettate erano state realizzate nelle diverse scuole e quale impatto ci si poteva attendere. La valutazione condotta riguarda soprattutto l'autovalutazione della scuola e la professionalizzazione dei docenti, due aree di intervento lungo cui si è sviluppato il progetto NAPOA (Nuovi Apprendimenti Per l'Organizzazione che Apprende) di cui in seguito sono presentate le principali caratteristiche. Una terza area considerata riguarda la cooperazione in rete. Per valutare un progetto si possono ottenere gradi d'insieme analizzando i tassi di partecipazione e di apprezzamento sulla base delle informazioni raccolte con strumenti quantitativi oppure si può orientarsi verso un approfondimento dei processi di funzionamento attraverso metodologie qualitative.

Uno dei fattori-problemi che l'analisi qualitativa - più ambiziosa nell'addentrarsi nei contenuti specifici - mette subito in evidenza è il fatto che l'innovazione e il cambiamento nell'educazione, forse ancor più che in altri contesti, richiedono tempo. Il progetto NAPOA, di cui si parla qui, di fatto è durato solo un anno (dal Novembre 2001 al Novembre 2002), uno spazio di tempo che non consente certamente di introdurre nella pratica quotidiana della scuola cambiamenti significativi e profondi. Nel nostro caso però, due aree fondamentali del progetto, l'autovalutazione e lo sviluppo professionale dei docenti sono state progettate in continuità con l'esperienza delle iniziative realizzate dalla rete di scuole STRESA (STRumenti per l'Efficacia della Scuola e l'Autovalutazione) operativa dal 1998.

La ricerca qui presentata si riferisce quindi a ciò che è successo all'interno di scuole che, nella maggioranza erano da tempo impegnate su una linea progettuale coerente con quanto proposto da NAPOA, alle quali si sono aggiunte alcune scuole superiori. Dal punto di vista teorico la ricerca si propone di cogliere esempi e casi di concretizzazione dell'idea di scuola come organizzazione che apprende. Questa scelta ha avuto implicazioni di carattere sostanziale e concettuale e implicazioni di carattere metodologico. Si è cercato di declinare i concetti di innovazione sotto il profilo della sua influenza immediata sui comportamenti ma si è cercato soprattutto di costruire e applicare strumenti - sia quantitativi che qualitativi - che permettono di comprendere quanto e come le idee proposte interagissero con la cultura e l'identità della scuola e avessero su di essa una reale incidenza.

### **0.1 Le principali caratteristiche del primo progetto NAPOA**

Per la prima volta nel 2001 i Fondi Sociali Europei (FSE) hanno riconosciuto gli istituti scolastici autonomi come possibili titolari di finanziamenti per realizzare progetti. La scuola si trova così di fronte a opportunità che, mentre estendono il suo orizzonte d'azione, ribaltano alcune logiche consuete e presentano notevoli sfide. NAPOA (Nuovi Apprendimenti Per l'organizzazione che Apprende) offre dunque una prima ipotesi di declinazione delle opportunità e delle sfide che gli FSE presentano alla scuola.

Gli obiettivi del bando FSE - obiettivo 3 misura C1, "progetti di sistema" - cui hanno partecipato i partner di NAPOA, sono "Promozione e miglioramento della formazione professionale, dell'istruzione e dell'orientamento, nell'ambito di una politica di apprendimento nell'intero arco della vita, al fine di

agevolare e migliorare l'accesso e l'integrazione nel Mercato del Lavoro, migliorare e sostenere l'occupabilità e promuovere la mobilità professionale" (Direttive per la presentazione di progetti cofinanziabili con il FSE ob. 3, anno 2001, Adeguamento del sistema della formazione professionale e dell'istruzione, misura CI). Il bando indica anche alcune priorità specifiche che riguardano aspetti di miglioramento della qualità del sistema: sviluppo locale (integrazione, istruzione, formazione e mondo del lavoro), diffusione del FSE, diversificazione e apertura dell'offerta formativa e d'istruzione, sviluppo di sistemi per il riconoscimento e la certificazione delle competenze e dei crediti, miglioramento e assicurazione della qualità dell'offerta dei sistemi. Gli interventi previsti hanno compreso: azioni di ricerca, analisi e studio, azioni di supporto consulenziale, azioni di progettazione e realizzazione di strumenti disponibili, formazione di formatori.

NAPOA è stato costruito tenendo conto degli obiettivi e delle priorità del bando e identificando un'idea ponte di vasta portata, che facesse da sfondo concettuale a tutti i percorsi previsti, quella di "scuola come organizzazione che apprende". E' un'idea che si ispira a teorie innovative già ampiamente trattate in letteratura, ma ancora poco applicate nell'ambito dell'educazione, e può essere declinata secondo una pluralità di prospettive, dando vita ad azioni fra loro molto diverse che si possono integrare in una struttura corrente.

Per progettare NAPOA si è cercato di rispondere contemporaneamente a due priorità interne. La prima è quella dell'unità del progetto, della sua coerenza complessiva, del suo rigore scientifico e delle sue possibilità d'impatto globale sul territorio come sistema, anche attraverso la sua immagine corale. La seconda è quella di studiare un'architettura che potesse garantire un'ampia e diffusa partecipazione a vari livelli, con una pluralità di protagonisti impegnati su compiti "autonomi" ma funzionali al risultato complessivo. C'era l'idea di disegnare il progetto come un contenitore congegnato per accogliere ed offrire un valore aggiunto a forme e prodotti diversi, con un effetto di ricomposizione finale a sorpresa, al completamento dei compiti di ognuno. Proprio nella sinergia fra queste due priorità si è vista un'importante promessa di sostenibilità del progetto.

Gli obiettivi del progetto NAPOA sono stati:

- Studi di approfondimento teorico
- Ricerche empiriche
- Progetti dimostrativi
- Laboratori di ricerca azione
- Progettazione di centri risorse
- Formazione dei formatori.

NAPOA è un progetto "integrato" e "di sistema", realizzato con l'apporto di nove partner con competenze specifiche e complementari ed esperienze maturate in un contesto territoriale omogeneo:

#### Partner

- Reti di scuole
- Rete STRESA (37 Istituti scolastici della provincia di Bergamo)
- Rete SUSFOL (II Istituti scolastici delle province di Bergamo, Corno e Cremona)

#### Enti ed associazioni collegate al mondo del lavoro

- ASCOM Provinciale di Bergamo
- Bergamo 2000
- ENAIIP di Lovere
- Ente Bilaterale del Commercio e del Turismo di Bergamo

#### Enti Pubblici

- Comunità Montana Alto Sebino
- Comunità Montana del Monte Bronzone e Basso Sebino
- Istituto di Formazione dell'Azienda Ospedaliera di Bergamo

## Azioni

- La realizzazione del progetto NAPOA si è articolata secondo sette nuclei di attività:
- Analisi dell'idea di scuola come organizzazione che apprende e delle sue implicazioni operative.
- Indagini finalizzate a definire il quadro delle opportunità lavorative nel territorio di Bergamo e a conoscere le competenze necessarie a migliorare l'occupabilità
- Indagine sulla diffusione delle nuove tecnologie ICT nelle scuole e nei centri di formazione professionale della provincia di Bergamo finalizzata alla definizione delle prospettive d'uso e all'identificazione e documentazione di modelli operativi integrati
- Laboratorio di verifica dei risultati acquisiti applicando gli strumenti di autovalutazione e formazione-ricerca sviluppati dalla rete STRESA, finalizzato alla calibrazione di modelli e degli strumenti di autovalutazione
- Progettazione ed avvio di un centro di consulenza e documentazione per i docenti della provincia di Bergamo sui temi dell'orientamento e dell'integrazione fra istruzione, formazione e lavoro
- Analisi di alcune competenze cruciali per il "docente esperto" che opera nella scuola: management orientato ai risultati e autovalutazione, new learning, problematiche inerenti al passaggio dalla scuola al lavoro, nuova didattica con il supporto delle tecnologie ICT, internazionalizzazione e inglese di base
- Iniziative di formazione sui temi del progetto: attività di formazione per dirigenti e coordinatori di rete e di scuola, per direttori amministrativi e per docenti sui temi più rilevanti del progetto NAPOA, per un totale di 1750 ore.

<i>Tipo di corso</i>	<i>N° Corsi</i>	<i>N° Ore</i>	<i>N° Partecipanti</i>
Corsi di progetti	5	174	50
Corsi per responsabili amministrativi	3	92	48
Corsi di rete	22	591	416
Corsi di scuola	44	893	548
Totale	74	1750	1062

### **0.2 Obiettivi generali dell'azione**

In un secondo bando, uscito nel 2003, un gruppo di partner quasi coincidente con quello di NAPOA ha presentato il progetto NAPOA2 che comprende al suo interno un'azione di valutazione di alcune attività centrali di NAPOA I.

Le attività da considerare sono: la realizzazione dell'autovalutazione di scuola e la percezione dell'impatto delle attività di formazione. Dato per scontato che le attività di autovalutazione di scuola hanno potuto beneficiare di un più lungo periodo di attuazione a causa del coincidere di STRESA e NAPOA, si andrà più a fondo nell'analisi della realizzazione dei percorsi di autovalutazione di scuola.

Le attività di ricerca dovranno essere state pensate in modo da garantire un feedback di "metariflessione" alle scuole partecipanti.

L'azione avrà due livelli principali:

un livello più superficiale, semiamministrativo che punta a fornire un quadro generale delle attività a cui le scuole hanno partecipato durante il progetto NAPOA e che punta a verificare il grado di familiarità dei docenti con le attività di NAPOA nell'ambito dell'autovalutazione e dello sviluppo professionale.

un livello più profonda che focalizza la penetrazione dell'autovalutazione di scuola nella cultura della scuola in sette scuole che abbiano partecipato a STRESA per un periodo di almeno quattro anni, dove l'analisi in profondità sarà focalizzata sia sull' autovalutazione che sullo sviluppo professionale.

## Obiettivi generali

- approfondire il concetto di innovazione e il suo impatto, considerandone due aspetti complementari: quello più immediato che riguarda la "reazione diretta" e, per contro, un livello più profondo di penetrazione delle idee e delle proposte avanzate, all'interno della cultura educativa;

- analizzare lo spazio di innovazione che si è aperto nelle scuole attraverso le attività del progetto NAPOA - quindi l'immagine del progetto, il modo in cui è percepito all'interno della comunità scolastica, il livello di penetrazione nella cultura della scuola

- articolare la ricerca tenendo conto che il progetto NAPOA ha la sua identità concettuale, costituita da un insieme di idee, che hanno toccato alcune questioni cruciali della vita della scuola che è opportuno indagare sia sotto il profilo cognitivo che sotto il profilo affettivo.

- definirne l'identità organizzativa e sociale, facendo riferimento al significato che può assumere la partecipazione ad un progetto di questo tipo, a seconda anche dei diversi gradi di coinvolgimento, sia per i singoli che per le singole scuole, che per l'istituzione scuola nel suo complesso, come soggetto attore all'interno del contesto sociale.

- scegliere le metodologie più adatte da utilizzare nella ricerca (queste possono variare dalla registrazione dei dati di partecipazione alle diverse attività, a questionari aperti che prevedono risposte scritte, a interviste e focus group o narrazioni di esperienze)

# *IL DISEGNO DELLA RICERCA REALIZZATA E GLI STRUMENTI UTILIZZATI*

*Emanuela Brumana, Elisabetta Ferrari, Luisa Stagi*

## **Premessa**

L'intento di questa ricerca è comprendere che impatto abbiano avuto le azioni del progetto NAPOA. In particolare, come è stato evidenziato nei capitoli precedenti che si sono occupati di ricostruire gli obiettivi conoscitivi e i presupposti epistemologici di questa ricerca, ci si è posti come obiettivo conoscitivo ottenere un feedback di "meta-riflessione" nelle scuole partecipanti al progetto.

Il percorso che ha portato ad operativizzare efficacemente le ipotesi connesse a tali temi e riflessioni, è stato articolato e complesso ed ha condotto l' équipe di coordinamento a scegliere di utilizzare in modo complementare strumenti e tecniche di ricerca afferenti a diversi approcci e metodi. Insieme ai più tradizionali strumenti di rilevazione standardizzati (questionari), infatti, sono state utilizzate anche tecniche qualitative: interviste semi strutturate e focus group.

Questo capitolo muove dall'intento di ricostruire il disegno della ricerca effettivamente svolto, ripercorrendo ogni fase dell'indagine dalla sua progettazione alla sua realizzazione, dagli obiettivi alle scelte metodologiche.

Il capitolo si apre con una nota metodo logica che presenta gli elementi significativi dell'approccio narrativo che ha orientato la scelta degli strumenti qualitativi.

La seconda parte è invece dedicata alla descrizione di come, sulla base delle scelte preliminari, siano stati realizzati: interviste, focus e questionari. Infine, come allegato, vengono riportati alcuni fra gli strumenti utilizzati nelle indagini.

## **4.1 L'approccio narrativo**

La scelta di un approccio qualitativo, e in particolare di tecniche come l'intervista e il focus group, risponde all'esigenza di cercare e di ricostruire gli elementi per la comprensione empatica del modo in cui si formano le opinioni, di quale definizione gli attori danno della loro realtà e di approfondire le motivazioni dell' agire organizzativo.

Attraverso lo "stile narrativo", sui cui si basano tali tecniche, infatti, è possibile far emergere sia le letture soggettive e le rappresentazioni che gli attori hanno delle organizzazioni e del mondo del lavoro, sia i modi in cui viene prodotta una conoscenza condivisa e intersoggettiva della realtà; le pratiche discorsive individuali mettono in luce i significati e le norme interiorizzati, così come le contraddizioni e le ambiguità più o meno consapevolmente percepiti.

La narrazione è stata descritta come "il canale privilegiato attraverso cui gli individui comprendono il mondo" (Cortese, 1999 in Gherardi, Poggio, 2003: 15). Attraverso il racconto vengono operate connessioni, costruiti schemi di interpretazione, prodotti ordinamenti e classificazioni (Gherardi, Poggio, 2003), assegnando una forma organizzativa agli eventi in uno schema interpretativo che prevede l'intenzionalità dei personaggi e che porta al feed back di meta riflessione, che è l'obiettivo conoscitivo principale di questa ricerca.

Introdurre un ordine, inserire gli eventi all'interno di una trama, collocare le azioni e le percezioni all'interno di un tracciato narrativo rappresenta per gli individui un processo di ordinamento perché fornisce una cornice di riferimento, permette di dare un senso alle azioni e agli eventi e rende significativa l'esperienza (*Ibidem*).

Ciò che viene trasmesso con i racconti è l'insieme di regole pragmatiche che costituisce il sapere sociale: ciò che bisogna saper intendere, saper dire, saper fare; grazie agli esempi concreti e situati di azioni si ricostruiscono dei modelli, dei casi paradigmatici per il comportamento (Lyotard, 1979 in Gherardi, Poggio, 2003: 19).

Inoltre, ogni cultura è caratterizzata da strutture linguistiche e le costruzioni di storie si caratterizzano da impostazioni discorsive e narrative: "le parole vincolano il *dire*" (*Ibidem*). Per questo decostruire il testo narrativo è interessante, poiché significa non solo analizzare ciò che il testo dice, ma anche ciò che non dice o che avrebbe potuto dire e che emerge in modo autonomo rispetto al discorso.

Questo presupposto epistemologico congiunto al particolare contesto della ricerca hanno fatto scegliere come strumenti di rilevazione l'intervista semistrutturata e il focus group, ma soprattutto hanno indotto ad utilizzare uno stile analitico-restitutivo dei dati basato in parte sul resoconto dei contenuti emersi (*issues*) in parte sulle citazioni (*quots*) dei brani di intervista.

#### 4.1.1 *Le interviste semistrutturate*<sup>1</sup>

Come il questionario, l'intervista è uno strumento che consente la raccolta primaria di informazioni. In quanto tale attiva un processo di interazione fra un soggetto (intervistatore) e un altro soggetto (intervistato), il quale, sottoposto a determinati stimoli (domande) intorno all'oggetto dell'intervista, fornisce determinate dichiarazioni (risposte) in parte su schemi programmati, in parte libere, da cui il ricercatore trae le informazioni necessarie per la sua ricerca.

Le parole chiave che possono aiutare a capire cosa implichi il ricorso all'intervista come strumento di ricerca pertanto sono:

- contatto personale
- dialogo e interazione
- processo di comunicazione verbale, avendo sempre presente che il sociologo cerca di raccogliere le informazioni secondo gli schemi mentali che hanno presieduto alla costruzione del progetto di ricerca.

E' comunque possibile partire da un elemento che accomuna tutti gli approcci: il rapporto che si instaura con l'intervista è di tipo **secondario**, ossia è caratterizzato da una relazione<sup>2</sup> finalizzata ad uno scopo preciso (raccogliere informazioni), che prevede un coinvolgimento dei partecipanti che può essere limitato ad un solo aspetto specifico (peraltro stabilito dal ricercatore), anche nel caso in cui l'intervista abbia come oggetto atteggiamenti piuttosto che comportamenti (domande su opinioni, che si riferiscono appunto a valutazioni soggettive). Pur rimanendo nell'ambito del rapporto secondario, che quindi in linea di principio coinvolge solo marginalmente la sfera affettiva ed emotiva, la 'situazione intervista' crea comunque una

<sup>1</sup> Sintesi tratta da Palumbo M., Garbarino E., 2004, pp.311 e sgg.

<sup>2</sup> Come abbiamo visto per il questionario e come vedremo in seguito con gli altri strumenti e tecniche di rilevazione.

relazione, una interazione comunicativa che 'esplora' il mondo della vita dell'intervistato e che congiunge al tempo stesso estraneità (tra intervistatore e intervistato) e familiarità (oggetto della conversazione, che approfondisce tematiche spesso familiari all'intervistato stesso). L'intervista è un contatto personale e finalizzato tra l'intervistatore che fa le domande e l'intervistato - *il respondent* o rispondente - che deve (o più precisamente dovrebbe) fornire delle risposte sugli argomenti proposti [Maccoby, 1954 in Palumbo, Garbarino, 2004]. Nelle **interviste semistrutturate** l'intervistatore deve raccogliere tutte le informazioni richieste su una lista di temi fissati dal ricercatore in precedenza. Egli può comunque cambiare l'ordine delle domande da fare e usare, da caso a caso, i termini più adatti per farsi capire dai vari e diversi intervistati (cioè può adattare alle loro esigenze le domande). Il principio regolatore è la centralità dell'intervistato: tendenzialmente tutto ciò che egli dice è prezioso e va registrato; sono importanti anche le modalità di espressione, dalle forme linguistiche fino al linguaggio non verbale. Il ricercatore parte dal presupposto di conoscere molto poco il mondo dell'intervistato. Perciò, tramite l'intervistatore, deve tenere il profilo più basso possibile, quasi defilarsi. Peraltro l'intervistatore riveste un ruolo decisamente strategico, che richiede qualità e capacità. Tutto ciò richiede uno strumento della massima flessibilità: una semplice traccia dei temi che si vorrebbero vedere affrontati nel corso dell'intervista e che l'intervistatore può introdurre quando il discorso si arresta o langue [Montesperelli, 1998, 72].

L'intervista - se ben disegnata e condotta - è uno strumento potente di *interpretazione* e *comprensione* di comportamenti e atteggiamenti sociali, quello che per Ricoeur è *l'arco ermeneutico*, ossia l'articolazione di spiegazione e comprensione; le informazioni che si assumono in questo modo sono molto approfondite.

#### 4.1.2 *I focus group*

Il focus group è un'intervista rivolta ad un gruppo omogeneo di persone per approfondire un tema o particolari aspetti di un argomento. Si svolge come un'intervista di gruppo guidata da un moderatore che, seguendo una traccia (griglia) più o meno strutturata, propone degli "stimoli" ai partecipanti. Dalle risposte a questi stimoli scaturisce (o dovrebbe scaturire) di volta in volta la discussione. La caratteristica, che poi è anche il grande pregio, del focus group sta proprio nell'interazione che si crea tra i partecipanti, che produce idee in misura assai maggiore rispetto all'intervista singola, a livello di quantità e qualità di approfondimento.

Solitamente la discussione ha una durata di circa 90 minuti, ma si tratta di un tempo indicativo, perché possono capitare focus di interminabili e altri in cui la discussione non si sviluppa efficacemente e quindi molto brevi. Non è mai consigliabile effettuare un solo focus: il numero minimo consigliabile è di almeno tre focus, tuttavia questo è relativo alla complessità dell'argomento. Il primo focus serve a testare la validità dell'intervista guida elaborata a tavolino; spesso, infatti, ciò che viene considerato importante e saliente per i ricercatori, non lo è altrettanto per gli intervistati, ed è invece il loro punto di vista che va sondato (Bovina, 1998).

Può accadere che, per un argomento particolarmente complesso o comunque vasto, si programmino una serie di focus con lo stesso gruppo di persone: in questo caso si potranno suddividere gli stimoli nei diversi incontri.<sup>3</sup> Solitamente accade invece che vengono svolti focus group ad un solo incontro con gruppi diversi.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Questa modalità permette di ottenere un livello di approfondimento notevole poiché il gruppo, partecipando a più incontri ha maggiori possibilità di imparare a interagire e discutere insieme.

<sup>4</sup> Tendenzialmente i gruppi di partecipanti sono di dimensione simile ma di diversa composizione. Solitamente si cerca di comporre gruppi omogenei all'interno per una o più variabili, ma diversi tra loro, in modo da ottenere una sorta di stratificazione. I focus group di prova dovrebbero fornire gli elementi necessari per

Il focus è tipicamente composto da 6 -10 persone ma può variare da 4 (nel qual caso si parla di mini-focus group) a 12. Il numero è condizionato da due fattori: deve essere sufficientemente piccolo perché ciascuno abbia l'opportunità di avere spazio e sufficientemente ampio da permettere di diversificare le percezioni (Krueger 1994: 17). Quando il gruppo eccede i dodici partecipanti può accadere che il gruppo sviluppi una tendenza a frammentarsi in unità più ridotte: i partecipanti vorrebbero parlare ma non riescono perché non c'è sufficiente spazio di conversazione e, in questa situazione, l'unica risorsa che rimane ai partecipanti per poter esprimere le proprie opinioni è di rivolgersi alle persone che hanno vicino.

Il focus è composto da partecipanti che sono stati scelti perché rispondono agli obiettivi (dal punto di vista delle loro caratteristiche) e perché hanno le caratteristiche "giuste", ossia si presuppone che siano in grado di interagire in modo efficace o comunque non unicamente conflittuale<sup>5</sup>. E' necessario un certo grado di omogeneità per cercare la similitudine di percezioni, ma un'eccessiva omogeneità è sconsigliabile poiché in ogni gruppo ci dovrebbe essere quel tanto di differenza interna da permettere l'emergere di posizioni differenti ed anche in opposizione (Krueger, 1994: 77).

Il moderatore è la figura chiave che dirige il gruppo nella discussione, regolandone i tempi e le dinamiche: un moderatore esperto utilizza le dinamiche di gruppo per far emergere considerazioni più approfondite: da un'affermazione di un partecipante può scaturire una discussione che porta ad esplorare ambiti non previsti a priori o approfondire argomenti su specifiche articolazioni. E' il *feed back* immediato tra i partecipanti che permette la concatenazione di idee, di affermazioni e controbattute che rappresenta il *quid* in più dei focus group; per questo si parla di "coproduzione" di dati (cfr. Stagi, 2000).

Un abile moderatore userà le reazioni non verbali dei partecipanti sia per dirigere la discussione, sia come parte del processo di analisi. Spesso la risposta non verbale di un partecipante ha importanza per comprendere "come" "cosa si dica" possa determinare un senso particolare intorno a un certo argomento di discussione. Anche un moderatore con poca esperienza, d'altra parte, può riconoscere i segnali non verbali dei partecipanti che indicano noia, eccitazione o confusione (Greenbaum, 2002). Il ruolo del moderatore è un ruolo chiave e complesso: deve avere la sensibilità di favorire un buon clima in cui i partecipanti si sentano a proprio agio in modo che tutti, anche i più timidi, siano facilitati a partecipare; allo stesso tempo, tuttavia, il moderatore deve avere il carisma e la forza per pilotare l'argomento sui punti chiave e mantenere sempre la leadership del gruppo, assicurando il controllo di personalità dominanti, che tenderanno a monopolizzare gli interventi (Bovina, 1998); un moderatore deve essere incisivo se il gruppo devia o se si presentano fattori di disturbo, ma può anche stravolgere e condizionare eccessivamente il gruppo (Krueger, 1994).

## 4. 2 Il disegno della ricerca

### 4.2.1 I presupposti

Una scelta che ha caratterizzato la realizzazione dell'indagine, specialmente in alcune sue fasi, è stata quella di privilegiare un processo partecipativo d'interscambio, seguendo lo stile

---

comprendere/verificare quali siano le variabili significative per stratificare i diversi gruppi. (si veda anche il reclutamento cap.1.3)

<sup>5</sup> Il problema in questo caso non è solamente il "rifiuto" dell'intervista, ma la possibile non collaborazione, che però si ripercuote non sull'intervistatore - che si può adattare - ma sugli altri partecipanti e dunque può "rovinare" l'interazione che è il meccanismo che mi interessa creare.

proprio del progetto NAPOA. Sono stati, infatti, dirigenti e docenti con la supervisione degli esperti a condurre la ricerca, valorizzando e sviluppando in questo modo la loro professionalità.

Non tutte le attività di indagine sono adatte ad essere svolte direttamente dalla scuola, alcune però si prestano particolarmente, perché sfruttano le capacità proprie degli insegnanti di gestire le relazioni interpersonali con flessibilità e, come già sperimentato all'interno del primo progetto NAPOA, proprio queste capacità sono risultate preziose per coinvolgere gli intervistati e per condurre attività quali i focus group. Gli obiettivi dell'indagine individuati dal gruppo di coordinamento<sup>6</sup>, formato da dirigenti, docenti ed esperti, si sono quindi arricchiti di importanti dimensioni:

- la valorizzazione delle competenze dei docenti, oltre che attraverso la partecipazione alla ricerca, anche attraverso l'offerta di opportunità di formazione specifiche e molto qualificate;

- la sperimentazione di modelli e strutture organizzative il più possibile efficienti, basate soprattutto su motivazione, collaborazione e confronto.

Così il mondo della ricerca, spesso percepito come "lontano" dalla scuola, si è avvicinato a questo contesto, sperimentando lo non solo come oggetto da analizzare ed esplorare, ma anche come realtà ricca, attiva, collaborativa. D'altra parte, i docenti hanno avuto l'occasione di cimentarsi direttamente con modalità, strumenti, teorie, a volte guardate con sospetto perché vissute come "altre" rispetto al proprio ruolo ed alle proprie possibilità. Questo scambio, questa interattività hanno caratterizzato la ricerca ed hanno trovato una struttura organizzativa in grado di fornire supporto.

Attraverso momenti di riflessione interni al gruppo di coordinamento, momenti di scambio con gli esperti<sup>7</sup> e di coinvolgimento degli insegnanti intervistatori, si sono realizzate:

- la pianificazione operativa dell'indagine
- il monitoraggio delle fasi della ricerca
- la messa a punto dei contenuti da indagare e degli strumenti da utilizzare sia nell'indagine quantitativa che qualitativa
- l'individuazione e la scelta dei docenti ricercatori
- la mappatura delle scuole interessate all'indagine
- la progettazione e l'attivazione dei percorsi di formazione per i docenti intervistatori e per i conduttori di focus
- l'organizzazione delle interviste e dei focus
- la documentazione dell'indagine
- la rilettura e la restituzione dei dati

---

<sup>6</sup> Il gruppo di lavoro è composto da Giovanna Barzanò (MIUR - Ispettrice tecnica), Enzo Asperti (dirigente), Emanuela Brumana (docente), Lia Craca (dirigente), Elisabetta Ferrari (docente), Virginia Ginesi (dirigente), Jaap Scheerens (Università di Twente- Olanda).

<sup>7</sup> M. Palumbo, L. Stagi, E. Garbarino, V. Pastore (*Università di Genova*), R. Bolletta (*Invalsi - Roma*)

#### 4.2.2 Le scelte

La base concettuale della ricerca che ha caratterizzato la prima fase della progettazione di dettaglio dell'attività ha ripreso le conclusioni del progetto NAPOA 1, progetto articolato e complesso per il numero di partner e di attività realizzate, nelle quali si prefigurava l'idea di una ricerca valutativa sull'impatto di progetti innovativi nelle scuole (Scheerens, 2003a). Da queste riflessioni è nata l'esigenza di un approfondimento concettuale, analizzando la cultura e l'identità delle scuole collegate a tali progetti (Scheerens, 2003 b, c). Di ulteriore apporto alla ricerca, dal punto di vista concettuale, sono state le indicazioni sulla metodologia della ricerca qualitativa (Palumbo, Garbarino 2004) e, in particolare, la prospettiva etnosociologica (Stagi, 2004). Tale approccio si rivela particolarmente adatto ad esplorare la cultura implicita in contesti complessi e ricchi di relazioni come la scuola.

Prima dell'avvio della ricerca, questi e altri aspetti sono stati oggetto di riflessione in un Seminario di consultazione (Dicembre 2003) che ha coinvolto esperti internazionali<sup>8</sup> con particolari esperienze nel settore della valutazione e dell'innovazione. Il dibattito ha riguardato i temi, gli obiettivi, l'impianto e la metodologia dell'indagine, con lo scopo di fornire un contributo relativamente a:

- metodi o tecniche di ricerca qualitative (interviste e focus) e quantitative (questionari) che possano essere utilizzati per la valutazione dell'impatto di progetti innovativi all'interno dell'organizzazione scolastica;
- analisi delle modalità di apprendimento della scuola come organizzazione, cioè le modalità di "appropriazione" di un progetto;
- prodotto atteso della ricerca, suo uso e possibili utilizzatori;
- riproducibilità degli aspetti di apprendimento evidenziati dal progetto e proponibili alle scuole per favorirne il miglioramento organizzativo.

Alle riflessioni e ai suggerimenti scaturiti dall'incontro internazionale, sono seguite scelte operative quali la messa a fuoco dei contenuti della ricerca e l'individuazione degli strumenti di ricerca più idonei per condurre l'indagine nelle scuole. All'interno di questi due grandi ambiti si sono evidenziati altri temi cruciali:

- l'idea di appartenenza ad un progetto;
- lo stile di conoscenza messo in atto dal progetto e la sua diffusione all'interno delle scuole;
- la scelta metodologica più "corretta" in rapporto agli esiti attesi, al contesto, ai tempi;
- la metavalutazione del processo, sollecitata dalla consapevolezza che la ricerca poteva diventare un'opportunità per le scuole di interrogarsi sul proprio operare;
- la capacità di affrontare eventuali incidenti critici;
- la struttura del campione (ampio per l'indagine quantitativa; rivolto a gruppi "sensibili" adatti ad una ricerca in profondità per l'indagine qualitativa).

Altri aspetti rilevanti attorno ai quali operare scelte sono stati:

- l'identificazione delle attività di un progetto come NAPOA, della durata di un anno, di cui indagare la ricaduta nelle scuole. I percorsi di *autovalutazione* e di *professionalizzazione dei docenti* sono stati scelti come centrali, rispetto ad altre iniziative, perché sono da tempo in atto nelle scuole e che hanno coinvolto maggiormente i docenti;
- la definizione di un campione ampio, ma articolato e complesso anche per l'indagine quantitativa, che ha previsto di coinvolgere tutti i docenti di alcune scuole, solo alcuni docenti (task force di scuola) di altre, diversificando gli strumenti di raccolta dati per adeguarli ai due livelli e giungere ad un'indagine più approfondita;

---

<sup>8</sup> G. Allulli (*ISFOL*), M. Palumbo (*Università di Genova*), A. Tiana (*Università di Madrid*)

- l'attenzione alle aspettative dei docenti partecipanti al progetto e, quindi, la definizione di differenti livelli di partecipazione, in particolare cercando di cogliere anche le reazioni emotive indicative dei livelli più profondi della cultura della scuola;
- le prospettive e le attese rispetto ai risultati, le modalità, la gradualità di penetrazione delle idee e le prassi introdotte da questi progetti nel modo di pensare e di lavorare all'interno della scuola;
- le modalità di comunicazione alle scuole sia per presentare la ricerca, che per richiedere una fattiva collaborazione dei dirigenti, non solo nel rilasciare interviste, ma anche nell'organizzare presso le proprie scuole i focus group e nel proporre i questionari ai docenti.

#### 4.2.3 Le interviste ai dirigenti

Sia nel momento in cui viene introdotta una innovazione nella scuola, sia successivamente quando si realizza una concreta partecipazione dei docenti ad un progetto, il ruolo della leadership è fondamentale. Da questa consapevolezza deriva la scelta di realizzare trenta interviste ai dirigenti delle scuole STRESA<sup>9</sup> e SUSFOL<sup>10</sup> quali testimoni privilegiati che, oltre al ruolo di stimolo, di guida e di gestione dell'innovazione, portano anche un punto di vista complessivo del clima della scuola, dei cambiamenti in atto, delle difficoltà.

Sono stati individuati per le interviste 30 dirigenti (su un totale di 44), di cui 24 della rete STRESA e 6 della rete SUSFOL, rispettando le proporzioni numeriche e tenendo conto che l'esperienza di autovalutazione, quella in atto da più tempo, riguarda proprio le scuole STRESA.

I dirigenti sono testimoni di un'ampia gamma di esperienze: alcuni sono da anni impegnati nel progetto di autovalutazione e da lunga data in servizio, altri sono giovani dirigenti attivi nel medesimo progetto da solo uno o due anni, inoltre ci sono dirigenti di scuola superiore appartenenti alla rete SUSFOL. Il numero di trenta interviste è stato considerato dagli esperti sufficiente per saturare i contenuti della ricerca. I temi dell'intervista per i dirigenti sono stati esplicitati in una traccia, predisposta dal gruppo di coordinamento (allegati 1 - 2), visionata e perfezionata con gli esperti e, infine, discussa con i docenti intervistatori. Si possono sintetizzare in:

- la conoscenza e la diffusione dei concetti di base del progetto (per esempio: management orientato ai risultati, programmazione retroattiva, autovalutazione, organizzazione che apprende, apprendimento organizzativo, new learning);
- le azioni condotte a livello di scuola ispirate a questi concetti;
- il loro impatto nella scuola illustrato con esempi concreti;
- le modalità di utilizzo dei dati delle ricerche nell'ottica della riprogettazione;
- le resistenze o i problemi di riservatezza relativamente all'utilizzo dei dati raccolti con gli strumenti utilizzati nei percorsi di autovalutazione;
- l'impatto della formazione sullo sviluppo professionale dei docenti;
- le relazioni all'interno dell'organizzazione (le attività di formazione e di sviluppo professionale hanno migliorato la qualità dell'organizzazione?);
- le relazioni con l'esterno (valutazione delle capacità di risposta nei confronti del contesto esterno, cioè famiglie e territorio);
- la ricaduta della partecipazione ad un progetto di innovazione sul clima e sulla cultura della scuola.

<sup>9</sup> STRESA (STRumenti per l'Efficacia della Scuola e l'Autovalutazione) è una rete di 30 scuole della provincia di Bergamo che collaborano da oltre sei anni sui temi dell'autovalutazione e dell'organizzazione che apprende.

<sup>10</sup> SUSFOL (SUccesso, Scuola, Formazione, Orientamento, Lavoro) è una rete di 11 scuole superiori costituitasi nel 2001 per favorire l'integrazione fra scuola e mondo del lavoro.

Cinque docenti qualificati attraverso un percorso formativo specifico hanno realizzato ventotto interviste (5/6 interviste per ogni docente sono state considerate il minimo per garantire una certa omogeneità), curando il momento del primo contatto personale con i dirigenti per la richiesta della disponibilità e la presentazione dell'indagine. Inoltre hanno effettuato la registrazione e la trascrizione dei testi.

**Tab. 1 - Mappa delle interviste**

INTERVISTATORE	INTERVISTE	TIPOLOGIA DI SCUOLE E DI APPARTENENZA ALLE RETI
<b>5 intervistatori</b>	<b>28 Dirigenti</b>	<b>28 scuole: 3 Direzioni Didattiche, 1 Scuola Media; 18 Istituti Comprensivi; 6 Istituti Superiori.</b>
Intervistatore n. 1	5 interviste	3 istituti Superiori, <i>rete</i> SUSFOL 2 Istituti Comprensivi, <i>rete</i> STRESA
Intervistatore n. 2	6 interviste	1 Istituto Superiore, <i>rete</i> SUSFOL 5 Istituti Comprensivi, <i>rete</i> STRESA ( 5 scuole STRESA <i>laboratorio</i> , 1 scuola <i>rete</i> STRESA)
Intervistatore n. 3	6 Dirigenti	6 Istituti Comprensivi, <i>rete</i> STRESA
Intervistatore n. 4	6 Dirigenti	1 Direzione Didattica, STRESA <i>laboratorio</i> 1 Scuola Media, STRESA <i>laboratorio</i> 2 Istituti Comprensivi, STRESA <i>laboratorio</i> 2 Istituti Superiori, <i>rete</i> SUSFOL
Intervistatore n. 5	5 Dirigenti	2 Direzioni Didattiche, STRESA <i>laboratorio</i> 3 Istituti Comprensivi, <i>rete</i> STRESA ( 2 scuole <i>laboratorio</i> , 1 scuola <i>rete</i> STRESA)

Legenda - La denominazione: "*rete* STRESA" indica scuole appartenenti alla rete STRESA in generale; la denominazione "STRESA *laboratorio*" indica solo le scuole che costituiscono il nucleo di base della rete e/o che vi appartengono dalla sua costituzione.

#### 4.2.4 I focus group

I focus group, intesi come interviste rivolte ad un gruppo omogeneo di persone (insegnanti della stessa scuola, insegnanti di una rete di scuole, dirigenti) per approfondire un tema o particolari aspetti di un argomento, sono stati considerati un strumento efficace per far emergere valutazioni, per raccogliere idee, per esplicitare il "non detto", proprio in quanto garantiscono l'interazione tra i partecipanti.

La scelta metodologica si è rivelata particolarmente adatta in una ricerca valutativa su un tema coinvolgente dal punto di vista personale e professionale e utile per dar voce agli insegnanti delle diverse scuole. In questo modo ciascun insegnante ha potuto esprimersi con maggior sicurezza e il confronto ha permesso approfondimenti, attente osservazioni ed indicazioni sul clima delle diverse scuole, sui livelli di condivisione, di partecipazione ed anche sulle prospettive future.

Sulla base delle indicazioni emerse dalla consultazione con gli esperti sono stati realizzati dodici focus-group:

- otto focus-group per docenti provenienti dalle scuole della rete STRESA: 4 scuole "laboratorio" (coinvolte fin dall'inizio nel progetto), 4 scuole "non laboratorio" (coinvolte nel progetto ma senza il requisito della durata di appartenenza alla rete);
- un focus-group con i Dirigenti delle scuole "laboratorio" della rete;
- tre focus-group misti. In questo specifico caso la composizione dei gruppi di docenti risulta così formata: docenti di scuole diverse ma appartenenti alla rete STRESA, docenti di scuole diverse ma appartenenti alla rete SUSFOL, docenti provenienti da scuole delle reti STRESA/SUSFOL insieme.

**Tab. 2 - Mappa dei focus group**

CONDUTTORI	PARTECIPANTI	TIPO DI SCUOLA
<b>4 Equipe ( 9 docenti , 1 dirigente)</b>	<b>93 partecipanti (86 docenti, 7 dirigenti)</b>	<b>20 scuole (3 Direzioni Didattiche, 13 Istituti Comprensivi, 4 Istituti Superiori)</b>
Equipe n. 1	Focus 1 - 9 docenti Focus 2 - 8 docenti Focus 3 - 8 docenti Focus 4 - 9 docenti tot. 34	1 Direzione Didattica, STRESA laboratorio 3 Istituti Comprensivi, STRESA laboratorio
Equipe n. 2	Focus 5 - 8 docenti Focus 6 - 5 docenti Focus 7 - 8 docenti Focus 8 - 8 docenti tot. 29	1 Direzione Didattica, STRESA laboratorio 6 Istituti Comprensivi , rete STRESA
Equipe n. 3	Focus 9 - 7 docenti Focus 10 - 8 docenti Focus 11 - 8 docenti tot. 23	1 Direzione Didattica, STRESA laboratorio 4 Istituti Comprensivi, STRESA laboratorio 4 Istituti Superiori, rete SUSFOL (3 statali, 1 parificato).
Equipe n. 4	Focus 12 - 7 dirigenti tot. 7	7 Scuole STRESA laboratorio

La composizione articolata dei focus ha permesso di avere gruppi di intervistati diversificati rispetto al grado di omogeneità. Ciò si è rivelato utile per cercare similitudini di percezione, ma anche per far emergere le differenze dovute alle diverse esperienze personali o di scuola.

La conduzione è stata affidata a quattro equipe di docenti, ognuna delle quali formata da un moderatore, da un osservatore e da un verbalizzatore, sulla base di una traccia predisposta dagli esperti (allegati 3 - 4). Ogni equipe ha realizzato circa quattro sedute di focus, costituiti da almeno otto partecipanti ciascuno, che hanno avuto una durata media di 90 minuti.

Il lavoro in equipe fra persone provenienti da scuole diverse ha favorito il confronto fra stili di lavoro e percezioni diverse e questo ha reso molto ricche, articolate ed esaurienti le trascrizioni, che sono state realizzate utilizzando uno schema comune fornito dagli esperti, che richiedeva una rielaborazione ragionata e commentata dei contenuti degli interventi (allegato 5).

Gli argomenti sottoposti alla discussione dei partecipanti ai focus-group sono stati la traduzione dialogata di categorie di contenuti, previsti anche per le interviste: l'autovalutazione, la partecipazione al progetto, gli strumenti e il loro utilizzo, la professionalizzazione dei docenti, i rapporti con il territorio e l'idea di scuola come organizzazione che apprende.

#### 4.2.5. Il percorso di formazione per i docenti

I conduttori di focus (9 docenti e 1 dirigente) e gli intervistatori (5 docenti) hanno seguito un percorso formativo che ha avuto l'obiettivo di trasferire ai partecipanti alcune conoscenze teoriche di base sulla metodologia della ricerca qualitativa e alcune tecniche che successivamente sono state utilizzate nella rilevazione.

La scelta metodologica nella realizzazione del corso è stata quella di non diversificare *all'inizio* il percorso in funzione del tipo di indagine, ma tutto il gruppo è stato formato su entrambe le tecniche (intervista e focus). Solo al termine della seconda parte, i corsisti si sono espressi in favore dell'una o dell'altra, sulla base delle proprie attitudini personali.

I contenuti del corso hanno riguardato: l'approccio qualitativo nelle indagini, i presupposti teorici, gli obiettivi e gli strumenti. Una seconda parte di contenuti ha considerato: l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie per l'utilizzo autonomo degli strumenti, le caratteristiche dell'intervista, la registrazione e la codifica dei dati, la discussione

in gruppo (focus), il ruolo del moderatore, l'organizzazione, la durata, la scelta dei partecipanti. I contenuti di carattere teorico e pratico, insieme ad altre informazioni tecniche di tipo più trasversale e generale, sono stati curati da docenti, ricercatori e consulenti del progetto<sup>11</sup>.

Il corso, di venti ore circa, si è articolato in tre momenti:

- un incontro di carattere teorico metodo logico iniziale;
- una seconda parte di formazione intensiva per l'acquisizione di conoscenze e competenze nell'uso autonomo degli strumenti della ricerca qualitativa;
- un terzo momento dedicato alla verifica e alla revisione dei formati di restituzione dei documenti scritti e alla valutazione dei risultati delle prime interviste e dei primi focus group realizzati.

Nel primo incontro seminariale, antecedente l'avvio delle attività, sono state presentate le finalità della ricerca e fornito un inquadramento generale rispetto all'approccio qualitativo seguendo l'impostazione etno-sociologica.

*"La prospettiva etno rinvia alla coesistenza all'interno di una stessa società di mondi sociali che sviluppano ciascuno la propria sotto-cultura. In generale la prospettiva etno-sociologica tende ad indicare lo "studio sul campo". Il suo scopo non è cogliere dall'interno gli schemi di rappresentazione o il sistema di valori di una persona isolata, e neanche quelli di un gruppo sociale, ma di studiare un particolare frammento di realtà storico-sociale, un oggetto sociale; di comprendere come funziona e come si trasforma mettendo l'accento sulle configurazioni dei rapporti sociali, sui meccanismi, i processi, le logiche di azione che lo caratterizzano. La prospettiva etnosociologica concentra l'attenzione su un mondo sociale, centrato su di una attività specifica, o su di una categoria di situazione, ossia l'insieme delle persone che si trovano in una situazione sociale data. Porta ad orientare i racconti di vita verso la forma di racconti di pratiche in situazione, nell'idea centrale che attraverso le pratiche si possano iniziare a comprendere i contesti sociali nei quali sono inserite e che contribuiscono a riprodurre o trasformare. I fenomeni ideologici e culturali collettivi (valori, credenze, rappresentazioni, progetti, cioè la semantica collettiva della vita sociale) fanno ugualmente parte della realtà oggettiva ma, in questa prospettiva, la priorità non è data al loro studio, bensì a quello dei rapporti e processi sociali strutturali. A questo scopo è necessario concentrare l'attenzione sulle pratiche ricorrenti." (Stagi, 2004).*

Durante la sessione intensiva del corso sono stati ripresi i concetti teorici della prospettiva etnografica e contestualizzati nell'indagine. In particolare, si è focalizzata l'attenzione sugli strumenti dell'indagine qualitativa scelti, l'intervista e il focus-group e sulla acquisizione delle tecniche di conduzione. A questo proposito i docenti sono stati coinvolti in simulazioni sul campo su entrambe le tipologie di strumenti. La simulazione ha permesso agli insegnanti di acquisire la tecnica, di sperimentare eventuali situazioni problematiche, ma soprattutto di scegliere tra i diversi ruoli possibili (più attivo come l'intervistatore o il conduttore, più "distaccato" come l'osservatore o il trascrittore degli interventi) quale fosse quello più affine alle proprie caratteristiche personali. Sulla base delle preferenze espresse, sono stati selezionati gli intervistatori e individuate le equipe per la conduzione dei focus. Terzo ed ultimo obiettivo di questa sessione del corso è stata l'elaborazione delle tracce per la conduzione dei focus e delle interviste su proposta degli esperti ( cfr. allegati 1-5).

---

<sup>11</sup> Docente: Mauro Palumbo, ricercatrici: Elisabetta Garbarino, Luisa Stagi, Valeria Pastore dell'Università di Genova, Raimondo Bolletta (Invalsi - Roma) e Jaap Scheerens ( Università di Twente) consulenti scientifici della ricerca e del progetto STRESA.

La terza fase del percorso formativo si è realizzata in un incontro d'aula, successivamente alla prima esperienza sul campo. Lo scopo dell'incontro a posteriori è stato quello di offrire uno spazio di confronto con gli esperti su eventuali aspetti di criticità emergenti nelle prime fasi di contatto con le scuole, di individuare i docenti da coinvolgere nei focus, di mettere a punto le procedure di conduzione, di raccolta e di registrazione dei dati. In particolare si è evidenziata la necessità di armonizzare tra di loro le modalità di trascrizione degli interventi orali utilizzando un ordine comune nella indicazione dei concetti indagati, degli esempi e delle osservazioni personali. A questo proposito è stata predisposta dagli esperti una seconda traccia, più analitica, come griglia di sfondo per la registrazione dei contenuti emersi (cfr.allegato 5, parte II).

Una riflessione conclusiva riguarda alcuni aspetti di valore aggiunto agli obiettivi specifici del percorso formativo in sé. Tre, in particolare, gli elementi significativi:

1. il carattere intensivo del corso ha contribuito a stimolare la motivazione e la collaborazione del gruppo dei docenti-ricercatori, rendendo più efficace il risultato finale;
2. la simulazione sul campo ha permesso di armonizzare modalità e linguaggi nella conduzione di interviste e focus;
3. la revisione a posteriori, con la riflessione e la messa a punto di modalità più omogenee nella conduzione e trascrizione degli interventi, ha confermato ulteriormente la validità della scelta metodologica di affidare la raccolta "delle narrazioni" ad attori interni all'indagine sia perché conoscitori del contesto, sia perché professionalmente abituati a rielaborare situazioni.

Le tracce scritte, sotto il profilo formale, sono risultate esposte con chiarezza, sinteticità e accuratezza ed hanno facilitato significativamente la loro rilettura e la categorizzazione da parte degli esperti.

#### *4.2.6 Il questionario per i docenti*

La particolarità e la complessità della ricerca hanno richiesto una integrazione tra i due approcci, il qualitativo e il quantitativo. La prospettiva quantitativa intendeva rispondere allo scopo di raccogliere dati di misurazione del grado di diffusione e di conoscenza nelle scuole dei progetti di innovazione. Tuttavia la popolazione di riferimento si presentava così variegata nei livelli di appartenenza e di partecipazione al progetto da rendere opportuna una indagine condotta con uno strumento più flessibile del semplice questionario "a tappeto".

Infatti il questionario elaborato dal gruppo di coordinamento è composto da due parti ed è rivolto ai docenti delle scuole della rete STRESA e SUSFOL. La sezione A del questionario, formata da un sottoinsieme di domande più specifiche, è rivolta ad un gruppo di docenti "selezionati" appartenenti alle due reti di scuole e coinvolti in modo più intenso nelle attività di progetto; la sezione B del questionario, invece, si rivolge all'intero gruppo dei docenti delle scuole appartenenti alla rete ed è centrata sull'autovalutazione e sugli aspetti ad essa connessi.

La sezione A del questionario ha indagato la percezione del grado di apprezzamento e di contributo del progetto relativamente a:

- miglioramento della qualità della scuola;
- impatto effettivo sulla cultura della scuola;
- influenza sulle modalità individuali di insegnamento;
- sviluppo professionale attraverso la formazione.

La parte di questionario comune a tutti i docenti delle scuole della rete STRESA (sezione B) ha indagato la percezione rispetto a:

livello di partecipazione al progetto;  
apprezzamento complessivo del progetto;

- conoscenza e utilizzo degli strumenti;
- ricaduta sul lavoro d'aula dei docenti;
- apprezzamento della formazione;
- contributo al miglioramento dei rapporti con le famiglie e con il territorio.

Il questionario è stato somministrato ai docenti con la collaborazione dei rispettivi dirigenti al termine dell'anno scolastico, a conclusione delle attività del progetto.

### **Alcune riflessioni**

Il disegno della ricerca era, fin dall'inizio, molto ambizioso e il gruppo di coordinamento aveva presenti alcuni aspetti di rischio legati alla novità dell'indagine, alla autoreferenzialità del processo valutativo, alla varietà e disomogeneità della popolazione di riferimento.

Tuttavia nel corso delle attività, molti elementi hanno controbilanciato i rischi e confermato le scelte iniziali.

Gli insegnanti, al tempo stesso soggetto e oggetto di indagine, hanno contribuito in modo significativo alla realizzazione della ricerca, supportati da forte motivazione e disponibilità ad apprendere.

La dimensione di meta-riflessione ha offerto alle scuole coinvolte spazi di confronto, di approfondimento e di appropriazione più consapevole del progetto che non sempre è facile ritagliare nella quotidianità del lavoro scolastico.

Rilevanti le prospettive aperte dai risultati: la percezione dell'impatto ha portato con sé, nel suo esprimersi in consapevolezze condivise, anche idee e suggestioni per riorientare le azioni delle scuole.

### *Bibliografia*

- Barzanò G., Claris S., Scheerens I., Tadini F., (a cura di) (2002), *L'idea di scuola come organizzazione che apprende: concetti e ipotesi operative*, Bergamo, Grafital.
- Bolletta R. (2000), "Autovalutazione d'istituto: strumenti, analisi, rappresentazione, interpretazione" in Barzanò G., Mosca S., Scheerens I., *L'auto valutazione nella scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Bovina L. (1998), *I Focus Group. Storia, applicabilità, tecnica*, in Bezzi C. (a cura di) "Valutazione 1998", Giada, pp 37-45
- Gherardi, Poggio (2003), *Donna perjòrtuna, uomo per destino. li lavoro raccontato da lei e da lui*, Milano, Etas - RCS
- Greenbaum T., (2002), Online focus groups are no substitute for the real thing, (WWW document)  
<http://www.groupsplus.com/pages/qmr0601.htm>
- Krueger R. A. (1994), *Focus groups. A practical Guidejòr Applied Research*, Thousand Oaks, Sage
- Montesperelli (1998), *L'intervista ermeneutica*, Milano, Angeli
- Palumbo M., Garbarino E. (a cura di) (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*, Milano, Angeli.
- Scheerens I (2002), "L'autovalutazione e la scuola come organizzazione che apprende" in Barzanò G., Bettoni c., Bolletta R. (a cura di) *Sviluppare l'auto valutazione nella scuola: processi, strumenti e esperienze*, Bergamo, Grafital
- Scheerens J. (2003 a), "La cultura della valutazione", documento per il progetto STRESA, non pubblicato.
- Scheerens J. (2003 b), "L'identità della scuola", documento per il progetto NAPOA, non pubblicato.
- Scheerens J. (2003 c), "NAPOA e poi. L'idea di sostenibilità dell'innovazione", documento per il progetto NAPOA, non pubblicato.
- Stagi L. (2000), "Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità", *Rassegna Italiana di Valutazione*, n° 20, pp. 61-82.
- Stagi L. (2001), "Strutturazione e democraticità", *Rassegna italiana di valutazione*, n° 24, pp. 65-85
- Stagi L. (2004), "La prospettiva etnosociologica" documento per il progetto NAPOA, non pubblicato.