

Studi e ricerche

Indagine sul successo formativo. Un modello di ricerca

di Maurizio Gentile e Giuseppe Tacconi¹

Sommario

Il modello di ricerca valutativa discusso nell'articolo indaga il tema del successo formativo coniugando modalità di indagine sia quantitativa e sia qualitativa. L'impianto concettuale del modello nasce nell'ambito di un progetto più ampio denominato ReSFor (Rete per il Successo Formativo). La finalità del progetto era di promuovere una rete tra enti di formazione, scuole, associazioni di categoria, istituti di ricerca, servizi per il lavoro con lo scopo di migliorare il livello qualitativo dell'offerta formativa. Il modello non si è limitato ad una semplice analisi dell'esistente. Esso ha richiesto ai ricercatori un atto di interpretazione delle misure e dei dati raccolti che ha permesso la formulazione di un giudizio articolato sulla capacità del sistema indagato (la rete degli Enti promotori del progetto) di promuovere le condizioni per favorire il successo formativo degli allievi.

1. Introduzione

Indagare su un concetto multi-dimensionale come il *successo formativo* è un'operazione piuttosto complessa. Al concetto possiamo dare una definizione a partire da una prospettiva di sistema intendendolo, ad esempio, come la capacità di un sistema sociale complessivo di attribuire centralità al momento educativo (Nicoli, 2007) o come la capacità di un sistema di istruzione e formazione di produrre livelli elevati di competenza, livelli elevati di scolarizzazione e bassi tassi dispersivi (Gentile, 2007). Oppure possiamo porci dentro una dimensione educazionista e personale, intendo per successo formativo "l'elaborazione di un progetto di crescita personale" dentro un ambiente formativo che offre occasioni continue di "apprendimento permanente" e di "integrazione nel proprio progetto personale di risorse e opportunità disponibili in un contesto reso più ricco e dialogante" (Gentile et al, 2006, p. 204).

All'interno di entrambe le prospettive, il *successo formativo* può, comunque, essere oggetto di indagine e soprattutto può diventare la finalità intenzionalmente perseguita dai percorsi formativi, dalle leggi di riforma, dai programmi di ricerca e intervento.

Noi abbiamo cercato di indagare il successo formativo a partire da modalità di ricerca qualitative e quantitative, ponendo al centro dei nostri interessi il modo in cui i soggetti stessi interessati guardano al successo formativo. L'idea è di "farsi carico" dei nodi problematici e di segnalare le risorse presenti negli attori che partecipano ad un contesto.

Il contesto in cui si è svolta la ricerca è la Rete per il Successo Formativo (ReSFor) attivata nella Regione Lombardia, che vede coinvolte diverse istituzioni scolastiche e formative operanti

nella Provincia di Milano. Il progetto ReSFor nasce infatti con la seguente finalità: promuovere una rete tra soggetti diversi (enti di formazione, scuole, associazioni di categoria, istituti di ricerca, servizi per il lavoro) con il proposito di innalzare il livello qualitativo dell'offerta formativa, specie in rapporto ai punti critici dei percorsi formativi e di inserimento lavorativo. Il progetto è articolato in cinque azioni:

- Azione 1 – *Definizione e attivazione della rete*
- Azione 2 – *Ricerca, analisi e studio*
- Azione 3 - *Piano di formazione degli operatori: laboratorio di didattica preventiva*
- Azione 4 - *Sperimentazione dei Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (Larsa)*
- Azione 5 - *Diffusione delle informazioni e del know - how operativo*

Figura 1 – Fasi della ricerca



Una specificità di questo contesto è costituita dalla compresenza di soggetti (istituzionali e personali) differenti, che operano prevalentemente nell'ambito del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione e che raramente hanno la possibilità di dialogare e interagire.

Ciò che guida il modello d'indagine che discuteremo in queste pagine è l'impegno di organizzare e comunicare informazioni utili per la progettazione di interventi di miglioramento e di cambiamento, sia in riferimento al contesto di micro-livello (singoli istituti, corpi professionali, dirigenti, responsabili), sia nei riguardi del contesto di macro-livello (politiche regionali, azione di indirizzo provinciale, politiche nazionali).

2. Gli scopi della ricerca

L'Azione 2^a del progetto, affidata ad uno dei partner del raggruppamento, l'ISRE (Istituto Superiore di Ricerca Educativa) di Mestre (VE), aveva la seguente finalità generale:

“rilevare entro lo spazio della rete, ma anche all'esterno di essa, l'esistenza di pratiche relative ai due temi oggetto di rilevazione: le transizioni relative ai passaggi e le criticità del processo di apprendimento. La ricerca punta all'individuazione degli *oggetti meritevoli di attenzione (c.d.a)*; l'analisi e lo studio hanno il compito di trovare criteri e di circoscrivere metodologie che consentano la riproducibilità degli interventi anche tramite l'arricchimento derivante da esperienze diverse e collocate successivamente nel tempo”.

In riferimento a ciò, si è cercato di individuare un modello di ricerca che rendesse evidenti i punti di vista, i significati, le rappresentazioni e le valutazioni che i diversi attori (docenti delle istituzioni scolastiche, docenti-formatori delle istituzioni formative, dirigenti, allievi, testimoni privilegiati) attribuiscono ad un insieme di temi che qualificano il contesto, le risorse, i processi e gli esiti finali di un servizio scolastico e formativo. Per far questo il modello di ricerca doveva tentare di creare un'integrazione tra tecniche di indagine qualitativa e quantitativa.

Per quanto riguarda l'analisi relativa alle "metodologie riproducibili", in questa sede definite "buone pratiche", il compito di descriverle è stato affidato al Manuale Operativo redatto dal Cospes di Milano (si veda, per maggiori dettagli, Spreafico e Guerreschi, 2006).

3. Il percorso di ricerca

Ogni programma di ricerca è articolato in fasi. Il nostro ha avuto il suo esordio tra la fine del 2005 e l'inizio del 2006 e i primi sei mesi sono stati dedicati allo sviluppo del modello, degli strumenti e soprattutto del piano di raccolta dati. I mesi successivi sono stati dedicati all'analisi dei dati e all'organizzazione dei risultati finali.

La Figura 1 traccia l'iter seguito dal gruppo di ricerca³ nell'articolazione delle diverse attività. Più in dettaglio, nel periodo tra gennaio e luglio 2006, sono state svolte cinque attività.

1. *Definizione degli scopi* della ricerca sulla base dei contenuti del capitolato e dell'interpretazione delle attese dei promotori.
2. *Definizione dei temi*. C'è stato uno sviluppo nel corso dell'attività di ricerca. Inizialmente, avevamo focalizzato l'attenzione su cinque processi educativi, in qualche misura, legati allo scenario normativo contenuto nella Legge 53/2003. I focus iniziali erano: "LARSA", "Didattica", "Crediti formativi", "Alternanza" e "Orientamento". Tuttavia, nel contatto con i docenti, i formatori, i dirigenti, gli allievi, i responsabili di orientamento, i testimoni privilegiati, il materiale che emergeva ha notevolmente esteso i temi della ricerca. Siamo passati da cinque a novantasette temi.
3. *Piano di raccolta dati*. L'indagine è stata basata su tre modalità principali di raccolta: interviste di gruppo (Focus Group), somministrazione di un questionario, interviste a testimoni privilegiati. A queste si sono aggiunte altre due modalità secondarie di raccolta: interviste strutturate per la raccolta di informazioni relative alle buone pratiche e schede strutturate per la raccolta di informazioni e dati sui temi oggetto della ricerca. Per maggiori dettagli si veda il paragrafo "Modalità di raccolta dati".
4. *Sviluppo strumenti*. Per ciascuna modalità di raccolta dati si sono approntati specifici strumenti. Per maggiori dettagli si veda il paragrafo "Modalità di raccolta dati".
5. *Raccolta dati*. Il piano di raccolta ha coinvolto complessivamente 175 soggetti. La Tabella 3 riporta i dettagli relativi alle diverse modalità di raccolta e ai soggetti coinvolti da ciascuna modalità.

Tra agosto e novembre 2006, l'indagine è stata completata con le attività sei, sette e otto.

6. *Analisi dei dati*. Per i dati qualitativi (interviste di gruppo e ai testimoni privilegiati) è stata seguita una metodologia di analisi testuale, basata sulla proposta di Losito (2002), successivamente ottimizzata in seguito all'applicazione diretta del procedimento ai primi due Focus Group (FG, da qui in poi FG-1 e FG-2) previsti dal

piano di raccolta. Il procedimento ottimizzato è stato generalizzato alle restanti sei interviste di gruppo e a due Interviste a Testimoni Privilegiati (ITP). Da tale applicazione sono state escluse le altre ITP, poiché ai contenuti rilasciati dagli altri 9 interlocutori incontrati è stata attribuita la funzione di informazioni e chiavi interpretative per la comprensione del contesto (Regione Lombardia) da un punto di vista economico, sociale, formativo e politico. I dati quantitativi sono stati elaborati con SPSS (versione 14.0[©]). L'attenzione è stata focalizzata, soprattutto, sui due valori descrittivi. È stato preso in considerazione il valore di "moda" (il dato più ricorrente) e il valore di "media" (somma di tutti i valori attribuiti alle domande divisa per il numero totale di soggetti che hanno risposto).

7. *Redazione dei resoconti di ricerca.* Sono stati elaborati due resoconti di ricerca. Il primo documento è stato consegnato in Settembre 2006 (Gentile et. al., 2006). Nella prima redazione sono stati discussi i dati qualitativi e quantitativi disponibili in quel periodo (FG-1 e 2). Le categorie di contenuto emerse dalle analisi qualitative hanno guidato la selezione dei dati quantitativi raccolti con il questionario. Il secondo resoconto, consegnato in Ottobre 2006, coerentemente con le fasi precedenti, e soprattutto guardando ai risultati delle analisi, è stato diviso in due parti. Una prima che illustra l'impianto concettuale, una seconda dedicata alla discussione dei risultati (Gentile et. al., 2006).
8. *Presentazione dei risultati della ricerca.* I risultati della Ricerca sono stati presentati ai soggetti coinvolti in occasione di due appuntamenti che hanno permesso di avviare sui dati una proficua discussione.

Tutte le fasi del processo sono state accompagnate da un costante confronto all'interno del gruppo di ricerca, con incontri in presenza e con la condivisione dei prodotti parziali della ricerca e delle relative riflessioni, all'interno di una sezione riservata del sito dell'Isre, dedicata al Progetto (<http://fadisre.edinf.com/fad/>), dove sono pubblicati tutti i materiali relativi alle varie fasi di ricerca.

4. Il modello generale della ricerca

Come è stato precedentemente descritto, l'indagine ha previsto un piano di lavoro basato su metodi di analisi qualitativa e quantitativa. Il quadro di riferimento sono gli studi nel campo della ricerca valutativa in ambito formativo. Per ricerca valutativa s'intende *una descrizione empirica dello status quo di un'organizzazione formativa in modo da poter compiere una diagnosi tenendo conto dei punti di forza e di debolezza con l'obiettivo di prendere decisioni e sviluppare piani di miglioramento* (Scheerens, 2000).

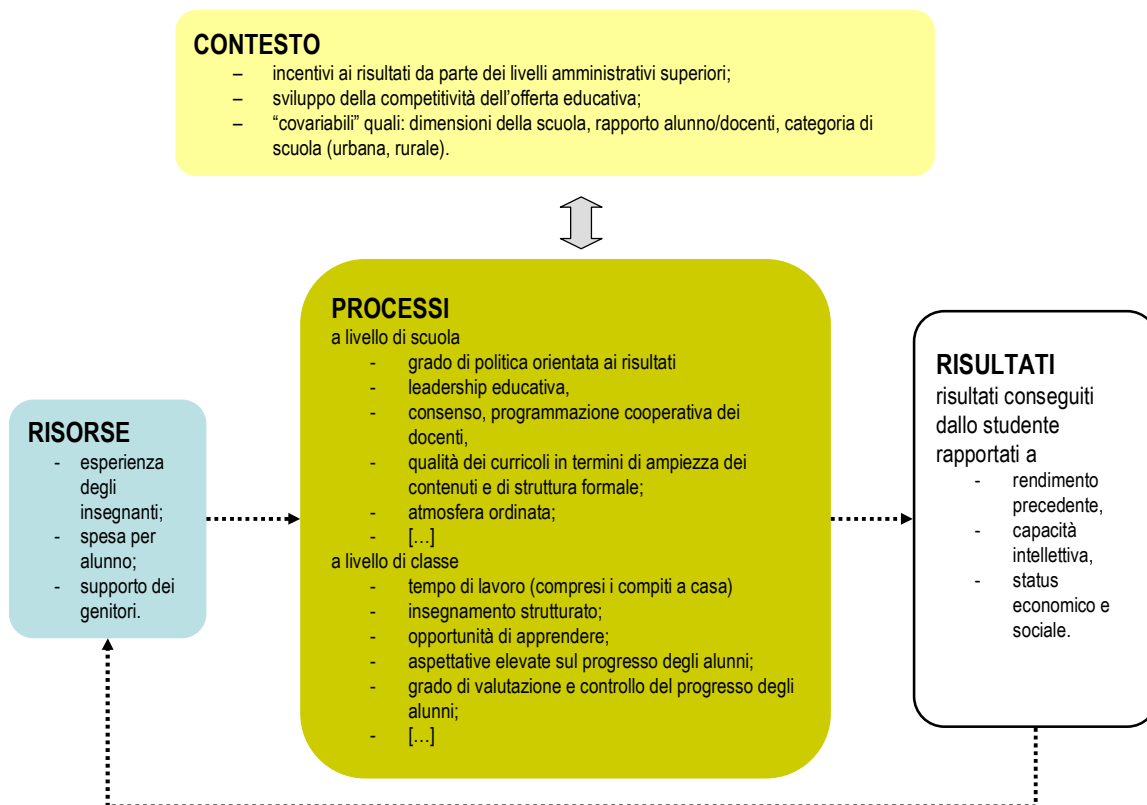
4.1. Scopi della ricerca valutativa

La ricerca valutativa opera in relazione ai seguenti scopi.

Decidere i piani di miglioramento. Si tratta, essenzialmente, di conoscere l'operato o il funzionamento di un'organizzazione, in questo caso di una rete di enti e istituzioni interessate alla formazione e all'inserimento lavorativo dei giovani. Si ragiona in due direzioni. Primo, si prendono in considerazione gli esiti favorevoli, per pianificare il mantenimento degli stessi nel futuro. Oppure si discutono gli esiti sfavorevoli, i differenziali, le disparità, al fine di pianificare

i miglioramenti. La raccolta delle informazioni è, dunque, in funzione decisionale. Lo scopo generale è valutare i dati per decidere interventi.

Figura 2 – Sistema organizzato di indicatori



Raccogliere evidenze. Si tratta di raccogliere dati sul funzionamento e sugli esiti prodotti da un percorso scolastico e/o formativo. Da quattro fattori dipende l'elaborazione delle informazioni: dagli strumenti, dal piano di raccolta, dalla fonte interrogata (nel nostro caso: docenti, formatori, dirigenti, studenti, allievi, testimoni, investitori...), dai metodi di analisi delle informazioni.

Valorizzare i risultati. Il valore dell'istruzione e/o formazione dipende dal fallimento o dal successo che un percorso formativo produce. Il valore può essere stimato in relazione agli obiettivi raggiunti, ovvero tenendo conto di risultati definiti in anticipo come esiti finali desiderabili ($V_{\text{valore}} = O_{\text{obiettivo}}$). Il valore può dipendere, anche, dai bisogni soddisfatti, diagnosticati in anticipo, ovvero in ingresso o nelle fasi iniziali del percorso ($V_{\text{valore}} = B_{\text{bisogno}}$). In entrambi i casi si ha la necessità di definire criteri/norme⁴ per comprendere e valutare il successo o il fallimento di un processo formativo.

Definire gli indicatori. Si tratta di comprendere in che misura i risultati ottenuti, in termini, ad esempio, di conoscenze, abilità, competenze e atteggiamenti, sono stati effettivamente raggiunti. Le misure, dipendono dal sistema di indicatori mediante il quale raccogliere,

organizzare e interpretare i dati. Un indicatore è il tentativo di valutare un fenomeno complesso mediante un enunciato descrittivo che possa essere anche oggetto di misurazione. Sebbene l'approccio basato su indicatori sia generalmente utilizzato nelle indagini internazionali comparative, al fine di rappresentare, per esempio, lo stato del "sistema educativo" di un'insieme di Paesi (Gentile, 2007; DG Education and Culture, 2006), alcuni ricercatori hanno proposto applicazioni a livello regionale, di singoli istituti o reti di istituti (cfr Cerini, 2007). Gli indicatori dovrebbero fornire dati relativi alle risorse, al contesto, ai risultati e ai processi. Gli indicatori di processo sono, di solito, selezionati in base ai risultati delle ricerche sull'efficacia pedagogica della scuola e/o della formazione. Essi hanno il compito di fornire una descrizione immediata di alcune caratteristiche rilevanti di un'organizzazione o sistema educativo, senza pretendere di "scavare in profondità", proprio perché si prendono in considerazione le caratteristiche facilmente misurabili, le cosiddette *proxy measures (misure di approssimazione)*. Allo stesso tempo, però, tale aspetto costituisce un limite di questo approccio, perché non è detto che ciò che è facilmente misurabile sia anche rilevante e significativo. Un'ulteriore "insidia" è rappresentata dal fatto di dover utilizzare i dati di processo come focus principali invece di considerarli semplicemente come condizioni chiarificatrici dei risultati raggiunti. Ciò potrebbe facilmente generare uno spostamento di attenzione, per cui i "mezzi" finiscono per essere considerati i veri scopi dell'azione educativa e/o formativa. Un esempio di sistema di indicatori è riportato in Figura 2.

Comunicare gli esiti dell'indagine. Lo scopo della ricerca è far emergere le correlazioni, i nessi tra le risorse, i processi e gli esiti. La raccolta delle informazioni è in funzione comunicativa e di "rendicontazione sociale". Si tratta, in altri termini, di illustrare alla comunità (al territorio) gli esiti raggiunti in seguito ai processi messi in atto. I principali attori (studenti, insegnanti, formatori, genitori, finanziatori...) vengono a conoscenza dei dati raccolti in occasione di eventi formali (seminari, incontri di presentazione, convegni) o con la possibilità di accedere direttamente al report di indagine e di discuterlo. Questo processo di diffusione, soprattutto se accompagnato da momenti riflessivi, può assumere una valenza trasformativa in relazione ai soggetti e al contesto (Merizow 1991).

4.2. Indicatori ex-ante versus indicatori situati

Nella ricerca valutativa gli indicatori sono generalmente decisi ex-ante, prima cioè che le attività di ricerca siano avviate⁵. Anche in questo lavoro eravamo partiti decidendo in anticipo che cosa osservare e misurare: la strutturazione degli strumenti di indagine conteneva le nostre ipotesi al riguardo. Entrando nel vivo della ricerca, abbiamo modificato in parte la nostra strategia perché ci siamo resi conto che era essenziale rendere innanzitutto evidenti i punti di vista, i significati e le rappresentazioni dei soggetti coinvolti, per organizzare poi, in un secondo momento, tali informazioni in "categorie di contenuto" e "dimensioni tematiche".

Tale base di conoscenza costituisce infatti la premessa per uno sviluppo legato alla definizione di indicatori. Questi si caratterizzeranno come "indicatori situati", cioè, maggiormente sensibili alla specificità delle situazioni analizzate, dei contesti. In altri termini, sono le persone stesse che ci dicono come vivono, gestiscono, pensano ai processi, al contesto e alle risorse disponibili o di cui hanno bisogno.

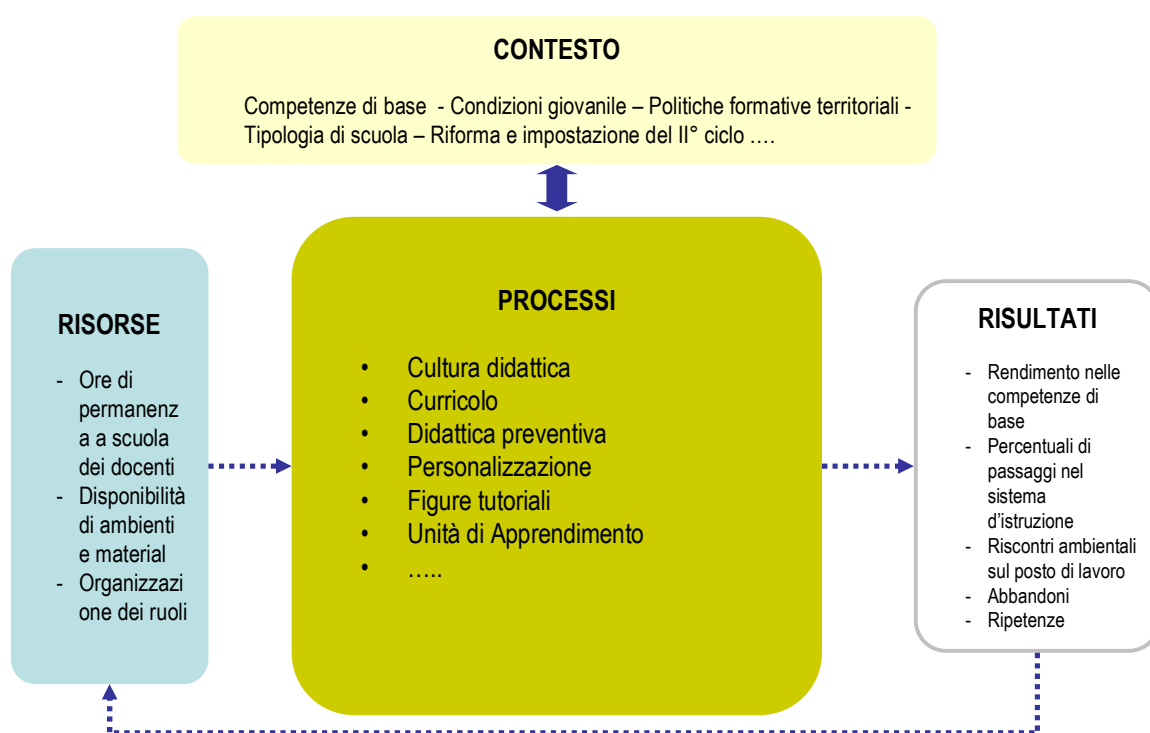
Nel modello che proponiamo, gli indicatori sono, pertanto, un prodotto delle attività di ricerca piuttosto che dei criteri decisi in anticipo dai ricercatori. In questo modo ci sembra di essere riusciti a creare strumenti e produrre analisi in grado di fornire un quadro conoscitivo capace di porre in stretta relazione i dati raccolti sul contesto, le risorse, i processi e i risultati⁶.

Gli esiti di questo lavoro sono stati presentati nel rapporto conclusivo (Gentile et al, 2006) e rielaborati negli articoli che seguono.

Qualora si volessero trasformare gli indicatori situati in misure adatte ad una ricerca estensiva di carattere quantitativo, basata su campioni rappresentativi, saremmo nelle condizioni di poterlo fare, fiduciosi che ciò che andremmo a valutare sarebbe basato sulle rappresentazioni (dirette) degli attori.

Tenendo conto del modello generale di ricerca valutativa e della strategia d'indagine messa in atto, si è deciso di focalizzare l'attenzione su informazioni di contesto, di processo e di risorse, escludendo la raccolta e l'analisi di misure di risultato. Quanto deciso è riportato nella Figura 3.

Figura 3 – Modello di ricerca valutativa e indagine RESFOR



5. Categorie di contenuto e dimensioni

Come già ricordato, le informazioni acquisite durante la ricerca realizzata nell'ambito del progetto ReSFor sono state organizzate in categorie di contenuto e dimensioni tematiche.

Per "categorie di contenuto" intendiamo degli aggregati tematici entro i quali organizzare, associare, dare senso alle informazioni che progressivamente sono state raccolte. Nel corso dell'analisi sono emerse 97 categorie. Alcuni esempi:

- i *Larsa*
- il curriculum

- il mondo del lavoro e la richiesta di rinnovamento della didattica
- il pluralismo dei percorsi
- il successo formativo
- l'alternanza
- l'identità del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IFP).
- l'impatto del lavoro di rete sul successo formativo
- l'orientamento
- la "didattica preventiva"
- la collaborazione tra i docenti
- la condizione giovanile
- la cultura didattica
- la figura del tutor
- la gestione dei crediti
- la personalizzazione
- la riforma e l'impianto curricolare del secondo ciclo
- le competenze di base
- le unità di apprendimento.

Abbiamo riorganizzato le 97 categorie in 9 "dimensione tematiche" più comprensive:

1. alternanza, stage e apprendistato
2. competenze di base
3. contesto
4. didattica
5. gestione dei crediti
6. orientamento
7. personalizzazione
8. secondo ciclo
9. successo formativo.

6. Modalità di raccolta dei dati

Sono state realizzate *6 interviste di gruppo (Focus Group)* e *11 interviste a testimoni privilegiati*. È stato somministrato *1 questionario di auto-analisi dei fattori organizzativi e didattici*. Sono state inoltre elaborate delle tracce di intervista strutturata per la raccolta delle buone pratiche e delle schede strutturate per la raccolta di informazioni e dati sulle istituzioni scolastiche e formative coinvolte nel processo di ricerca.

Ciascuna tecnica d'indagine è stata rivista e adattata in riferimento sia al contesto e sia agli interlocutori (si veda la Tabella 1).

Qui di seguito riportiamo una descrizione delle modalità impiegate limitandoci alle prime tre, sulle quali, nel corso della ricerca, ci siamo progressivamente concentrati.

6.1. Focus Group

Una disamina sulle *interviste di gruppo (anche definiti focus group, da qui in poi FG)* va ben oltre gli obiettivi di questo articolo. La letteratura dedicata è piuttosto ricca (cfr. Albanesi, 2004) da rendere del tutto superflua un'ulteriore rassegna o discussione dell'argomento. In questa sede

ci si limiterà ad indicare gli aspetti metodologici che abbiamo inteso seguire sia in fase di progettazione che di conduzione delle interviste.

I FG sono modalità di raccolta basata sulla discussione di gruppo di argomenti predefiniti. Nell'ambito del progetto ReSFor sono stati ritenuti particolarmente adatti per raccogliere dati in un tempo limitato, privilegiando l'analisi in profondità piuttosto che quella di tipo estensivo, numerico e quantitativo.

Sono stati condotti in tutto 6 FG, ciascuno dei quali ha coinvolto da un minimo di 7 fino ad un massimo di 9 intervistati. Ai partecipanti è stata proposta una lista di temi associati a domande. Con riferimento a ciascun tema è stata favorita e sollecitata una conversazione. La conversazione è stata memorizzata mediante registratore digitale. Ciascuna intervista è stata, poi, convertita in file audio al fine di consentirne la trascrizione mediante un programma di elaborazione elettronica dei testi.

Il numero di domande poste è dipeso dagli argomenti trattati. Abbiamo ipotizzato che, per ottenere una discussione sufficientemente approfondita, per un tempo di conversazione pari a circa 2 ore per ciascun FG, gli intervistatori avrebbero dovuto focalizzare il gruppo su un numero variabile di 5/18 temi per un numero altrettanto variabile di 9/22 domande. Ovviamente, a seconda dell'andamento delle conversazioni (risposte lunghe *versus* risposte sintetiche; concettualizzazioni *versus* narrazioni di esperienze), il numero sia di temi e sia di domande è stato variato.

Accanto alle domande predefinite, sono state poste delle *domande sonda*, ossia richieste di specificazioni per raccogliere maggiori dettagli o per stimolare la discussione dei partecipanti, qualora fosse stato necessario estenderla. Le domande sonda sono state utilizzate per richiedere agli intervistati esempi o dettagli in ordine ad una migliore comprensione di cosa veniva chiesto o detto.

La lista predefinita di temi e domande è stata creata con lo scopo di stimolare una discussione aperta tra gli intervistati. In ragione di ciò sono state evitate domande che richiedevano risposte chiuse del tipo "sì" o "no", e redatte domande del tipo "Cosa ne pensate di ...", "Secondo voi, come ...", "A vostro avviso, perché ...", "Quali sono le condizioni, secondo voi, per ...", "Come si potrebbe ...". In sintesi, stimoli che richiedevano risposte discorsive e che sollecitavano una condotta verbale elaborativa piuttosto che reattiva.

La conduzione dei FG è stata affidata a due ricercatori con ruoli complementari durante lo svolgimento dell'intervista. Essendo una forma di conversazione focalizzata, uno dei ricercatori ha assunto il ruolo del "moderatore" con compiti di direzione attiva dell'intervista: moderare i soggetti che intervenivano troppo, sollecitare i soggetti che intervenivano meno e, soprattutto, far sì che l'intervista procedesse sugli argomenti previsti dalla scaletta. Si è cercato di prestare molta attenzione a non approvare o disapprovare implicitamente le affermazioni date dai partecipanti. Al ruolo di moderatore è stato affiancato il ruolo di "assistente moderatore". Mentre il moderatore era occupato nel tenere viva l'intervista e nel focalizzarla sui temi previsti, l'assistente moderatore osservava la discussione e annotava elementi importanti quali: il comportamento non verbale degli intervistati, eventuali relazioni di leadership o rapporti di dipendenza, aree di influenza dei membri e impatto delle loro opinioni sulle posizioni altrui, l'avvicinarsi dei turni di parola. L'assistente moderatore si è occupato anche della registrazione audio. Nell'Allegato 1, sono riportati alcuni esempi di temi e domande tratti dai 6 focus group.

6.2. Interviste a testimoni privilegiati

L'intervista costituisce uno strumento euristico adeguato a cogliere la dimensione della "soggettività" e della "intenzionalità". L'intervista è una tecnica di ricerca fondata sull'interazione sociale tra intervistatore ed intervistato/i mediante la formulazione di una serie di domande sui temi della ricerca.

Quando si parla di tecniche di conduzione dell'intervista facciamo riferimento a modalità che vengono utilizzate allo scopo di cogliere il pensiero dell'intervistato. In termini molto essenziali, possiamo affermare che la conduzione "non-direttiva" di un'intervista è associata alla formulazione di domande sonda (*probing*), a tecniche di rispecchiamento come il riepilogo e il riassunto, all'invio di segnali che mantengono viva la conversazione e l'interesse per un argomento. Abbiamo ipotizzato che queste modalità di conduzione offrissero ai nostri interlocutori l'opportunità di esprimersi su questioni che risultavano rilevanti per loro, sebbene i ricercatori lavorassero, come nel caso dei FG, con tracce pre-definite.

Questa impostazione è vicina alla tipologia dell'intervista semi-strutturata. Per intervista semi-strutturata si intende la formulazione di alcune domande obbligatorie (domande chiave) all'interno di un colloquio libero, lasciando una certa flessibilità sia nello stabilire l'ordine delle domande, sia nell'adattarle alle esigenze del soggetto intervistato. Questa scelta metodologica è stata valutata più adatta a perseguire gli obiettivi della ricerca.

A tal fine sono state predisposte liste di temi e domande finalizzate alla raccolta di informazioni e opinioni relative alle trasformazioni in atto nel contesto di riferimento: la Scuola e l'Istruzione e Formazione Professionale nella Regione Lombardia e nella Provincia di Milano.

La formulazione delle tematiche è stata preceduta e basata sulla consultazione di alcuni articoli o saggi pubblicati tra l'anno 2005 e il 2006 (Bertagna, 2005; Drago, 2005; Gentili, 2005; Nicoli, 2005; Tacconi, 2005, 2006; Tirittico, 2005). Gli argomenti trattati in ciascuno articolo e l'anno di pubblicazione sono stati ritenuti pertinenti rispetto agli scopi del progetto e al ruolo dei testimoni privilegiati che abbiamo deciso di incontrare.

Gli intervistatori hanno avuto facoltà di adattare ai singoli intervistati sia le domande, sia l'ordine in cui sono state poste, anche se poi tali informazioni sarebbero state rielaborate all'interno di categorie di contenuto e dimensioni tematiche. Abbiamo cercato di strutturare le interviste con domande specifiche per l'intervistato, in modo che questi potesse rispondere in modo mirato ed esaustivo. Abbiamo, quindi, proceduto alla definizione di un insieme di temi sui quali l'intervistatore ha operato una selezione sia nell'ordine che in funzione del tipo di intervistato o del tempo disponibile. In sintesi, non abbiamo voluto indicare una modalità standard di svolgimento dell'intervista. Ciò non ha impedito di assicurare una soglia adeguata di comparabilità delle risposte.

Nello svolgersi delle interviste è apparso evidente quanto i temi siano stati percepiti come argomenti di forte interesse per ciascuno degli interlocutori. Nessuno di coloro che hanno accettato di rispondere ha avuto un approccio neutro o distante al tema, pur dimostrando una certa disponibilità ad evitare discorsi ideologici basati su posizioni di principio. Questo ha permesso d'altra parte di trarre alcune significative indicazioni sugli scenari, reali e possibili, di risposta ai nuovi bisogni dei giovani. L'Allegato 2, riporta alcuni esempi di aree tematiche e di domande proposte ai testimoni privilegiati.

6.3. *Questionario sui fattori di efficacia organizzativa e didattica*

Il questionario sui fattori di efficacia organizzativa e didattica (da qui in poi *QUEFID*) è una rielaborazione e adattamento di due strumenti: il *Questionario Istantaneo sui Fattori di Efficacia della Scuola* e il *Questionario sull'Efficacia dell'Insegnamento* (Comoglio, 2000; Marzano, 2003). Entrambi i questionari sono stati progettati per coinvolgere gli operatori

scolastici in processi auto-valutativi e di riflessione circa i fattori e le azioni che possono incidere maggiormente sui risultati di apprendimento e formativi. Per tale ragione i due strumenti sono coerenti con il concetto di efficacia pedagogica discusso nei precedenti paragrafi.

Il *QUEFID* è composto da 85 frasi. A ciascuna frase sono associate tre domande:

- *in che misura il mio istituto è effettivamente impegnato in quest'azione?*
- *in che misura un cambiamento di quest'azione migliorerebbe l'apprendimento dei nostri allievi?*
- *quanto impegno dobbiamo concretamente assumere per cambiare questo aspetto?*

Ad ogni domanda si risponde con una scala di valutazione articolata su 4 livelli. Le frasi sono numerate progressivamente e collocate nella prima colonna del questionario. Si legga l'esempio riportato di seguito.

	L'impegno del mio istituto: in che misura il mio istituto è effettivamente impegnato in quest'azione?				Aspettative di cambiamento: in che misura un cambiamento di quest'azione migliorerebbe l'apprendimento dei nostri allievi?				L'impegno necessario per un cambiamento: quanto impegno dobbiamo concretamente assumere per cambiare questo aspetto?			
	Quasi niente			In misura assai evidente	Quasi niente			In misura assai evidente	Non molto			C'è molto da fare
NEL MIO ISTITUTO ...	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. I docenti												
9. Il rapporto di collaborazione con i genitori												
18. La formazione in servizio dei docenti												
23. Esiste una raccolta di UdA												
38. Gli allievi hanno l'opportunità di												

Le frasi sono state organizzate in 10 fattori:

1. Finalità e valori
2. Contesto professionale e organizzativo
3. Formazione in servizio
4. Relazioni con il territorio
5. Valutazione degli apprendimenti
6. Insegnamento di conoscenze lessicali
7. Motivazione ad apprendere
8. Curricolo e progettazione didattica
9. Gestione della classe
10. Strategie d'insegnamento

La scelta dei fattori non è stata casuale. Molti autori li indicano come processi che più probabilmente di altri possono incidere sui risultati di apprendimento e formativi degli studenti⁷.

7. Modalità di analisi dei dati qualitativi

Gli obiettivi della fase di analisi dei dati qualitativi raccolti nei FG e nelle interviste a testimoni privilegiati (*da qui in poi ITP*) sono i seguenti:

- esplorare i dati contenuti nel racconto dei partecipanti alle interviste, i loro punti di vista, i significati che essi attribuiscono alla loro pratica professionale e ai contesti,
- vagliare le teorie e gli assunti che soggiacciono alle rappresentazioni più significative del fatto formativo che emergono dalle parole dei partecipanti ai focus-group e alle interviste,

L'esigenza era di costruire un percorso di analisi che garantisse la trasparenza e la riproducibilità delle procedure. Il procedimento è stato affinato nel corso della ricerca stessa. Qui diamo sinteticamente conto di come si è configurato il metodo nella sua versione più matura. Le fasi che abbiamo seguito sono descritte nella Tabella 1, riportata a fine testo.

Nel sito della ricerca sono stati archiviati i singoli documenti relativi alle varie fasi del lavoro. In questo procedimento, infatti, talvolta le singole affermazioni venivano isolate dal contesto ed era importante poterle all'occorrenza facilmente ricondurre al contesto.

Alle azioni di analisi descritte, compiute per ciascun testo dei FG e per due interviste a testimoni privilegiati, sono seguite delle analisi trasversali che hanno permesso di confrontare in particolare i dati che emergevano dai vari FG.

Questa analisi ha costituito la base principale per l'individuazione delle dimensioni tematiche emergenti e per la stesura del resoconto di ricerca, che si è alimentato anche dei risultati dell'analisi dei dati raccolti con altri strumenti e delle riflessioni compiute nel corso del processo da ciascun analista e condivise poi dal gruppo di ricerca sia nella discussione all'interno del forum attivato, sia nei momenti di incontro.

Come già precedentemente ricordato, per l'analisi dei dati raccolti nella maggior parte delle interviste a testimoni privilegiati, abbiamo prodotto semplicemente dei "distillati" delle interviste stesse, cioè delle sintesi che ci hanno consentito di accedere ad alcuni elementi conoscitivi in relazione al contesto e di ricostruire un quadro complessivo funzionale all'interpretazione degli altri dati.

I dati raccolti con le "Schede strutturate" erano troppo poveri per essere considerati, mentre i materiali ricavati attraverso le interviste strutturate realizzate per la raccolta di buone pratiche sono stati consegnati al gruppo di ricerca che ha curato, sempre nell'ambito del progetto, una rassegna di buone pratiche per il successo formativo (cfr. Spreafico e Guerreschi, 2006).

Va rilevato anche il fatto che il metodo di analisi si è sviluppato durante il percorso stesso della ricerca e ha continuato ad evolversi anche dopo la stesura del Resoconto. Il metodo che abbiamo descritto in questo paragrafo ha condotto alla stesura del Resoconto finale che può essere consultato (cfr. Gentile et. al., 2006). Dopo la conclusione della ricerca si è deciso di tornare sui dati dei FG e di analizzarli con un procedimento diverso. È quanto viene dettagliatamente illustrato nel contributo di Giuseppe Tacconi che abbiamo scelto di pubblicare su questo stesso numero della rivista. Si è così ottenuta una sorta di triangolazione dei metodi che ha fatto emergere sfumature ulteriori ma che ha sostanzialmente confermato la lettura dei dati che era confluita nel Resoconto. Un terzo sviluppo potrebbe ora avvenire attraverso il diretto coinvolgimento dei docenti partecipanti ai FG. L'obiettivo potrebbe essere una riflessione condivisa e confermativa sugli elementi emersi.

8. Modalità di analisi dei dati quantitativi

L'analisi dei dati quantitativi è stata basata su due misure della tendenza centrale: *moda*⁸ e *media*⁹. Tali valori si prestano ad una lettura immediata circa il funzionamento attuale, l'impatto sull'apprendimento e il grado di cambiamento necessario percepito. La tabella 2 mostra i risultati relativi al Fattore 2 (Contesto professionale e organizzativo). Il Fattore sottolinea le azioni di scambio e interazione all'interno del gruppo docenti e con la dirigenza.

Tabella 2	Domanda 1		Domanda 2		Domanda 3	
Frase	Media	Moda	Media	Moda	Media	Moda
15.Sono programmati incontri di coordinati	2,33	2	2,93	3	2,85	3

Dai dati raccolti non sembrano emergere situazioni di criticità accentuata. V'è solo un unico aspetto attinente al tema della progettazione per competenze. Tale aspetto è valutato dalla frase 15 del questionario. La media di 2,33 riferita alla Domanda 1 (moda = 2) indica che il personale docente valuta in modo scarso l'impegno dei propri istituti in quest'azione. Al contempo la media di 2,93 (moda = 3) indica che essi sono convinti dell'incidenza che questa azione avrebbe sull'apprendimento. Riguardo alla Domande 3 la media di 2,85 (moda = 3) mostra una percezione alta i dell'impegno richiesto per cambiare questa specifica variabile.

Questo esempio rende evidente la modalità di analisi dei dati. Come è stato accennato si è scelto di puntare su due tipologie di valori descrittivi con il proposito di fornire alle scuole una lettura immediata e comprensibile dei risultati. Inoltre sono stati analizzati sono gli aspetti di funzionamento che i 109 docenti hanno percepito poco presenti nei loro Istituti (Domanda 1). Si tratta di valori di media compresi tra 1 e 2,5 e di moda compresi tra 1 e 2. In stretta relazione con questi dati sono stati analizzati, da un lato, le risposte relative all'aspettativa di miglioramento dell'apprendimento (Domanda 2), e dall'altro, la valutazione dell'impegno che i docenti ritengono necessario per un cambiamento (Domanda 3). Le variabili che non hanno soddisfatto i criteri appena enunciati sono state escluse: i rispondenti non sembrano indicare elementi di debolezza in ciascuno degli aspetti considerati¹⁰.

9. Rilievi conclusivi

Il tentativo messo in atto, che ha portato alla stesura del rapporto conclusivo (Gentile et al, 2006), è stato quello di attivare un processo complesso, in cui la dimensione quantitativa (attenta alle misure di tendenza e alla generalizzabilità dei dati) e quella qualitativa (attenta alla dimensione relazionale e soggettiva) non fossero messe in contraddizione ma fossero organicamente integrate.

Questa conclusione è maturata all'interno di un gruppo di ricerca eterogeneo, formato da ricercatori che portavano nel gruppo esperienze ed orientamenti differenti, e può essere considerato anch'esso un primo esito del lavoro, espressione di una reciproca contaminazione avvenuta tra i ricercatori nel processo stesso della ricerca.

Il modello di ricerca valutativa, impostato nell'ambito del progetto ReSfor, non si è limitato ad una semplice misurazione dell'esistente. Esso ha richiesto ai ricercatori un atto di interpretazione delle misure e dei dati raccolti. L'esame delle percezioni, la raccolta di molteplici punti di vista e la voce ascoltata dei soggetti hanno consentito di giungere, attraverso

il metodo descritto, alla formulazione di un giudizio articolato ed argomentato sulla capacità del sistema indagato (la rete degli Enti promotori del progetto, a loro volta inseriti all'interno del sistema formativo lombardo e nazionale) di assicurare le condizioni essenziali per favorire il successo formativo degli allievi, in particolare la qualità dei processi.

Dalle prospettive dei soggetti stessi coinvolti nella ricerca sono nate anche le indicazioni e le piste di lavoro che hanno trovato una prima formulazione nelle conclusioni del rapporto di ricerca (Gentile et al. 2006) e che vengono in parte approfondite negli articoli che seguono su questo numero della rivista. Il modello di indagine e i dati conseguenti intendono essere un contributo alla presa di decisione ai vari livelli ma anche uno stimolo per la riflessione, nella consapevolezza delle possibilità trasformative e di mutamento insite nelle azioni di ricerca valutativa.

Bibliografia

- C. ALBANESI (2004), *I Focus group*, Carocci, Roma.
- G. BERTAGNA (2005), *Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali e ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di un processo complesso*, "Rassegna CNOS", n. 2, XXI, pp. 51-99.
- G. CERINI (2007), *Quali indicatori per il governo del sistema scolastico?* In *Dirigenti Scuola*, 4 (Marzo-Aprile), pp. 40-50.
- M. COMOGLIO (2000), *Questionario sull'efficacia dell'insegnamento*. Istituto di Pedagogia per la Scuola, Università Salesiana, Roma.
- DG EDUCATION AND CULTURE, UNIT A6 (2006), *Detailed analysis of progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2006 Report. Analysis based on indicators and benchmarks* [disponibile su <http://www.indire.it>].
- R. DRAGO (2005), *Doppio Canale*, in G. CERINI - M. SPINOSI, *Voci della Scuola 2006*, Tecnodid., Napoli, pp. 215-226.
- M. GENTILE (2007), *Successo formativo e abbandono scolastico. Indicatori, livelli europei di riferimento e strategie di intervento*, "Rassegna CNOS", n. 1, XXIII, pp. 51-66.
- M. GENTILE, ET. AL. (2006), *L'indagine sul successo formativo. Progetto Resfor: Resoconto di Ricerca*. Rete per il successo formativo, ID 274450. Azione 2: Ricerca, analisi e studio ID 278161. CNOS-FAP, FSE, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Regione Lombardia, Milano.
- M. GENTILE ET. AL. (2006), *Progetto Resfor - Azione 2. Resoconto di ricerca 01*. Rete per il successo formativo, ID 274450. COSPES MILANO – Centro di Psicologia Clinica ed Educativa. CNOS-FAP, FSE, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Regione Lombardia, Milano.
- C. GENTILI (2005), *Apprendistato*, in G. CERINI - M. SPINOSI, *Voci della Scuola 2006*, Tecnodid., Napoli, pp. 11-18.
- G. LOSITO (2002), *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano.
- R.J. MARZANO (2003), *What Works in Schools. Translating Research into Action*. ASCD, Alexandria, VA.
- J. MERIZOW (1991), *Transformative Dimension of Adult Learning*, Wiley & Sons, London.
- D. NICOLI (2007), *Un sistema di istruzione e formazione professionale di impronta europea*, "Rassegna CNOS", n. 2, XXIII, pp. 35-50.

- J.E. SCHEERENS - R.J. BOSKER (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Elsevier Science, Oxford, UK.
- J. E. SCHEERENS (2000), *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*. In G. BARZANÒ - S. MOSCA - J. SCHEERENS (2000), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 3-52.
- G. SPREAFICO - M. GUERRESCHI (2006), *Il manuale del Progetto Resfor. Pratiche per il successo formativo*. Rete per il successo formativo, ID 274450. COSPES MILANO – Centro di Psicologia Clinica ed Educativa, CNOS-FAP, FSE, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Regione Lombardia, Milano.
- G. TACCONI (2005), *Il sistema di istruzione e formazione professionale e il suo contributo ad una nuova idea di scuola*, in PAULETTI C. (2005), a cura di, *Interazione e integrazione: progettazione territoriale e gestione dei legami*, Quaderni formativi per la dirigenza dell'amministrazione scolastica e formativa della Provincia Autonoma di Trento, Trento, pp. 77-86.
- G. TACCONI (2005), *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: aspetti sociologici della nuova sfida educativa*. "Rassegna CNOS", n. 2, XXI, pp. 164-181.
- G. TACCONI (2006), *Il sistema di Istruzione e formazione professionale e le diverse concezioni di formazione in campo. Una riflessione didattica*, in AGOSTI A. (2006), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano, pp. 133-150.
- M. TIRITTICO (2005), *Istruzione e Formazione*, in G. CERINI - M. SPINOSI, *Voci della Scuola 2006*, Tecnodid., Napoli, pp. 338-353.

Tabella 3 – Piano di raccolta dei dati

Fonti		Data di acquisizione	Descrizione
Focus Group (FG)	FG-1	Docenti di area teorica 15-03-06, ore 16.05-18.00	9 insegnanti (4 di Liceo, 2 di Istituto Tecnico, 1 Istituto Professionale, 1 CFP)
	FG-2	Docenti di area pratica 16-03-06, ore 16.05-18.00	7 insegnanti (1 di Istituto Tecnico Statale, 1 Istituto Tecnico Don Bosco, 1 Istituto Professionale Statale, 4 di CFP)
	FG-3	Dirigenti 10-02-06, ore 10.00-12.30	9 dirigenti/direttori dei seguenti istituti: Istituto Cocchetti (Liceo scientifico paritario); CIOFS/FAP di via Timavo (Milano); Opere sociali Don Bosco (Sesto San Giovanni, Milano); Istituto Marcelline (Istituto tecnico per il turismo e Liceo scientifico paritario); Centro Salesiano S. Domenico Savio (Arese); Istituto "M. Mazzarello" (Istituto tecnico commerciale paritario); Istituto Tecnico e Scuole professionali Don Bosco, via Tonale 19 (Milano); IPSIA "Marelli"; Istituto S. Gemma (ITC sperimentale paritario).
	FG-4	Orientamento 11-04-06, ore 16.00 – 18.00	8 insegnanti (4 della scuola, dalle materne al liceo e 4 della Formazione Professionale), l'Ing. Piero Chinaglia che segue lo sportello di orientamento per gli studenti sia dell'ITI sia del CFP presso l'Istituto Salesiano di via Tonale e un professore dell'Università Cattaneo di Castellanza i cui contributi non vengono riportati.
	FG-5	Docenti dei corsi di formazione 04-05-06, ore 14.30 – 17.00	9 insegnanti (5 insegnanti di scuola secondaria di primo grado e 4 della formazione professionale). I partecipanti erano partecipanti del corso centrato sulle discipline linguistiche e sulla comunicazione o del corso rivolto alle discipline matematico-scientifiche. Era presente anche il Dr. Gerolamo Spreafico del COSPES di Milano che aveva curato la realizzazione dei due interventi formativi.
	FG-6	Allievi corsi LARSA 26-05-06, ore 15.00 – 16.30	9 allievi: 8 ragazzi e 1 ragazza (2 settore grafico, 4 del settore elettrici, 2 meccanici 1 liceo della comunicazione)
Interviste Testimoni Privilegiati (ITP)	ITP, Dutto	Mario Dutto 5.4.06, ore 10.30-12.00	Direttore Ufficio Scolastico Regionale
	ITP, Lozzi	Maurizio Lozzi 11-04-06, ore 10.00 – 12.00	Direttore Ufficio Formazione della Fondazione "Luigi Clerici" di Milano.
	ITP, Vergani	Alberto Vergani 16-03-2006, ore 10.00 – 12.00	Direttore del settore Formazione Professionale della Provincia di Milano - Direzione Centrale Economia, Lavoro, Formazione, Attività Produttive.
	ITP, AssoG.	Assografiaci 6.4.06, ore 9.00-10.30	Dr. Claudio Covini, Direttore generale Assografiaci Lombardia.
	ITP, UCIMU	UCIMU 26-05-06, 10.30 – 12.30	3 responsabili di settore: Sig. Maiocchi, Responsabile Technical Dpt. Dr Ing. Enrico Annacondia, collaboratore del Technical Dpt. Dr Davide della Bella, Responsabile della Divisione Formazione di PROBEST SERVICE (Società di servizi che collabora con UCIMU).
	ITP, Nicoli	Dario Nicoli 29-03-06, ore 17.00-19.00	Consulente e docente di "Sociologia dell'organizzazione" all'Università Cattolica del S. Cuore – Sede di Brescia
	ITP, Bergamasco	Prof. Bergamasco 5.4.06, ore 13.00-14.30	Vice-Preside IPSIA "Marelli" di Milano
	ITP, AssoL.	Assolombarda 5.4.06, ore 15.30-17.30	2 Responsabili di settore: Dr.ssa Laura Mengoni, Responsabile Scuola, Formazione e Mercato del Lavoro. Dr. Amedeo Veglio, settore Formazione Professionale e Apprendistato.
	ITP, Spi	Servizi per l'Impiego della Provincia di Milano 11-04-06, ore 14.00 – 15.15	Dr.ssa Francesca Casanova - Direttrice Centro Provinciale per l'Impiego
	ITP, MaestriL.	Maestri del Lavoro 6.4.06, ore 12.00-13.00	Sig. Rosi Sig. Giacobbi
ITP, Arese	CFP Arese Grafica 6.4.06, ore 14.30-16.30	Sig. Franco Marinelli, direttore Scuola grafica	
Questionario	Questionario sui Fattori di Efficacia Formativa e Didattica 1-08-06 - Invio dei plichi 28-08-06 - Ultimazione e immissione dati.	109	

ALLEGATO 1 – ALCUNI ESEMPI DI TEMI E DOMANDE FORMULATE NELL'AMBITO DEI FG

FG- 1 - Docenti area teorica: dei linguaggi, scientifica, storico-socioeconomica, tecnologica

1. Tema	Articolazione del secondo ciclo La legge 53/2003 disegna un "sistema educativo di istruzione e formazione" unitario dal carattere fortemente promozionale e basato sulla personalizzazione dei percorsi formativi che, nel secondo ciclo, si articola in sotto-sistema dei licei e sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale (IFP).
Domande	1. Quale è il vostro punto di vista in merito a questo tema?
2. Tema	Personalizzazione Il Decreto del secondo ciclo, coerentemente con quello del primo, punta sul concetto di "personalizzazione", come punto di vista sostitutivo del concetto di programmazione e nuovo riferimento pedagogico per gestire le attività di insegnamento/apprendimento e i percorsi formativi.
Domande	2. Secondo la vostra opinione, come è stata accolta e discussa questa prospettiva dal personale docente e dai dirigenti nei vostri istituti?

FG-4 - Responsabili orientamento

1. Tema	Finalità orientamento In una nota pubblicazione dell'UNESCO si trova questa definizione dell'Orientamento: " l'orientamento consiste nel mettere l'individuo in grado di prendere coscienza delle proprie caratteristiche personali e di svilupparle in vista delle scelte relative agli studi all'attività professionale in tutte le situazioni della vita al fine sia di servire la società sia di espandere le proprie responsabilità"
Domande	1. Condividete questa definizione? 2. Manca qualche aspetto importante? 3. Nei vostri interventi quali finalità dell'orientamento avete assunto?
2. Tema	Orientamento come processo L'orientamento è un lungo processo prevalentemente formativo attraverso il quale i giovani maturano e capacità di scegliere il loro futuro e per partecipare attivamente, con gratificazione e con maggior efficacia alla vita di studio e di lavoro; di conseguenza l'orientamento diventa una componente strutturale dei processi educativi.
Domande	4. Quanto durano i vostri progetti? per quanti anni? per ogni anno che durata è prevista? In quale momento dell'anno? 5. E' un processo interno al mondo scolastico/formativo o coinvolge anche operatori esperti esterni? 6. Quale ruolo svolgono gli esperti esterni? 7. Come vengono utilizzati i risultati del loro lavoro nel processo educativo/orientativo?

ALLEGATO 2 – ALCUNI ESEMPI DI TEMI E DOMANDE FORMULATE NELL'AMBITO DELLE ITP¹¹

ITP, Dutto

1. Tema	<i>Condizione giovanile e apprendimento.</i> Secondo la ricerca IARD del 2002 il 26% di giovani si dichiarano soddisfatti della scuola, il 29% è costituito da polemici, il 27% si sente escluso, il 17% si sente frustrato, nel 12% emerge una "resistenza all'apprendimento". Un modello di apprendimento destrutturato, basato su compiti reali da esercitare nei contesti organizzativi, orientato alla realizzazione di prodotti di cui essere orgogliosi, potrebbe essere un approccio promettente per superare i problemi che denunciano i giovani.
<i>Domande</i>	1. In generale come giudica questa ipotesi e quali pratiche coerenti con questa idea stanno emergendo nel contesto regionale e provinciale? 2. Dalle sperimentazioni condotte negli istituti del territorio, qualora avviate, quali indicazioni stanno emergendo?
2. Tema	<i>Competitività economica e società della conoscenza.</i> La competizione globale richiede alle imprese una nuova strategia anche in termini di gestione delle risorse umane. Il sistema produttivo italiano e mostra spesso i propri limiti a fronte di processi produttivi dove è rilevante il valore delle conoscenze e le attività di ricerca e sviluppo. Ciò pone in crisi non solo un processo produttivo basato sull'intensità del lavoro, ma più in generale il mercato del lavoro che non trova manodopera adeguatamente qualificata.
<i>Domande</i>	3. Come e in che misura, secondo lei, questa nuova dinamica di sviluppo spingerà la Regione, la Provincia e gli organi erogativi a ridisegnare l'offerta e i percorsi formativi? 4. Come evitare l'accentuazione di dualismi nel mercato del lavoro? 5. Quale ruolo delle Parti Sociali?

ITP, Vergani

3. Tema	<i>Competitività economica e società della conoscenza</i> La competizione globale richiede alle imprese una nuova strategia anche in termini di gestione delle risorse umane. Il sistema produttivo italiano e mostra spesso i propri limiti a fronte di processi produttivi dove è rilevante il valore delle conoscenze e le attività di ricerca e sviluppo. Ciò pone in crisi non solo un processo produttivo basato sull'intensità del lavoro, ma più in generale il mercato del lavoro che non trova manodopera adeguatamente qualificata.
<i>Domande</i>	1. Quali sono le condizioni essenziali, presenti nel territorio, per progettare percorsi e offerte coerenti con tale scenario? 2. Come evitare l'accentuazione di dualismi nel mercato del lavoro? 3. Quale ruolo delle Parti Sociali?
4. Tema	<i>Articolazione del secondo ciclo</i> La legge 53/2003 disegna un "sistema educativo di istruzione e formazione" unitario dal carattere fortemente promozionale e basato sulla personalizzazione dei percorsi formativi che, nel secondo ciclo, si articola in sotto-sistema dei licei e sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale (IFP).
<i>Domande</i>	4. Quale è il suo punto di vista in merito a questo tema? 5. Inoltre quali tendenze o programmi stanno emergendo sia in ambito regionale e sia in ambito provinciale chiaramente orientati in questa direzione?

ITP, Assografici

9. Tema	<i>Deficit nelle competenze di base.</i> Gli estensori del progetto Resfor denunciano delle problematiche molto evidenti nello sviluppo delle competenze di base degli allievi dell'istruzione e formazione professionale (area dei linguaggi, scientifica, tecnologica, storico-socioeconomica, provvedimento Stato-Regioni del 15/01/04, Standard Minimi Formativi).
<i>Domande</i>	16. Secondo la sua opinione quali potrebbero essere le ragioni più immediate ed evidenti di questo?
10. Tema	<i>Efficacia formativa dell'apprendistato.</i> Nella legge 196/97, meglio nota come "Legge Treu", si afferma che è necessario valorizzare i rapporti di lavoro con contenuti formativi [...] dovrà altresì essere definito un sistema organico di controlli sull'efficacia dell'addestramento e sul reale rapporto tra attività lavorativa e attività formative.
<i>Domande</i>	17. A suo giudizio quale è la situazione a livello regionale e negli istituti della provincia? 18. Nelle pratiche messe attualmente in campo come e in che misura emergono effettivi rapporti tra esperienza lavorativa e attività formative? 19. Qual è l'efficacia di tale rapporto e come si potrebbe verificare?

ITP, UCIMU

1. Tema	<i>Scollamento Scuola/Mondo del lavoro.</i> Non è da oggi che le aziende dichiarano che la scuola e anche la formazione professionale non preparano i giovani in modo adeguato alle esigenze del mondo del lavoro. Secondo gli imprenditori mentre il mondo del lavoro cambia e anche velocemente, la scuola rimane statica nel suo insegnamento tradizionale
<i>Domande</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Cosa sarebbe necessario per avvicinare scuola e Mondo del lavoro?2. Quali competenze dovrebbe avere il giovane perché si potesse considerare adeguatamente preparato per il lavoro?3. Cosa dovrebbe fare la scuola?4. Che giudizio avete sulla formazione professionale?
3. Tema	<i>Certificazione delle competenze.</i> Sempre più oggi si sottolinea l'importanza per una persona di veder riconosciute le competenze che ha acquisito nella sua vita: scuola, formazione, lavoro, ..L'Unione Europea parla di "competenze comunque acquisite". Uno dei problemi che si presentano però riguarda la definizione dei modi e degli strumenti per questo riconoscimento
<i>Domande</i>	<ol style="list-style-type: none">5. Quale potrebbe essere la modalità migliore per riconoscere ad una persona le competenze che possiede?6. Che valore ha il titolo di studio?7. Chi potrebbe riconoscere il possesso delle competenze?

ITP, Nicoli

9. Tema	<i>Deficit nelle competenze di base</i> Gli estensori del progetto Resfor denunciano delle problematiche molto evidenti nello sviluppo delle competenze di base degli allievi dell'istruzione e formazione professionale (area dei linguaggi, scientifica, tecnologica, storico-socioeconomica, provvedimento Stato-Regioni del 15/01/04, Standard Minimi Formativi).
<i>Domande</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Secondo la sua opinione quali potrebbero essere le ragioni più immediate ed evidenti di questo?2. Come gli istituti autonomi e la Regione possono farsi efficacemente carico di questo problema?3. O quali programmi sono stati elaborati di recente, in ambito provinciale e regionale, che si fanno carico del problema?
12. Tema	<i>Successo formativo</i> In conclusione alla nostra intervista, vorremmo discutere il concetto di "successo formativo".
<i>Domande</i>	<ol style="list-style-type: none">4. Che cosa lo qualifica?5. Quali misure o programmi la Regione, la Provincia e gli istituti autonomi stanno mettendo in campo per promuoverlo con efficacia?

ITP, SPI

1. Tema	<i>Uscita precoce dal sistema scolastico/formativo.</i> Uno dei problemi più gravi che vengono denunciati a livello europeo è l'uscita precoce dal sistema scolastico/formativo di giovani che si presentano al mondo del lavoro senza una preparazione adeguata per affrontare in modo adeguato i compiti che verranno loro richiesti. Ancora più a rischio diventerà la loro situazione quando dovranno in un futuro cercare di adeguarsi ai cambiamenti che è certo che capiteranno. In Italia da qualche anno c'è l'obbligo formativo che nella nuova legge è diventato "diritto/dovere" e sono i Servizi per l'Impiego stati incaricati al recupero di questi ragazzi che abbandonano i percorsi scolastico/formativi
<i>Domande</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Quale rapporto hanno i servizi per l'impiego con la scuola e la formazione professionale?2. Quali iniziative vengono prese per i ragazzi in diritto/dovere che abbandonano i percorsi scolastici o formativi?3. Quali sono gli obiettivi di queste iniziative? Con quali risultati?
2. Tema	<i>Orientamento al lavoro.</i> Una delle competenze che oggi mancano e che sono sotto gli occhi di tutti è la difficoltà dell'incrocio domanda/offerta. Spesso le persone non sanno dover cercare, come fare per trovare una collocazione corrispondente alle loro competenze. Per questo è ormai prassi che nell'ultimo anno della scuola e della formazione professionale ci si preoccupa di attivare dei percorsi di orientamento finalizzati a fornire ai giovani gli strumenti necessari per muoversi nella ricerca del lavoro
<i>Domande</i>	<ol style="list-style-type: none">4. I giovani che hanno finito il percorso scolastico o formativo che si presentano ai SPI per la dichiarazione di disponibilità al lavoro, sono preparati per la ricerca di occupazione?5. Quali sono le eventuali carenze?

ALLEGATO 3 – ALCUNI ESEMPI DELLE VARIE FASI DELL'ANALISI DEI DATI QUALITATIVI

Riportiamo qui di seguito degli esempi relativi alle varie fasi del processo seguito per l'analisi dei dati raccolti attraverso le interviste.

Esempi di Unità di analisi

Partecipante A

-A1a. La gente che va al classico è convinta di averlo scelto con un criterio; ma allo scientifico, si va per esclusione: escluso questo, escluso quell'altro, "il tecnico non mi piace", "Dove finisco? Allo scientifico!".

-A1b. c'è gente che chiaramente non è da liceo, si può aiutare, supportare, portare avanti, ma con delle problematiche notevoli anche a livello di scrittura e di ortografia.

-A2b. la personalizzazione è talmente malvista, che è continuamente proiettata in un futuro, il più lontano possibile, tante sono le perplessità riguardo all'ipotetica organizzazione di un piano di studi personalizzato.

-A3a. al di là della difficoltà concreta, credo che ci sia anche una grossa difficoltà mentale, sicuramente nostra, ad accettare un sistema che va impostato in maniera completamente differente, che va a rivoluzionare tutto quello che finora è stato per noi il sistema scuola.

-A4a. Credo che (in relazione ai deficit diffusi) molto stia anche nel fatto che da questi ragazzi non si pretende più quel rigore metodologico che si richiedeva fino a poco tempo fa... Vigè la legge dell'approssimazione: "Comunque fai, qualunque cosa tu faccia quella cosa - poverino - tu l'hai fatta bene!". ...non c'è quel rigore, quell'abitudine alla fatica che, purtroppo, fa parte della realtà quotidiana e non solo scolastica. "Se prendi 5, va bene lo stesso".

Partecipante B

-B1a. all'istituto professionale per i servizi sociali... abbiamo lavorato tanto per dare molte opportunità ai nostri studenti che, in entrata, erano anche molto fragili, con una serie di difficoltà... e, per questo motivo, orientati ad un percorso di tipo professionale (tre più due). L'esito è stato veramente molto positivo: queste persone, seguite in modo adeguato, con dei percorsi pensati appositamente per loro, sono arrivate alla fine non solo a compiere il percorso del triennio, ma a fare anche il biennio successivo e arrivare all'esame di Stato con la preparazione di tipo professionale, ma qualitativamente comparabile a quella del liceo...

-B1b. tutte le famiglie intendono orientare i loro figli nei licei. Ci ritroveremo perciò con tanta gente che avrebbe potuto fare in modo positivo un percorso professionale, riversata invece in uno studio di tipo liceale, che è uno studio prettamente teorico.

-B2b. le università... ci accusano di non preparare gli studenti in modo adeguato

-B3a. La difficoltà di gestione: sulla carta funziona tutto e poi in pratica non funziona nulla.

-B5a. C'è poi un altro problema, quello del profilo in uscita. Avendo fatto scelte diverse, per assurdo, uno studente potrebbe avere acquisito competenze diverse da un altro. Come facciamo ad avere un profilo univoco in uscita?

Partecipante C

-CA1a. Praticamente noi abbiamo adattato il programma precedente, dividendolo in tre parti: la parte teorica, la parte dell'unità di apprendimento, l'introduzione di un manufatto. Praticamente l'unità deve terminare con la produzione di un'opera...

-CA1b. ...praticamente produciamo manufatti come i circuiti elettronici, ad esempio per un amplificatore stereo, oppure costruire, smontare o rimontare un computer, trovare il guasto in un circuito, ecc. Praticamente i primi 10 minuti sarebbero di teoria, di lezione frontale, poi dopo si va subito alla pratica, poi c'è uno stacco.

-CA1c. ...faremo una fabbrica virtuale e allora praticamente si farà tutto il percorso, dal marketing fino alla produzione. Abbiamo cominciato questa sperimentazione l'anno scorso, il primo, il secondo e il terzo anno. Il prossimo anno poi ci sarà praticamente l'uscita in una fabbrica vera, manderemo qualcuno a fare veramente esperienza.

Esempio di Categorie di contenuto

2. SULLA PERSONALIZZAZIONE

2.1. Problematicità

2.1.1. *Recezione tendenzialmente “ostile” o “attendista” da parte degli insegnanti*

- nella secondaria di primo grado, dove la riforma è in vigore da circa due anni, i colleghi stanno letteralmente impazzendo con queste benedette ore opzionali, che dovrebbero costituire questo percorso formativo personalizzato (F2a)
- i colleghi della scuola media si sono trovati nella necessità di organizzarsi... (A2a);
- per quel che riguarda il nostro caso, al Liceo..., non se ne parla; la cosa è talmente malvista, che è continuamente proiettata in un futuro, il più lontano possibile, tante sono le perplessità riguardo all'ipotetica organizzazione di un piano di studi personalizzato (A2b).
- Sono problemi che vengono posti nel nostro collegio docenti ma non vengono mai affrontati (A2d).
- ...nella nostra scuola media ci si sta lavorando da anni. Viceversa, al liceo siamo decisamente all'alfabetizzazione (S2a)
- noi quasi non affrontiamo nemmeno la questione, dicendo: “Va beh, vediamo cosa succederà e che cosa poi effettivamente dovremmo mettere in piedi!” (A3b)

2.1.2. *Problemi organizzativi e logistici*

- Ci sono problemi logistici, di ordine pratico: quando farle, di mattina o di pomeriggio, in quali spazi, quanti studenti occorrono per poter istituire un corso... (F2c)
- da un punto di vista logistico, è veramente un macello perché ci sono le ore opzionali obbligatorie, le ore opzionali facoltative... e far quadrare il cerchio diventa veramente pazzesco.
- Con la riforma della secondaria di secondo grado, è uscita una postilla per la scuola media, per cui adesso hanno dato la possibilità di reinserire le ore di educazione tecnica, quindi di ridurre le ore opzionali, proprio perché si sono create delle difficoltà logistiche pazzesche (F2e)
- Poi nelle scuole statali la cosa è ancora più difficile. Quanto meno noi abbiamo le suore che possono coprire, tenere qualche laboratorio. Mi rendo conto che, in altre situazioni, ci sono quelli che non fanno il laboratorio: non c'è spazio... (C5b)
- La difficoltà di gestione: sulla carta funziona tutto e poi in pratica non funziona nulla (B3a)
- Noi qualche ipotesi l'avevamo presa in considerazione: per esempio, quella di lavorare con le lingue per livelli di conoscenza e non per classi rigide..., però poi ci siamo scontrati con delle difficoltà enormi di gestione degli spazi e con la difficoltà di pensare ad un orario in cui tutti gli insegnanti di lingue fossero in contemporanea; questo creava un disagio fortissimo ad altri...; ci sono poi quelli di ginnastica che bloccano perché usano la palestra. Insomma, ci siamo trovati alle prese con tutta una serie di problematiche che, in realtà, hanno reso impossibile... una qualsiasi sperimentazione in questo senso (B4a)
- rispetto a questi temi, mi trovo nella difficoltà proprio concreta della realizzazione e, forse, è anche per questo che non abbiamo preso in considerazione in modo approfondito il tema di un percorso in cui l'alunno possa operare delle scelte (B4b).

2.1.3. *Problemi di finanziamento*

- come sarà possibile trovare copertura finanziaria? Perché personalizzare un percorso significa attivare diversi corsi; magari cinque persone scelgono un corso, sette persone ne scelgono un altro e ci deve essere qualcuno che questo corso lo deve fare. Mi chiedo: lo Stato dove va a trovare la copertura finanziaria? (F2d)
- Poi penso alla penalizzazione che ci può essere in istituti piccoli, che magari hanno una sola sezione o due o tre, rispetto ai grandi istituti. Nei grandi istituti posso pensare ai laboratori, ai percorsi e ho la possibilità di avere comunque dei numeri significativi in ogni classe. Dove ho una sezione unica, potrò pensare a uno o due laboratori; non posso pensare di prospettare cinque laboratori, anche perché cosa si fa con due persone? (C6a)

2.1.4. Scarsa chiarezza normativa e continui slittamenti

- Ci sono sì delle linee guida, però i decreti attuativi non ci sono, o comunque sono di difficile interpretazione (F2f).
- questa riforma ogni anno slitta e allora, a un certo punto, in un clima di incertezza nessuno si mette a lavorare su qualcosa che è incerto (F3a).
- una serie di questioni che, secondo me, sono ancora avvolte nella nebbia più assoluta (B5b).
- Ma quali saranno i saperi su cui saranno testati all'esame di Stato? Che importanza avranno? Come saranno messi? Come verranno valutati i percorsi personalizzati? La riforma ancora non ce l'ha ancora detto (C7d).

2.1.5. Altre priorità

- questi discorsi non sono stati da noi nemmeno accennati né tanto meno affrontati concretamente, anche perché il problema che noi viviamo adesso, sul piano tecnico, è la contrazione delle iscrizioni, tanto che dal prossimo anno alcuni indirizzi - grafico e meccanico per il triennio - non saranno probabilmente assicurati, neanche per due singole sezioni. Immaginatoci la gestione di due indirizzi in una stessa classe... (L1a)

2.1.6. Differenti esiti in uscita

- forte contraddizione tra questo discorso che si sta realizzando e la discrepanza forte che rimane con ciò che richiede l'esame di Stato... (B2a)
- Uno, dal primo all'ultimo anno, potrebbe scegliere delle materie differenti, fare un percorso come all'università; però, alla fine, come dimostra di aver appreso questi contenuti, al di là del singolo voto annuale che, tra l'altro, non fa ancora media? (C7e)
- C'è poi un altro problema, quello del profilo in uscita. Avendo fatto scelte diverse, per assurdo, uno studente potrebbe avere acquisito competenze diverse da un altro. Come facciamo ad avere un profilo univoco in uscita? (B5a)

2.1.7. I cambiamenti di mentalità e di comportamento che richiede nei docenti

- al di là della difficoltà concreta, credo che ci sia anche una grossa difficoltà mentale, sicuramente nostra, ad accettare un sistema che va impostato in maniera completamente differente, che va a rivoluzionare tutto quello che finora è stato per noi il sistema scuola (A3a).
- la fatica dell'insegnante che ha insegnato per una vita è quella di cambiare completamente il suo modo di pensare, di educare e di far entrare i concetti (C8c).
- Questo forse lo sentono meno quelli che arrivavano dall'esperienza dei Cfp, dove forse c'è già una logica che parte dal concreto ed è più semplice (C8d).

2.2. Situazioni affini

2.2.1. Individualizzazione

- L'unica circostanza in cui se ne è parlato è stata quando abbiamo affrontato la questione dei corsi di recupero in itinere; si affrontava il problema di quando la classe non ci segue: se non riusciamo star dietro a tutti allo stesso livello, allora, cosa facciamo? Facciamo dei gruppi di livelli differenti comunque all'interno delle ore di lezione, all'interno della classe; garantiamo l'incidenza per alcuni, ad un livello più basso per i medi e scendiamo ancora di più per chi non ce la fa, e se sì come lo facciamo? Cioè, procediamo per livelli: l'eccellenza, la "neutralità" a chi non ce la fa, oppure singolarmente ci dobbiamo organizzare in maniera diversa? (A2c)
- Anche noi abbiamo le 36 ore settimanali e un'impostazione che, all'interno della nostra programmazione, prevede un certo numero di ore di esercitazioni, lavori in classe, fatti anche lavorando per fasce di livello, magari per il potenziamento, utilizzando la metodologia del *cooperative learning*, per poter sfruttare al meglio le ore in classe (C7a)

- in linea di massima, noi stabiliamo degli obiettivi minimi, che comunque anche la fascia più bassa deve raggiungere, e tentiamo di portare tutti all'esame di Stato chi con 100, chi con 60..., considerando tutte le richieste che l'esame di Stato avanza. È dunque un corso sempre più personalizzato (C7b)

2.3. Personalizzazione possibile

2.3.1. Possibilità di venire meglio incontro alle esigenze dell'utenza

- Gli studenti – in realtà i ragazzini sono piccoli e scelgono i genitori – hanno un monte ore di sviluppo opzionale, in cui prevedere diverse aree perché appunto ogni studente sceglie quello che più si confà alle proprie aspirazioni (F2b).

- ...forse quel discorso di personalizzazione... potrebbe venire un po' incontro a queste difficoltà. È chiaro che diventa molto più complesso far recuperare queste componenti di base ad un ragazzo di 14 o 15 anni. Forse andrebbe strutturata in un certo modo la fase precedente della scuola superiore, in modo tale da individuare fin da subito eventuali carenze (V6c).

2.3.2. Modularità e flessibilità oraria come condizioni per la personalizzazione

- Nel Cfp forse abbiamo un'impostazione oraria un po' diversa da quella che c'è nella scuola, nel senso che abbiamo 36 ore settimanali; questo ci consente forse un po' di più di sviluppare questi percorsi personalizzati (V5a).

- Penso che questo sia favorito anche dal modulo, cioè dalla possibilità che l'organizzazione ha di giostrare con gli orari, di prevedere uno spostamento più facile rispetto al vostro delle aule, della sua organizzazione (V5e).

- In Inghilterra c'è qualcosa di simile. Alla fine si certifica non tutto lo studio, ma una parte. Quindi probabilmente in futuro avremo una certificazione in alcuni settori. Noi certificheremo che lo studente ha superato questo settore... (R7a)

2.3.3. Esperienze in atto che funzionano

- ... (al Cfp) si sviluppano sia dei percorsi di recupero durante l'anno, nelle ore pomeridiane, sia percorsi che permettono di accedere agli esami di Stato, con gruppi di ragazzi che manifestano una qualche idea di proseguire gli studi. Nell'impostazione di questa scuola c'è sempre stata l'idea di creare all'interno un minimo di differenziazione rispetto al classico percorso di base (V5b).

- è ancora presente la prospettiva di creare percorsi differenziati, un po' più vicini alle caratteristiche degli allievi, anche se poi i risultati non sono sempre quelli che si desiderano (V5d).

2. SULLA PERSONALIZZAZIONE

Negli istituti scolastici sembra prevalere una concezione piuttosto rigida del curricolo e dell'organizzazione: la difficoltà maggiormente percepita è quella della gestione dell'orario, degli spazi (classi aperte...). Sembrano lontane dall'essere adeguatamente pensate le prospettive dell'articolazione flessibile, della modularità, anche se, a questo riguardo, la formazione professionale sembra manifestare un'attenzione maggiore.

2.1. Atteggiamento attendista negli Istituti superiori: "Vediamo cosa succederà"

La maggior parte dei partecipanti sottolinea come questo tema – a differenza di ciò che è avvenuto in altri ordini di scuola – sia stato raramente affrontato nei colleghi docenti degli Istituti superiori e non abbia dato vita a sperimentazioni, se non nella formazione professionale, come vedremo in seguito.

2.1.1.

Atteggiamento attendista

Prevale un atteggiamento attendista ("Va beh, vediamo cosa succederà e che cosa poi effettivamente dovremmo mettere in piedi!"), non privo di qualche accento di preoccupazione. Gli insegnanti che provengono da istituti paritari (che spesso presentano al loro interno primo e secondo ciclo) riportano l'esperienza dei colleghi/e della scuola primaria o secondaria di primo grado come problematica.

N
= 3

2.2. Criticità della personalizzazione

Globalmente si può affermare che il tema della personalizzazione viene guardato dalla maggior parte dei partecipanti all'insegna della criticità

Molti sono gli ordini di problemi a cui si fa riferimento. Su tutti vengono rilevati, anche nel confronto con i colleghi della scuola secondaria di primo grado, i problemi organizzativi e logistici, riguardanti in particolare la gestione degli spazi, l'organizzazione dei tempi e la questione del numero minimo e massimo di allievi per l'attivazione di un laboratorio.

2.2.1. *Problemi logistici e finanziari*

N
= 5

Strettamente legati a questi problemi, sono quelli di carattere economico finanziario: attivare molteplici corsi significa infatti moltiplicare l'offerta e i relativi costi. Questo problema è particolarmente sentito in relazione alle istituzioni scolastiche paritarie di piccole dimensioni che, nel primo ciclo, riescono a "tamponare" grazie alla disponibilità di personale religioso.

Alcuni partecipanti riconoscono una difficoltà particolare che una di loro formula nei seguenti termini: "...al di là della difficoltà concreta... (c'è) anche una grossa difficoltà mentale... ad accettare un sistema che va impostato in maniera completamente differente, che va a rivoluzionare tutto quello che finora è stato per noi il sistema scuola". Colgono così la portata culturale della questione.

2.2.2. *La difficoltà "culturale" della personalizzazione*

In effetti, negli istituti scolastici sembra prevalere una concezione piuttosto rigida del curricolo e dell'organizzazione: la difficoltà maggiormente percepita è quella della gestione dell'orario, degli spazi (classi aperte...), mentre le prospettive dell'articolazione flessibile e della modularità sono lontane dall'essere adeguatamente pensate, con qualche eccezione nei Cfp.

N
= 2

Ma rispetto ad un curriculum all'interno del quale il soggetto possa operare delle scelte, sono anche altre le difficoltà che vengono segnalate:

-la scarsa chiarezza normativa e i continui slittamenti della riforma

-la difficoltà di valutare i percorsi personalizzati

-l'urgenza di altre questioni, in particolare la contrazione delle iscrizioni negli istituti tecnici, che impedisce di pensare ad altri scenari.

In particolare, si segnala la difficoltà di garantire un profilo unitario in uscita: "Avendo fatto scelte diverse, per assurdo, uno studente potrebbe avere acquisito competenze diverse da un altro. Come facciamo ad avere un profilo univoco in uscita?".

2.2.3. Altre difficoltà

N
= 5

2.3. La personalizzazione che c'è già

Alcuni, soprattutto i docenti dell'Ifp, sottolineano come in realtà la personalizzazione già sia praticata

Rispetto ai docenti di liceo e istituto tecnico, gli insegnanti impegnati nell'Ifp si dimostrano più possibilisti sulla strategia della personalizzazione. Del resto, almeno nel Cfp rappresentato nel gruppo, c'è da sempre l'attenzione di offrire la possibilità di una certa differenziazione dei percorsi, almeno in due direzioni:

-i corsi di recupero e

-la possibilità di seguire percorsi integrativi per chi manifesta l'intenzione di proseguire gli studi (passaggio all'istituto professionale o all'ITI...).

In questi ultimi anni i risultati di questi percorsi non sono però altrettanto soddisfacenti che nel passato.

In generale, nella formazione professionale, si percepisce come la strategia della personalizzazione sia legata ad una struttura organizzativa flessibile e modulare: "Penso che (la personalizzazione) sia favorita anche dal modulo, cioè dalla possibilità che l'organizzazione ha di giostrare con gli orari, di prevedere uno spostamento più facile rispetto al vostro (= degli altri istituti scolastici) delle aule, della sua organizzazione...". Appena accennato è il tema della certificazione di questi percorsi personalizzati.

2.3.1. Differenziazioni dei percorsi

N
= 3

Alcuni partecipanti non distinguono tra personalizzazione e individualizzazione: associano infatti al tema della personalizzazione i corsi di recupero o l'articolazione della classe in gruppi di livello per lo sviluppo di competenze di base o comunque per il raggiungimento di obiettivi minimi comuni.

Tabella 1 – Metodo seguito per l'analisi dei dati qualitativi

Descrizione delle azioni di analisi	Prodotti dell'analisi
<p><i>Trascrizione del contenuto completo delle interviste.</i></p> <p>La trascrizione è stata realizzata da un'agenzia ma è stata rivista dagli intervistatori che hanno riascoltato il testo dell'intervista, hanno corretto la trascrizione e reso leggibile il testo, pur mantenendosi il più possibile fedeli al detto.</p> <p>Il confronto tra le trascrizioni e gli appunti personali ha consentito, nel caso dei FG, di associare ai testi il nome del parlante.</p>	<p><i>Testi delle trascrizioni</i></p>
<p><i>Prima attenta lettura dei testi trascritti, necessaria per guadagnare una prima impressione globale.</i></p> <p><i>Elaborazione di un breve profilo dei soggetti intervistati.</i></p> <p>Oltre all'indicazione della data e del luogo di realizzazione dell'intervista, è stato importante stendere un breve profilo dei partecipanti che consentisse, soprattutto nel caso dei FG, di identificare la fisionomia dei parlanti (funzione, contesto formativo di provenienza, ecc.)</p>	<p><i>Profili</i></p>
<p><i>Articolazione del testo in "Unità di analisi".</i></p> <p>Le Unità di analisi sono gli interventi dei parlanti. Vengono riportate seguendo l'andamento della conversazione. Esse si articolano in:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ asserti, ovvero frasi di senso compiuto che esprimono uno o più concetti, o un ragionamento;▪ eventuali esemplificazioni, narrazioni di esperienze e vissuti personali,▪ conferme degli asserti dichiarati dagli altri partecipanti. <p>A ciascuna Unità di analisi è stato attribuito un Codice contenente:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ una sigla identificativa del parlante▪ un numero progressivo (1,2,3,4...) relativo all'intervento▪ una lettera (a,b,c,d...) relativa all'asserto/esempio/conferma.	<p><i>Raccolta delle Unità di Analisi per autore, numero progressivo dell'intervento, asserti / esempi / conferme</i></p>
<p><i>Accorpamento delle Unità di analisi sotto specifiche Categorie di contenuto.</i></p> <p>Si è proceduto aggregando le Unità di analisi per affinità di contenuto e individuando delle "Categorie" che potessero fare da "titolo" a queste aggregazioni. Si sono perciò ottenuti diversi raggruppamenti di Unità di analisi con attribuzione di una "Categoria di contenuto" a ciascun raggruppamento.</p> <p>Spesso le Categorie di contenuto sono state a loro volta riorganizzate in sovracategorie e sottocategorie.</p> <p>In questo modo, le categorie di contenuto sono state fatte emergere dall'analisi e non imposte a priori dai ricercatori.</p> <p>Questo si è rivelato il passaggio più interessante e creativo per gli analisti.</p> <p>Le Unità di analisi sono state riportate con i loro codici, in modo che sia in ogni momento possibile ritornare al contesto in cui viene formulata la frase (si veda l'esempio riportato in Allegato 3).</p>	<p><i>Documento con le Categorie di contenuto</i></p>
<p><i>Prima sintesi dell'intervista.</i></p> <p>Si tratta della fase in cui, per ciascuna intervista - individuale o di gruppo - si è prodotto un testo che consentisse di descrivere il significato di ciò che veniva detto, ma anche di far emergere le visioni implicite, le rappresentazioni incorporate in ciò che veniva raccontato, e di evidenziare criticità e risorse.</p> <p>Il documento di sintesi è stato organizzato secondo questa struttura (si veda l'esempio allegato):</p> <ul style="list-style-type: none">▪ le categorie di contenuto della fase di analisi precedente sono diventati i titoli dei paragrafi del documento di sintesi;▪ in apertura ad ogni paragrafo è stata inserito un breve richiamo con una interpretazione di sintesi del testo capace di descrivere il "succo" del discorso;▪ segue poi il discorso con la ripresa di "asserti/conferme/esempi" tratti dal testo stesso dell'intervista;▪ a margine del testo sono stati indicati il numero di affermazioni e il numero di parlanti per ogni categoria o sottocategoria.	<p><i>Documento di Sintesi 1</i></p>
<p><i>Sintesi conclusiva</i></p> <p>Per scopi comunicativi, si è sentita l'esigenza di un'ulteriore scrematura del testo. Si è dunque prodotta per ciascun testo analizzato una sorta di sintesi della sintesi contenente i titoli, le interpretazioni, gli intrecci e le dichiarazioni a cui l'analista ha deciso di non rinunciare, pena una perdita di efficacia comunicativa.</p>	<p><i>Documento di Sintesi 2</i></p>

Note

¹ L'articolo nasce dalla collaborazione dei due autori, che per tale motivo sono da intendersi congiuntamente responsabili dello scritto. Maurizio Gentile insegna Psicologia dell'Istruzione presso la SISF di Mestre. È assegnista di ricerca presso l'Università di Udine. Giuseppe Tacconi è Ricercatore presso l'Università di Verona.

² Codice Azione: ID Azione 278161.

³ Del gruppo di ricerca hanno fatto parte, oltre agli autori di questo articolo, Walter Cusinato, Carlo Favaretto e Arduino Salatin.

⁴ Alcuni esempi di criteri/norme: rispetto a un livello di riferimento (*o benchmark*), rispetto ad uno standard nazionale di apprendimento, rispetto ad un area geografica di riferimento, prima e dopo il percorso formativo, ecc.

⁵ Per maggiori dettagli e per consultare liste di indicatori si consulti il seguente volume: Scheerens, J. E Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, UK: Elsevier Science.

⁶ Qui intesi come livello di rendimento nelle competenze di base, tassi di dispersione scolastica, livello di scolarizzazione, tassi occupazionali, apprendimenti collaterali (motivazione, percezione di sé, interessi), ripetenze, livello di soddisfazione dei tutor aziendali, ecc.

⁷ Per una rassegna più dettagliata suggeriamo di consultare i seguenti autori: Marzano, R.J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD. Scheerens, J. E Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, UK: Elsevier Science. Per la definizione di ciascun fattore si veda l'articolo di Maurizio Gentile pubblicato in questo stesso numero.

⁸ Il dato più ricorrente.

⁹ Somma di tutti i valori attribuiti alle domande divisa il numero totale di soggetti che hanno risposto.

¹⁰ Un'ampia discussione relativa al quadro di riferimento, alle modalità di analisi e ai risultati raccolti si trova nell'articolo di Maurizio Gentile pubblicato in questo stesso numero.

¹¹ Per le ITP è stata seguita una struttura comune d'intervista. L'intervistatore ha solo evitato di approfondire alcune domande, quando l'interlocutore mostrava di non essere sufficientemente informato su specifici temi attinenti alla riforma della scuola, su alcuni aspetti metodologici e didattici (Larsa, Unità di Apprendimento), o non era, per questioni contingenti, nelle condizioni di poter rispondere.