

PERCHE' QUESTO SUPPLEMENTO ?

Il primo progetto che alcuni operatori, ora dell'ARIPS, hanno steso per l'aggiornamento di Dirigenti Scolastici, è datato 1973. Era la prima volta in Italia, che si tentava di portare nella scuola il concetto di managerialità dei dirigenti scolastici. Forse per questo, oltre che per il clima politico di quegli anni, il progetto non passò nella scuola statale. Passò invece nel sistema di Formazione Professionale, che proprio in quegli anni sentiva la folata innovativa della regionalizzazione. Da allora parecchie cose sono cambiate.

Durante il 1982 l'IRRSAE Lombardia ha commissionato all'ARIPS ben due Corsi di lunga durata (25 giornate) per la Formazione Psicosociale di base dei Dirigenti. Prima c'erano state iniziative private ed individuali dei dirigenti; oppure attività promosse da Provveditorati sensibili (Mantova, Modena, Brescia) o da Amministrazioni locali dinamiche (Milano, Bolzano). In tutti questi anni l'ARIPS ha studiato, sperimentato, tenuto contatti con i Paesi anglosassoni, tradotto testi. I Corsi promossi nel 1982 dall'IRRSAE, con l'ARIPS o con altri enti, hanno dimostrato che i dirigenti esistono ed hanno una grande quantità di risorse, di esperienze e di voglia di "crescere".

Come tutti i "capi intermedi" risentono un po' della riservatezza imposta loro per anni; forse hanno difficoltà ad accettare pienamente il loro ruolo; certo di spongono di scarsi aiuti da parte degli specialisti delle discipline umane. Tuttavia ci sono e sembrano pronti a riprendere il loro posto, centrale e non periferico, all'interno dell'organizzazione scolastica.

Questo Supplemento vuole essere uno strumento modesto per informare i dirigenti delle teorie, delle esperienze e delle tecniche che li riguardano. Inizialmente il Supplemento proporrà lavori dell'ARIPS o di Istituti stranieri; traduzioni da riviste estere; applicazioni di teorie sociologiche e psicologiche al ruolo manageriale. Ma la speranza è che molto presto il Supplemento diventi anche un luogo di scambio FRA dirigenti, che si parlano, discutono problemi ed esperienze. L'associazionismo dei dirigenti è ancora evento raro, ma noi non disperiamo. Contiamo di raccogliere intorno al nostro "foglio", un gruppo di dirigenti interessati ad incontrarsi mensilmente per discutere e per scrivere. Soprattutto per

scrivere. Perché si modifichi l'abitudine tradizionale per cui gli operatori non possono pensare e divulgare quello che fanno, senza la mediazione di un intellettuale accademico! ATTENDIAMO I PRIMI DIECI DIRIGENTI DISPONIBILI !

IN QUESTO NUMERO

Presentiamo in questo primo numero la traduzione di un lavoro di Richard Schmuck. L'autore è uno dei più famosi esperti del mondo di innovazione scolastica. Dirige un progetto interstatale, che ha sede nell'Università dell'Oregon, il cui scopo è di promuovere l'innovazione scolastica attraverso l'uso di insegnanti comandati part-time. Oggi che in Italia si discute dei soprannumerari, dell'uso dei comandati e degli psicopedagogisti, pensiamo che il lavoro di Schmuck (che abbiamo anche inviato a tutti gli IRRSAE italiani) possa suggerire utili indicazioni.

ARIPS E DIRIGENTI

****L'IRRSAE ha approvato l'organizzazione di un Corso avanzato specialistico sul "LAVORO di GRUPPO"

****22 Marzo (ore 1(-18)) "MODELLI DI LEADERSHIP" (G. Contessa)



"MANAGEMENT SCOLASTICO" esce in gennaio, maggio e settemb. Una copia £.2.500/Abb. annuo £.7.000 non soci e £.5.000 a soci Arips (se è un secondo abbonamento). Le somme per acquisti ed abbonamenti vanno inviate in anticipo alla Segreteria:

Via Brescia, 6 - 25080 Molinetto di Mazzano (BS)

di Richard A. Schmuck - Università dell'Oregon

Ad Eugene, nell'Oregon, un'équipe di consulenti per lo Sviluppo Organizzativo (in inglese O.D. Organizational Development) è presente ed attiva in molte scuole. Ho dato il mio contributo nel creare quel gruppo particolare circa dieci anni fa. Questa struttura formale, all'interno del distretto è composta da insegnanti, consulenti, direttori e personale dell'ufficio di coordinamento; offre consulenze alla pari (o collegiali) su problemi organizzativi. Permettetemi di portare alcuni esempi di un'équipe in azione.

Joan, un direttore di scuola superiore, Mike, un consulente di scuola superiore e Lynn un'insegnante elementare sono stati membri dell'équipe per cinque anni. Quest'anno, con funzione di gruppo di consulenza temporanea, stanno lavorando con una nuova scuola media di Eugene per aiutare il personale di quella scuola con il lavoro di gruppo. Joan, Mike e Lynn non fanno parte del personale di questa nuova scuola; sono educatori di Eugene e lo sono stati rispettivamente per dieci, sette e sei anni.

In qualità di membri ragguardevoli dell'équipe, viene richiesto loro da parte del coordinatore dell'équipe, Warren, di trascorrere dieci giorni durante l'anno per dare una mano ai membri del corpo insegnante ad affrontare il problema di muoversi dalla posizione isolata di insegnanti di una classe e a facilitarli nell'assumere nuovi ruoli quali conduttori e membri di gruppo.

Joan, Mike e Lynn hanno condotto un laboratorio di cinque giorni prima dell'inizio della scuola, durante il quale hanno formato il personale della scuola ad utilizzare la comunicazione con destrezza, a gestire incontri efficaci e a dare una risoluzione collegiale ai problemi. Durante l'anno scolastico, i consulenti ruotano la loro presenza alle riunioni di gruppo, nella scuola, in maniera frequente con funzione di facilitatori neutrali, quando accadono conflitti fra ruoli o fra gruppi, e durante il loro anno iniziale di vita all'interno della scuola è considerevole il conflitto fra come gli insegnanti pronunciano la loro filosofia e come negoziamo la divisione di spazio, materiali e tempo. Inoltre, un grave problema da risolvere è come debba funzionare la supervisione all'insegnante. I membri dell'équipe si servono di incontri di dimensione sulla chiarificazione dei ruoli e sul "problem-solving" in modo che il corpo insegnante possa accordarsi su linee di lavoro comune. Con l'avvicinarsi della fine dell'anno scolastico, il corpo insegnanti prende iniziativa nella risoluzione dei problemi e nel fare accordi per l'anno successivo. Joan, Mike e Lynn possono ora lavorare con altri nel distretto.

Ogni poche settimane John, un professore universitario mio collega, si reca all'ufficio coordinamento di Eugene del distretto di Eugene per offrire consulenza all'ufficio del provveditore. Dieci anni fa, John mi aveva aiutato a formare il primo gruppo di consulenti di SO di Eugene; ora, di quando in quando, gli viene richiesto, come a me dal coordinatore dell'équipe di offrire consulenza all'équipe stessa e di condurre particolari incarichi troppo difficili e delicati per i membri dell'équipe. John è ora incaricato di dare una mano agli esperti di livello maggiore dell'ufficio di coordinamento a costituirsi come gruppo direttivo più forte.

Prima di parlare alle riunioni dell'ufficio, egli si incontra tutti quelli convocati per l'occasione, sia per preparare il campo, sia per informarsi di quanto è successo dalla sua ultima visita. Poche volte ha richiesto direttamente ai partecipanti la loro opinione sul lavoro direzionale di gruppo che cosa egli avrebbe dovuto fare per aiutarli di più. Alle riunioni d'ufficio, John osserva come i partecipanti lavorino insie-

me sul programma. A volte aumenta la divisione degli interventi, la chiarezza di comunicazione, come il gruppo raccoglie informazioni per risolvere i problemi e come il gruppo giunge alle decisioni. Offre interventi concisi per agevolare le osservazioni ed incoraggiare i partecipanti a parlare del funzionamento del gruppo.

In una scuola elementare, nel quartiere più povero di Eugene, dove parecchi anni fa ha raccolto dati sul clima delle classi, due membri dell'équipe, Tom, un insegnante elementare, e Lynn, un'altro insegnante, si sentono frustrati nel per lo scarso coinvolgimento dei genitori nella loro scuola. Lavorando insieme a questo problema, hanno convinto il loro direttore a mettere da parte del denaro, in modo da poter coinvolgere alcuni membri del corpo insegnante in una strategia di riaggancio dei genitori e quindi dedicare un incontro per spiegare cosa sperano di fare e come reclutare volontari da utilizzare per un comitato di programmazione. Poche settimane dopo Lynn e Tom hanno organizzato un incontro di mezza giornata durante il quale i membri del comitato sviluppano una proposta per un "gruppo operativo di genitori", comprendendo un dirigente, due insegnanti, un consulente e tre genitori da scegliersi secondo le rispettive circoscrizioni elettorali.

La funzione del gruppo operativo dei genitori è quella di pianificare e coordinare attività nella scuola nelle quali poter coinvolgere i genitori stessi. Il corpo insegnante accettò la proposta e il direttore si dichiarò d'accordo nel sottoporre a prova il nuovo gruppo, se Lynn e Tom avessero offerto la loro consulenza. Ma essi risposero che non sarebbe stato efficace per loro agire come consulenti nella loro stessa scuola. Invece consigliarono di richiedere al coordinatore dell'équipe l'invio di altri due membri dell'équipe alla scuola.

Durante il mese successivo, due membri dell'équipe, Paul, psicologo scolastico dell'ufficio coordinamento, e Mary Ann, insegnante elementare, si incontrarono due giorni per formare il gruppo operativo genitori nella risoluzione congiunta dei problemi e nel prendere decisioni comuni. Più tardi, in due giornate di riunioni di gruppo elencò liberamente possibili attività lavorative per i genitori, decidendo alla fine su parecchie da realizzare. Anche Paul e Mary Ann furono d'aiuto nel mettere in grado il comitato a programmare modi di presentazioni della loro attività e consigli pratici al corpo insegnanti. Alla fine, il corpo insegnanti votò di sostenere tutti i suggerimenti del gruppo di lavoro.

L'équipe si serve di una concettualizzazione e di una strategia per il miglioramento della scuola (che io e Phil Runkel abbiamo sviluppato per 15 anni) chiamato sviluppo organizzativo o semplicemente SO. Coinvolge i membri stessi della scuola nella diagnosi, trasformazione e valutazione della loro stessa scuola. Piuttosto che esperti esterni si offrano con le loro diagnosi e le loro istruzioni, i membri del personale coinvolti nello SO, con l'aiuto dei consulenti dell'équipe, esaminano gli attuali problemi scolastici e le loro cause e partecipano attivamente nella ricerca di scopi, nello sviluppo di abilità, nella riprogettazione di strutture e procedure, nella valutazione dei risultati. Il ruolo di consulente, mentre all'inizio è assunto dai membri dell'équipe esterni alla scuola, può essere esercitato in seguito dai membri del personale stesso della scuola.

Come esperti educatori i membri dell'équipe comprendono che spesso i professionisti, i genitori e gli studenti che compongono la scuola, si organizzano in gruppi inefficienti e scarsamente coordinati e che persino quelle scuole in cui gli insegnanti lavorano bene, possono migliorare la loro efficacia educativa con genitori e studenti. Inoltre i membri dell'équipe sono dell'opinione che normalmente gli insegnanti non si sforzano coscientemente nell'esaminare le loro reciproche comunicazioni, le loro consuete maniere di condurre gli incontri, i modi in cui risolvono

problemi e prendono decisioni congiunte o l'impatto dei loro sforzi pedagogici sugli studenti.

La strategia SO dimostra che molti ostacoli, affrontati dalla scuola con lo scopo di migliorarsi, nascono dalla natura delle relazioni interpersonali, delle procedure di gruppo, dalle strutture organizzative. E' nelle dinamiche dell'interazione di gruppo che può essere ritrovata sia la soluzione dei problemi, sia la determinazione della qualità delle soluzioni, non certo nelle capacità individuali. Benchè le procedure di gruppo spesso ostruiscano l'uso di risorse umane all'interno della scuola, l'équipe ammette che le procedure di gruppo, se coordinate in maniera cosciente dai membri stessi del personale, rendono possibile la distribuzione di competenze e motivazioni necessarie per un efficace insegnamento e apprendimento.

Poichè la strategia SO aiuta a migliorare la capacità di una scuola a risolvere i suoi stessi problemi, i membri dell'équipe portano avanti le loro consulenze con gruppi scolastici interi ed effettivi. Questi gruppi possono estendersi da gruppi d'insegnanti, o divisioni universitarie a gruppi operativi di genitori e personale di tutta la scuola.

L'équipe per la maggior parte non offre consulenza ad individui raccolti a caso, come farebbero molti conduttori in laboratori di distretto, a meno che gli individui costituiscano un nuovo gruppo che rappresenterà un sistema più allargato, come ad esempio tutte le scuole elementari di un distretto e persino tutto il distretto stesso.

Mentre i laboratori di distretto possono aumentare la prontezza degli individui chiave nel far uso di metodi SO, questi laboratori da soli hanno poca efficacia diretta sull'organizzazione della scuola, pur esercitando la comunicazione e il problem-solving. La contrapposizione di altri metodi di formazione, la strategia SO richiede per la consulenza gruppi interi all'interno della scuola, così che il personale stesso è educato come insieme, con i colleghi che si aiutano reciprocamente ad attuare i cambiamenti che desiderano nella scuola relazioni interpersonali, nelle regole, strutture e procedure scolastiche. Ho visto l'équipe utilizzare molti differenti modi di conduzione delle consulenze di SO. Essi riuniscono gruppi di discussione nelle scuole per parlare di relazioni interpersonali, regole, ruoli, comunicazione etc. Ai membri dell'équipe distribuiscono questionari e fanno interviste per scoprire cosa i membri del personale persino su questioni specifiche e possibili alternative e riportano dati per un'azione conseguente di "problem-solving". Conducono esercizi e simulazioni con il personale scolastico, per esplorare, la chiarezza di ruolo e altri argomenti quali il potere, la presa di decisione, la comunicazione etc. Offrono al corpo insegnanti esperienze nel realizzare nuovi modi di funzionamento durante gli incontri del personale e di sezione. Sono presenti agli incontri per osservare e dare risposte sui processi di gruppo e riuniscono il personale al completo in casi speciali, quali la condivisione di innovazioni e l'emergenza di conflitti con gruppi di genitori. Qualsiasi strategia di consulenza o procedura utilizziamo, i membri dell'équipe si sforzano di muoversi per accrescere la capacità degli utenti scolastici a risolvere da soli i propri problemi. Ma, prima di entrare nei particolari sul lavoro dell'équipe di Eugene, sarà utile descrivere brevemente i nostri anni di ricerca e sviluppo prima dell'équipe.

PRIMA DELL'EQUIPE

Nel 1967, Phil Runkel ed io iniziammo all'Università dell'Oregon quella

che divenne il più prolungato programma di ricerca attiva nello sviluppo organizzativo scolastico del mondo. Più di quindici anni, più di cento persone lavorarono al programma con noi e più di cento pubblicazioni furono prodotte (si può avere la lista dal Centro per la Politica e l'Organizzazione Educativa, Università dell'Oregon). La pubblicazione più importante fu il "Secondo Manuale dello Sviluppo Organizzativo nelle Scuole" (Schmuck, Runkel, Arends e Arends, 1977). Il progetto dell'équipe, il nostro quarto campo di studi, prese luogo nel 70/72, dandoci informazioni per più di dieci anni di continua implicazione e studio per questo capitolo. I nostri primi tre progetti aiutarono a dar forma ai fini, al progetto, ai procedimenti di formazione e ai metodi di valutazione di questo progetto d'équipe.

Nel primo progetto Runkel ed io abbiamo collaudato se un progetto di vasta portata e della durata di un anno per la formazione del personale di una scuola come unità nelle capacità di SO possa rafforzare l'abilità nel problem-solving. Per quanto siamo stati in grado di comprendere, è stato il primo tentativo di questo tipo. Abbiamo lavorato con una scuola superiore "Highland Park", nei sobborghi di Brentwood, vicino uno dei maggiori centri urbani della costa occidentale (n.d.t. degli Stati Uniti). Mi sono incontrato solo con il direttore prima della formazione, così non possedevamo in dettaglio i dati diagnostici sulla scuola. Abbiamo trascorso l'equivalente di 12 giorni, con 5 giorni concentrati prima dello inizio della scuola in agosto (67) e l'equivalente di 7 giorni per tutto l'anno scolastico 67/68. A me ed a Runkel si sono uniti altri tre consulenti con esperienza per la conduzione del laboratorio estivo, ma non abbiamo ottenuto il loro aiuto anche per il progetto successivo. Invece ci hanno dato una mano due studenti universitari tirocinanti, utilizzati come raccoglitori di documentazione del progetto. Abbiamo formato l'intero personale, 58 persone fra cui dirigenti, consulenti, insegnanti, bidelli, infermieri e cuochi.

Il nostro obiettivo era di aiutare il personale di Highland Park ad acquisire abilità per gli obiettivi didattici, a diagnosticare il loro lavoro in relazione a questi, a riconoscere divari fra obiettivi e attuali prestazioni scolastiche e per produrre progetti attivi di avvicinamento agli scopi. Il programma di formazione iniziò con la pratica e lo sviluppo graduale di capacità nella comunicazione interpersonale. Il nostro intento era di costruire una maggiore apertura e facilità di comunicazione all'interno della scuola, facendo sperimentare al personale le parafrasi, la descrizione obiettiva del comportamento, i propri sentimenti, il controllo delle impressioni sui sentimenti altrui, lo scambio di risposte. Questa capacità di comunicazione furono praticate nel contesto di serie simulazioni quali il "Five-Square-Puzzle", il "Viaggio sulla Luna", e "Programmatori ed Esecutori". In seguito a questa sperimentazione in ambiente protetto, abbiamo incoraggiato il personale ad utilizzarle per affermare le frustrazioni e le confusioni che stavano sperimentando nella scuola, per affermare l'importanza degli obiettivi, per identificare le divergenze fra obiettivi e situazione reale, e per una sequenza di azioni conseguenti per il problem-solving quali: 1) considerare la divergenza fra situazione e obiettivo, 2) utilizzare l'analisi delle forze in campo per valutare il divario, 3) ideare azioni alternative per ridurre il divario, 4) programmare piani di azione attraverso il "brain-storming", 5) prevedere le conseguenze della traduzione dei programmi in azione, 6) l'azione, e 7) valutare i risultati delle azioni. Un progetto di valutazione multifattoriale fu sviluppato dai due universitari, Runkel ed io e pochi altri colleghi dell'Università. Il nostro progetto comprendeva

osservazioni antropologiche e interviste durante l'anno scolastico 67/68 e un questionario di confronto, da somministrarsi prima e dopo l'intervento, distribuito in scuole di confronto. Durante la prima raccolta di dati, i ricercatori notarono la quantità di comunicazione e collaborazione richiesta per portare a termine la sequenza ^{di} problem-solving aveva ridotto in alcuni membri del personale frustrazioni e confusioni, e procurò ad essi anche la soddisfazione, come poi raccontarono, di aver partecipato alla ricerca di soluzioni fattibili. I problemi immediati che furono elaborati furono: la chiarificazione e la modificazione dei ruoli dei consulenti scolastici, la chiarificazione dei ruoli organizzativi dei vicedirettori e dei coordinatori per materie e il miglioramento dell'efficacia degli incontri condotti da gruppi d'insegnanti e gruppi per materie d'insegnamento. I ricercatori avevano anche notato che durante l'anno scolastico il personale aveva creato parecchi comitati all'interno della scuola in modo da coinvolgere in modo continuo nella comunicazione nel problem-solving il personale stesso, gli studenti e i membri della comunità. I dati del questionario somministrato all'inizio e alla fine dell'anno scolastico misero in evidenza che il progetto aveva fatto crescere il morale, aveva migliorato il clima organizzativo della scuola ed ora aveva dato frutti nell'uso di nuove tecniche formative nelle classi. A Runkel, Langmeyer e a me (1969) fu consegnato il premio in memoria di Douglas McGregor per un articolo sul progetto e Runkel ed io abbiamo descritto con abbondanza di particolari lo stesso progetto e la sua valutazione nella monografia "Formazione Organizzativa per un Corpo Insegnanti" (1970).

Durante la successiva consulenza ad Highland Park, un consulente della scuola superiore di Keele, un distretto scolastico vicino, venne da me e da Runkel per richiedere una consulenza per il suo distretto. Keele stava crescendo con straordinaria rapidità; nuovi insegnanti venivano inseriti ogni mese e un grande numero di nuovi dirigenti dell'ufficio centrale erano già stati assunti. Il distretto era afflitto da scarsa comunicazione, confusione dei ruoli, inefficacia di direzione e simili cose. Appena verificatosi il nostro secondo progetto, il progetto Keele, risultò da una felice congiunzione tra i nostri interessi e quelli di Keele stessa. Dopo molte discussioni con il provveditore, il suo ufficio, il consiglio scolastico e una rappresentanza di direttori ^{ed} insegnanti, ci rendemmo conto che il distretto aveva bisogno d'aiuto nel chiarificare i suoi problemi, mentre Runkel ed io desideravamo collaudare le nostre idee e tecniche in un distretto scolastico. Keele era in verità un'organizzazione bisognosa di svilupparsi e, nella nostra idea, Highland Park ebbe una particolare prontezza nell'accettare lo SO, prontezza che non trovavamo in Keele. Fra le altre cose Highland Park era una sola scuola. Che cosa dire di un distretto in rapida espansione con 20 scuole? Sarebbe stato efficace lo SO nel migliorare la capacità di un distretto del genere a risolvere i suoi problemi?

Il progetto Keele durò tre anni, coinvolse centinaia di persone e fu formato da 15 progetti di consulenza, totalizzando più di 85 giorni, condotti parallelamente ed integrati nel più vasto sforzo di rinnovamento del distretto. La sua grandezza fu decisamente in contrasto con i 12 giorni di Highland Park. Solo per l'introduzione e per creare comprensione sullo SO ci vollero a Keele otto mesi. Dall'incontro con il consulente nel settembre del 67 fino al primo evento formativo la primavera seguente, Runkel ed io ci incontrammo tre volte col provveditore, sei con l'ufficio, due volte con il consiglio scolastico, due volte con i direttori ed una volta col personale dell'ufficio coordinamento. Dove un incontro di pro

grammazione con i rappresentanti dell'associazione insegnanti, condurremo tre grandi incontri aperti a tutti gli insegnanti del distretto. Accettammo la richiesta di visitare le maggiori scuole superiori del distretto oltre scuola media e tre scuole elementari.

La miriade di attività in entrata, che segnavano l'inizio del nostro lavoro in Keele, era incommensurabilmente più complessa del solo incontro d'insediamento con il direttore di Highland Park.

La complessità e la gravità degli eventi a grande dispendio di tempo, aumentò appena prese avvio la formazione e la consulenza a Keele. Nell'aprile 68 invitammo tutto il personale con funzione chiave delle linee operative ad un primo evento formativo. Vi erano fra i partecipanti il provveditore e il suo ufficio, i direttori delle scuole elementari e medie, i rappresentanti delle associazioni locali degli insegnanti da tutte le 20 scuole del distretto. Pensammo di iniziare la nostra consulenza di SO con la struttura di potere di Keele, una fetta verticale dell'organizzazione. Durante questo evento, cercammo di coinvolgere tutti i partecipanti a dar vita ad una lista di problemi organizzativi, che avrebbero costituito il da farsi iniziale per la successiva risoluzione dei problemi. Volevamo anche far nascere consapevolezza in tutti gli appartenenti al distretto di Keele che il loro sistema sarebbe stato oggetto di rinnovo e sviluppo anche solo se i suoi membri avessero lavorato insieme abilmente. Nel settembre 68 organizzammo un laboratorio per il personale secondo i ruoli dell'ufficio coordinamento e per tutti i direttori con lo scopo di chiarificare la comunicazione fra i due gruppi. In particolare, dovettero essere chiariti i ruoli di aiuto, supervisione e collaborazione fra il personale dell'ufficio coordinamento e quelle della scuola. E dal settembre 68 al fine dell'aprile 69, offrimmo consulenza al personale di cinque scuole in gran parte secondo lo stile di lavoro a Highland Park, per non parlare delle continue consulenze all'ufficio del provveditore, al personale dell'ufficio coordinamento, e ai direttori.

Attraverso tutte queste consulenze del primo anno cercammo di: 1) incrementare la comprensione di come persone di varie parti del distretto si interessavano l'una alle altre; 2) sviluppare una chiara rete di comunicazioni verticalmente e orizzontalmente; 3) aumentare la comprensione di obiettivi diversi presenti in parti differenti del sistema; 4) sviluppare nuovi modi di risoluzione dei problemi attraverso un uso creativo di nuovi ruoli nei gruppi; 5) sviluppare nuovi modi di valutare l'avanzamento verso gli obiettivi; 6) coinvolgere più persone a tutti i livelli nella presa di decisione; 7) sviluppare procedure più pratiche di ricerca per pratiche innovative all'interno e all'esterno del distretto scolastico.

Non ho qui spazio per entrare nei dettagli delle consulenze a Keele; la storia è lunga e complessa. Il lettore dovrebbe studiare Runkel, Wyant, Bell e Runkel (1980) per un'analisi completa. In questo scritto desidero essenzialmente descrivere come sono arrivato all'idea di un'équipe di SO, e questo successo questo primo anno di consulenza a Keele (circa fra il giugno 1968 e febbraio 1969), quando nacque l'idea dell'équipe. L'idea di fece spazio nella mia mente in modo molto vago all'inizio, mentre completavo il progetto di Highland Park nel maggio 68. Mi chiedevo, che cosa avrebbe fatto continuare la risoluzione dei problemi di Highland Park? La mia risposta a quel tempo fu un gruppo direttivo interno. Proprio pochi mesi dopo, mi coinvolgevo nel nostro ambizioso progetto di Keele. Previdi che forse avremmo migliorato il problem-solving dell'ufficio del provveditore e che alcuni nostri obiettivi (i sette elencati sopra) sareb

bero stati in parte raggiunti, ma potevo prevedere che avremmo avuto tempo solo per offrire consulenza al massimo a cinque scuole, e tempo e personale insufficiente per fare un lavoro veramente adeguato persino in quelle scuole. Appena iniziammo nel '69, i nostri sforzi dovettero essere giganteschi, il nostro avanzamento verso lo stabilire una migliore capacità per il problem-solving sembrò troppo lenta e persino come stavamo raggiungendo e come potevamo raggiungere tutte le venti scuole del distretto? Impossibile. Allora misi a fuoco l'idea dell'équipe. Seppi che ad Highland Park stavano cercando di avere una consulenza. Il personale aveva tentato di progettare da solo i laboratori ma c'era bisogno di un estraneo mentre nel momento in cui le emozioni diventavano troppo forti e i conflitti troppo profondi. Il distretto di Keele aveva un enorme quantità di cose da sistemare per lo SO, da poterci impiegare anche 5 anni. Keele aveva bisogno di una risorsa di consulenza per almeno i successivi quattro anni. I bisogni di Highland Park erano stati molto più modesti; il personale di Highland Park occorreva ancora una messa a punto forse una volta all'anno. Forse che anche la scuola di buona riuscita a Keele non avrebbe avuto bisogno di una verifica una volta ogni tanto? Certamente! Tutta via, sarebbe stato di aiuto un gruppo formale all'interno del distretto per portare avanti la consulenza di SO secondo i bisogni del distretto. Un gruppo di consulenti che potevano essere utilizzabili sia per i gruppi del distretto, sia per uno SO in profondità e a lungo termine, sia per i gruppi che richiedono solo una periodica verifica.

Nella primavera del '69, informammo il personale di Keele che avremmo tenuto un laboratorio in giugno per coloro che desideravano diventare "consulenti della commissione" per il distretto. Una circolare stabiliva che i partecipanti sarebbero stati addestrati sulle capacità di comunicazione; sulle simulazioni, sulle diagnosi, sul dare risposta sul problem-solving e nell'ideare programmi di formazione organizzativa. Richiedemmo che fosse inviata a tutti i livelli del distretto; le ventitre persone selezionate alla fine rappresentavano un'ampia sezione trasversale del distretto, incluso insegnanti, consulenti, direttori di scuola elementare e media, specialisti della programmazione didattica e personale studentesca, e i vice-provveditori che erano membri dell'ufficio del provveditore.

Il primo evento formativo fu un laboratorio di due settimane nel giugno '69. Gli obiettivi della prima settimana era iniziare i partecipanti alla capacità, agli esercizi e alle procedure descritti nella prima edizione del nostro "Manuale" (Schmuck, Runkel, Derr, Martel e Saturem 1972) per procurare loro la possibilità di esplorare l'efficacia del loro comportamento in ^{un} gruppo, per rendere il gruppo un'équipe coesa, sostenuta, e per dar loro pratica nella conduzione di attività SO. Per la seconda settimana, si divisero in sette gruppi, ciascuno si incontrò con me, Runkel e uno degli studenti. L'intero gruppo decise i un potenziali gruppi con compito all'interno del distretto, e ciascun gruppo scelse uno di questi per il suo lavoro iniziale. Fra i gruppi individuati c'erano parecchie scuole che stavano cambiando programmi, il direttore e i capi del provveditorato in una scuola superiore, i direttori e i consulenti che si occupavano degli alunni delle scuole elementari, e un gruppo di consiglieri di comunità costituita da genitori. La maggior parte della seconda settimana trascorse nello stabilire gli obiettivi della formazione condotta dai gruppi con compito, con la raccolta dei dati diagnostici su di essi, analizzando i dati per stabilire le forze organizzative in azione, e per progettare venti di formazione. Dal settembre 1969 al marzo 1970 abbiamo collaborato con i consulenti della comunicazione di Keele, mentre essi terminavano le loro consulenze. Lavorammo fianco a fianco ad es

si aiutando i più giovani e offrendo ad essi riscontri costruttivi per migliorare le loro capacità. Approssimativamente ci furono dieci differenti eventi di formazione durante questo periodo, la maggior parte dei quali con completo successo nel suscitare interesse nel distretto nel miglioramento della comunicazione, sui processi di gruppo, sulla risoluzione di problemi organizzativi, come anche nel legittimare ed istituzionalizzare i consulenti della comunicazione a Keele.

I risultati del successivo studio longitudinale di Runkel e altri (1980) sui consulenti di Keele puntualizzò che "...L'équipe di Keele lavorò meglio di noi. Una volta che un gruppo dell'équipe fosse introdotto nella scuola, la sua presenza era in media più lunga della nostra e i suoi risultati spesso migliori...Quando, in questo libro, l'efficacia della formazione di SO si è confermata forte e degna di attenzione, allora anche l'équipe di Keele si è confermata tale". Ma, per alcuni aspetti io e Runkel eravamo delusi per la quantità di tempo e di denaro che ci vollero per dare dei risultati positivi a Keele. Cercammo di costituire un'équipe di distretto più velocemente e più a buon prezzo di quanto facemmo a Keele. Prima di riuscirci, tuttavia, concludemmo un terzo progetto di ricerca attiva che preparò il terreno per il nostro progetto di Eugene. Nel '70 Runkel ed io ci sforzammo di comparare la relativa utilità delle due strategie di consulenza per rendere capaci sei scuole elementari a trasformarsi da struttura tradizionale e chiusa ad un sistema di insegnamento di gruppo. Il lavoro sul campo durò dall'estate del '70 alla primavera del '71 e tutte le scuole comprese nel progetto, fra cui la scuola di controllo, si trovavano ad Eugene e nella vicina città di Springfield. A parte molte sensazioni e nuove tecniche che acquistammo in questo sforzo (riportate con pienezza di particolari da Schmuck, Murray, Schwartz e M. Runkel 1975) ottenemmo legittimità e credibilità ad Eugene, facemmo la conoscenza di molti insegnanti e direttori e svilupparammo rapporti col provveditore e il suo personale. I contatti più importanti, tuttavia, in termini di sviluppo dell'équipe furono Dick A. e Dom E. i quali, durante l'anno scolastico '70/'71 avevano per metà tempo funzione d'insegnanti (rispettivamente di scuola media ed elementare) ed erano occupati per il tempo rimanente all'ufficio coordinamento per esplorare i vantaggi e gli svantaggi dell'omogeneizzazione delle risorse del personale e del lavoro di gruppo. Come leader dell'Associazione Insegnanti di Eugene a Dick e Dom veniva richiesto dal provveditore di sviluppare e di sperimentare in nuove forme la costituzione di equipe scolastiche che avrebbero aumentato sia la responsabilizzazione che il morale degli insegnanti in relazione all'organizzazione scolastica. Tra l'altro Dick e Dom consigliarono di richiedere a me e a Runkel aiuto per sviluppare nel distretto di Eugene un modo per attivare le energie e le competenze degli insegnanti nella responsabilità gestionale delle classi. L'idea dell'équipe si era sviluppata completamente e fu allora pronta per divenire realtà.

SVILUPPO DELL'EQUIPE

Durante la primavera del '71 Dick, Dom, Phil Runkel ed io collaborammo nel reclutare potenziali membri del progetto Equipe all'interno del distretto. Spedimmo un notiziario stampato all'interno del catalogo annuale per i laboratori estivi del distretto a tutto il personale di ruolo. Frequentammo anche parecchie riunioni del personale dell'ufficio coordinamento, i direttori, e l'associazione insegnanti per informare il personale di Eugene del progetto. Molta parte delle informazioni sul progetto fu anche diffusa in maniera informale nelle feste, nelle aule del corpo

insegnante, nei supermercati etc. In tutto, risposero 72 educatori ed ognuno fu invitato ad un incontro di due ore per la presentazione del SO e del suo funzionamento. Dopo l'incontro introduttivo, alle persone interessate fu chiesto di riempire una domanda; 51 educatori la consegnarono. Quattro di noi, con il vice-provveditore come rappresentante del personale, fungemmo da comitato giudicante. Ne selezionammo 26 per inizialmente dai quali in seguito due direttori di scuola elementare, un consulente di scuola media, quattro insegnanti di scuola superiore, tre psicologi scolastici e quattro dirigenti dell'ufficio coordinamento. Questa gente, selezionata per la personale esperienza educativa nelle dinamiche di gruppo, per il loro esplicito interesse per l'equipe e la loro diversità di ruolo, di sesso e razza, rappresentava 14 delle 44 scuole di Eugene e parecchie differenti sezioni dell'ufficio coordinamento. La formazione richiesta di questi 26 comprendeva due ore introduttive sullo SO nel maggio 1971, dieci giorni di laboratorio in giugno, cinque giorni in agosto, in parallelo ad una co-consulenza durante l'anno accademico 71/72.

REGOLE DI GRUPPO PER TUTTA L'EQUIPE

1. Consideriamo tutte le informazioni riguardanti l'Equipe come confidenziali e non ne faremo partecipe nessuno all'infuori dell'Equipe stessa.
2. Ci sforzeremo verso un'apertura costruttiva l'uno verso l'altro;
 - a. essere preciso
 - b. riferire la soddisfazione e l'insoddisfazione per come stanno andando le cose e dare e ricevere riscontri positivi e negativi.
 - c. fare verifiche di percezione, rispettando i sentimenti altrui.
3. Se vi è una specifica richiesta da un potenziale cliente dell'Equipe, per un lavoro concorderemo con il coordinatore dell'equipe, prima di accettarlo.
4. Ci atterremo e concorderemo con le decisioni prese nelle riunioni. Se un membro non è presente, egli/ella si atterrà ad esse e le renderà effettive, fino a che non vengano modificate in un incontro successivo.
5. Avremo un programma prestabilito e prepubblicato, un convocatore a rotazione, un verbalista e approssimazioni temporali per la durata delle voci in programma. Si stabilirà l'ora d'inizio e di fine ^{dell'}incontro.
6. Il verbalista farà una lista particolare delle decisioni e le renderà effettive. Darà le liste al Coordinatore dell'Equipe per la stampa e l'invio a tutti i membri
7. Faremo uno sforzo particolare per essere presenti e solleciti alle riunioni di tutta l'Equipe (rinnovi, laboratori, incontri d'affari e riattiri). Quando non possiamo essere presenti, informeremo il coordinatore, ci renderemo responsabili nel richiedere informazioni e faremo uno sforzo per sapere cosa abbiamo perso.
9. Ci renderemo responsabili nell'utilizzare facilitazioni per gli incontri e per la comunicazione interpersonale.
8. Sosterremo in modo particolare una buona presa di decisione partecipando con informazioni pertinenti che possediamo sugli argomenti del programma.
10. La presa di decisioni e la ratifica delle stesse, quando riguardano

tutto il gruppo, saranno prese per consenso dei presenti.

11. Saremo sensibili alle indicazioni della direzione e saremo d'accordo a sostenere il convocatore designato.

VALUTAZIONE DELL'EQUIPE

Sul lavoro dell'equipe di Eugene sono state condotte tre valutazioni. Nella prima Bell (77) ha confrontato i processi organizzativi delle scuole elementari che avevano ricevuto quantità differenti di consulenze di SO da parte dell'equipe. Il secondo studio, condotto da Callam (78), ha stabilito le reazioni dei clienti ad un varietà d'interventi dell'equipe. E in un terzo studio, la valutazione più completa, Callam e Kentta (79) misurarono le conoscenze e gli atteggiamenti di tutto il distretto rispetto all'equipe. Bell sviluppò e applicò come test pilota un questionario di 33 item, per misurare la qualità dei processi organizzativi nelle scuole elementari. Un'analisi fattoriale di questo test scoprì cinque gruppi altamente correlati tra cui: efficacia nella risoluzione di problemi, coesione emotiva, uso costruttivo delle risorse del personale, interazione collaborante e comunicazione di tutta la scuola. Il questionario fu somministrato agli insegnanti e ai direttori delle 32 scuole elementari di Eugene. I risultati indicavano che: 1) quelle scuole che avevano ricevuto la maggiore quantità di aiuto consultivo mostravano punteggi più alti sulle capacità nel problem-solving, coesione emotiva e comunicazione; 2) le consulenze dell'equipe aiutarono scuole che inizialmente avevano bassi punteggi ad un uso costruttivo delle risorse del personale ed a un miglioramento dell'interazione collaborativa; 3) le consulenze dell'equipe aiutarono le scuole con alto punteggio, mentre le scuole con alto punteggio senza l'aiuto della consulenza ebbero conseguentemente bassi punteggi; 4) l'aiuto dell'equipe fu utile specialmente per le scuole che stavano attraverso cambiamenti strutturali con un aumento di complessità quali gruppi di studio e programmi interdisciplinari. Le scuole che avevano attuato queste modifiche senza un'assistenza consultiva dell'equipe incorsero ovviamente in maggiori problemi di morale, per esempio, un abbassamento del punteggio sulla coesione emotiva. Sfortunatamente, i risultati di Bell devono essere ridimensionati per il basso numero di questionari rimandati e per la limitazione dei punteggi.

Lo studio di Callam ebbe luogo un anno dopo quello di Bell. Alla fine delle nove consulenze, fu chiesto ai clienti di valutare il lavoro dell'equipe secondo sei categorie, usando una scala da dieci punti, con il punteggio scalare di uno indicante una bassa valutazione e di dieci una alta valutazione. I risultati furono: 1) Quanto questi incontri sono arrivati vicini al raggiungimento del loro scopo? (Media=8.19, Deviazione standard=1.62); 2) Le è piaciuto il modo in cui si svolgevano le riunioni? (M=8.18, DS=1.61); 3) Pensi che i membri dell'equipe abbiano presentato bene gli argomenti? (M=8.82, DS=1.52); 4) Quanto interessanti sono stati per te gli argomenti degli incontri? (M=8.26, DS=2.01); 5) Le informazioni presentate saranno utili per te per il tuo lavoro? (M=8.23, DS=1.80); 6) In generale quanto sono state preziose queste riunioni? (M=8.22, DS=1.75). Ai clienti fu anche chiesto cosa gradivano di più nel lavoro con l'equipe e che cosa di meno. Due risposte predominano: ai clienti piacque soprattutto "lo stile di lavoro usato dai membri della equipe", piacque di meno che non ci fosse tempo sufficiente per la consulenza.

Durante l'anno scolastico 78/79 a Callam e a Kentta fu richiesto dal distretto di valutare "l'immagine dell'équipe" fra gli educatori professionisti di Eugene. Con l'aiuto di Bell, Runkel e il mio, fu prodotto e somministrato un questionario conoscitivo di undici domande e un questionario di atteggiamento di dieci domande. Il primo aveva lo scopo di valutare quanto precisi i membri del distretto nel giudicare gli aiuti e i metodi dell'équipe; il secondo aveva lo scopo di valutare cosa provavano i membri del distretto verso l'équipe. Il novantaquattro per cento dei professionisti di Eugene completarono entrambi i questionari.

Rispondendo agli undici item conoscitivi, il 2% non diede alcuna risposta, mentre il 16% rispose non so ad ogni item. Risposte queste sbagliate date per ogni item conoscitivo erano: 1) l'équipe è composta da dirigenti e specialisti dell'organizzazione che lavorano con il Dipartimento di Stato in un'organizzazione che coordina tutto il distretto (Falso), 63% Giusto e 19% sbagliato; 2) l'équipe raccoglie informazioni e dà suggerimenti all'Associazione Educativa di Eugene e contrattando con il comitato scolastico (Falso), 70% giusto e 12% sbagliato; 3) l'équipe ha come funzione principale risolvere problemi personali che nascono fra i membri del personale del distretto (Falso) 52% giusto e 39% sbagliato; 4) l'équipe procura aiuto a problemi organizzativi e offre formazione nello sviluppo organizzativo (Vero), 75% giusto e 7% sbagliato; 5) l'équipe procura agli insegnanti una serie specifica di letture e lezioni per metterli in grado di essere docenti più efficaci (Falso), 46% giusto e 36% sbagliato; 6) l'équipe addestra gruppi nel problem-solving, nella comunicazione, nella presa di decisioni e nel condurre incontri produttivi (Vero), 79% giusto e 3% sbagliato; 7) l'équipe proviene dal distretto e dall'Università dell'Oregon; offre una formazione di sensibilizzazione e gruppi di incontro (Falso), 53% giusto e 29% sbagliato; 8) Se singoli insegnanti hanno problemi nello sviluppare programmi per le classi, l'équipe è un buon genere d'aiuto diretto (Falso), 58% giusto e 24% sbagliato; 9) Qualsiasi dipendente del distretto può diventare membri dell'équipe (Vero), 56% giusto e 26% sbagliato; 10) I membri dell'équipe sono personale del distretto che, in aggiunta ai loro incarichi regolari, offrono servizi di consulenza volontari per cui non sono pagati (Vero), 61% giusto e 21% sbagliato; 11) l'équipe lavorerà con studenti, insegnanti, dirigenti, dipendenti di ruolo e genitori, sia individualmente che in gruppo (Vero) 52% giusto e 30% sbagliato.

In generale i risultati indicano che la maggioranza del personale del distretto era a conoscenza degli scopi e dei metodi dell'équipe. Gli item 3, 5, 7 e 11 tuttavia ricevettero un'alta percentuale di risposte sbagliate. C'è un certo numero di ragioni per l'alta percentuale per l'alta percentuale di risposte sbagliate all'item 3. Primo, l'équipe si occupa di problemi organizzativi e molte persone possono intenderli come problemi personali. In più il lavoro dell'équipe nel risolvere problemi organizzativi può ridurre i problemi individuali all'interno del lavoro di gruppo. Ed anche, nemmeno il problem-solving è la funzione primaria della équipe, i membri del personale che sono stati aiutati possono rendere atto che è così. L'item 5 ricevette la più alta percentuale di risposte sbagliate, ma forse quello è un problema significativo per l'équipe. Può darsi che gli insegnanti considerino l'utilizzo dell'équipe in termini di concetti, capacità e argomenti per le loro classi. L'alta percentuale di risposte sbagliate all'item 7 può riflettere la considerazione che l'équipe è ancora legata all'Università, poiché Runkel ed io occasionalmente abbiamo collaborato con i membri dell'équipe. Questo probabilmente non è un ostacolo al lavoro dell'équipe; tuttavia questo significa che una

formazione alla sensibilizzazione e ai gruppi d'incontro, attraverso lo SO obbliga l'equipe a distribuire maggiore informazione sulla natura del lo SO al personale del distretto. Allo stesso modo l'alta percentuale di risposte sbagliate all'item II significa che l'equipe deve continuare a mettere in evidenza la sua disponibilità a tutti nel distretto. Per tutti gli item di atteggiamento la percentuale di punteggi favorevoli si estende da 7 a 59 punti di percentuale più alta di quella dei punteggi sbagliati. I punteggi più favorevoli sono stati dati agli item sulla competenza e la capacità dei membri dell'equipe. I punteggi meno favorevoli sono stati dati agli item che hanno a che fare con il valore e la utilità dello SO per la scuola e per il distretto. In generale Callan e Kemtta concludono che i membri del personale di Eugene valutano in maniera positiva gli sforzi dell'equipe. Puntualizzano che una conoscenza precisa è associata positivamente con un favorevole atteggiamento sia verso l'equipe che lo SO. Una correlazione di +45 fu ottenuta fra la conoscenza dell'equipe e l'atteggiamento verso di essa. Sono pure correlate conoscenza, atteggiamento e il numero di ore di SO dedicate all'equipe. Così, dal quadro emerge che con la diretta esperienza con i servizi dell'equipe, il personale di Eugene ha imparato cos'è lo SO e come funziona e sviluppa atteggiamenti positivi sia verso lo SO, sia verso la competenza e la capacità dei membri dell'equipe.

INTEGRAZIONE DI CONSULENZE INTERNE ED ESTERNE

L'idea dell'equipe è esordito per essere appresa e tentata in altri distretti scolastici. Dopo Keele e Eugene, per esempio, equipe di consulenti per lo SO sono state varate a Boulder, Colorado; Buffalo, New York; Cupertino, California; Palo Alto, California; Polk County, Florida; e Tremheim, Norvegia. Credo che l'equipe si SO siano affascinanti, in parte perchè realizzano le forze di consulenza interne ed esterne.

Da un lato i membri dell'equipe sino consulenti interni per quanto sia sono impiegati nello stesso distretto, sia gli stessi clienti; lavorano per il consiglio scolastico e per il provveditore, sono sulla stessa distinta di pagamento e ricevono gli stessi benefici e vivono dal punto di vista esistenziale nello stesso contesto sociologico. Come dipendenti-colleghi; il loro interesse espresso per il miglioramento scolastico è più facile a credersi che le stesse idee espresse da estranei socialmente destituiti. In qualità di colleghi alla pari, apprezzano onestamente le micro-politiche del distretto giorno per giorno. In qualità di volontari che non sono pagati di più per i loro servizi, il loro consiglio di passare lentamente attraverso la diagnosi e di incoraggiare programmi a lungo termine è più credibile di consigli simili dati da esterni pagati. I membri dell'equipe all'interno di un distretto possono stabilire legittimità attraverso norme che sostengano l'autonomia dell'insegnante dall'organizzazione, la parità dell'educatore senza considerare il grado e il valore della responsabilità collegiale e la collaborazione per il miglioramento scolastico.

D'altra parte i membri dell'equipe sono consulenti esterni, poichè essi non saranno mai consulenti nel loro stesso sottosistema familiare, per esempio, il loro stesso dipartimento, gruppo, comitato e scuola. In qualità di non-membri del gruppo dei clienti possono mantenere un razionale disinteresse e neutralità, condizioni socio-psicologiche normalmente possibili da raggiungere per gruppi di membri coinvolti. In qualità di esterni, un gruppo consulente con un ruolo misto eterogeneo, i consulenti dell'equipe possono empatizzare e relazionarsi con vari portatori di ruolo

all'interno dei loro gruppi di clienti. E, quando l'equipe pensa che non può mantenersi disinteressato o neutrale, quando i conflitti diventano troppo complicati e il consiglio scolastico e il provveditore desiderano consulenza, allora può collegare potenziali clienti nel distretto con appropriati consulenti esterni.

Credo che il concetto di consulenza di SO volontario collegiale, part-time detiene un grande potere per i distretti scolastici. Il processo circolare negativo di distanza sociale e sospetto fra consulenti ed educatori è già pericolosamente avanzato in molti distretti. Colleghi alla pari come consulenti offrono una sana alternativa alla tradizionale, gerarchica relazione d'aiuto fra professionista e cliente nelle scuole.

L'equipe saranno in grado di diventare popolari e diffondersi in più distretti?

Ci vorrà un decennio per rispondere a questa domanda.

Traduzione a cura di Antonella Mattiotti .

Dispensa distribuita ai partecipanti ai Corsi ARIPS .

Stampata in proprio - primavera '82.