

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

LE FUNZIONI OBIETTIVO: VALUTAZIONE DI UNA ESPERIENZA

Al termine dell'anno scolastico 2001/2002 è stato promosso, a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, un sondaggio telematico regionale che ha interessato gli insegnanti incaricati di "funzioni obiettivo" nel medesimo o negli anni precedenti. L'ampia risposta fornita al questionario (cui se ne è aggiunto un secondo rivolto esclusivamente ai dirigenti scolastici) consente di disporre di un quadro assai significativo di dati circa i risvolti che l'esperienza delle "funzioni obiettivo" ha assunto nelle scuole dell'Emilia-Romagna. Questi dati, unitamente ad altre ricerche, potranno aiutare i Collegi dei Docenti a riformulare ipotesi di lavoro e modelli operativi in vista della nuova impostazione che il recente Contratto di Lavoro ha voluto dare alle funzioni di collaborazione (funzioni "strumentali" al Piano dell'offerta formativa) nella scuola dell'autonomia. Le "funzioni obiettivo" non vengono smentite, viceversa si responsabilizza maggiormente ogni Collegio dei docenti nella definizione e progettazione delle forme di leadership collaborativa.

La presentazione degli esiti della ricerca segue la struttura del questionario "on line" per i docenti, intercalati con le osservazioni emergenti dal questionario rivolto ai dirigenti scolastici. Ne emerge un inedito "contrappunto" ove le impressioni dei docenti sono in genere confermate dalle valutazioni dei capi di istituto, tanto da far pensare ad una tacita "alleanza" tra dirigenti e staff...

1 - Identikit: "segni particolari..."

1.1 - Visto di profilo...il parere dei dirigenti

2 - Accesso alla funzione: "ma chi te lo ha fatto fare?"

2.1 - Criteri di scelta: ...parola di garante

3. - L'autopercezione di ruolo: specchio delle mie brame...

3.1 - Mandato iniziale: il dirigente conferma

4. - Le "buone" azioni delle funzioni obiettivo

4.1 - Staff del capo o leadership condivisa ?

5. Al centro di nuove relazioni organizzative

5.1 - Funzioni obiettivo in azione: la voce del dirigente

6. - Facciamo i conti alle f.o.: quali indicatori di "produttività" ?

6.1 - Funzioni obiettivo e qualità della scuola: primi bilanci

Ma facciamo parlare i dati...

1 - IDENTIKIT: "SEGNI PARTICOLARI..."

La prima sezione del questionario per gli insegnanti consente di delineare il quadro introduttivo, o meglio il panorama nel quale iscrivere l'analisi sulla esperienza delle "funzioni obiettivo" (F/O). I dati ci permettono di avere una prima "fotografia" della funzione obiettivo che opera nella scuola dell'Emilia-Romagna.

Dai primi *item* possiamo inferire alcune caratteristiche del campione di insegnanti che ha risposto al sondaggio telematico. Si tratta di 1408 docenti che hanno svolto nel corso dell'anno scolastico 2001/2002 (o nei due anni precedenti) l'incarico di funzione obiettivo. L'estensione dell'indagine telematica anche ai docenti impegnati in questa funzione anche negli anni precedenti non consente di disporre di una base di sicuro riferimento sull'universo dei potenziali interlocutori. Le stime portano ad un campione di risposte pari a circa 1/3 dei docenti che via via hanno assunto questo incarico nel corso del triennio: un dato altamente significativo e rappresentativo, vista la sua distribuzione equilibrata in tutte le nove province della regione ed in tutte le tipologie di istituzioni scolastiche (scuole dell'infanzia, elementari, medie e superiori).

I dati relativi alla tipologia della scuola di servizio rispecchiano la distribuzione degli ordini scolastici, con un forte numero di docenti provenienti dall'area della scuola di base (ivi compresa la scuola media, ma con la vistosa eccezione della scuola dell'infanzia che meriterebbe un'analisi a parte). Si segnala una presenza consistente dei diversi indirizzi delle superiori, con un alto dato dei docenti incaricati di F/O nell'ordine tecnico, solitamente costituito da istituti di notevoli dimensioni, dove, per la complessità stessa della loro organizzazione e per l'alto numero di studenti, in media sono presenti dalle 7 alle 8 funzioni obiettivo.

Una "funzione" che viene da lontano...

Interessante appare la biografia professionale del docente incaricato di funzioni obiettivo. Di solito è un docente, "collaudato", con una notevole esperienza dovuta ad una anzianità di servizio elevata. La massima densità di presenze si raggiunge per la fascia compresa tra i 26 ed i 30 anni ed oltre di servizio. Se il dato si legge attraverso la rilevazione della permanenza nello stesso istituto, oltre la metà dei docenti (il 52,2 %) ha una continuità di presenza nel medesimo istituto di oltre 10 anni, con la densità relativa più consistente per la fascia superiore ai 16 anni di continuità.

Solo il 10 % degli insegnanti F/O ha una anzianità di servizio inferiore ai 10 anni; oltre il 55,8 % ha più di 20 anni di servizio. Quindi il docente con incarico di funzione obiettivo è un docente esperto, con una profonda conoscenza della scuola in cui opera, con una serie di relazioni pregresse nel proprio bagaglio, che gli consentono di avere molto chiara l'identità "storica" dell'istituto e le possibili prospettive di sviluppo.

Nei meccanismi di individuazione e scelta degli insegnanti, tendono a prevalere elementi legati al riconoscimento dell'esperienza e del ruolo istituzionale testimoniato al servizio della scuola: diventare "funzioni obiettivo" sembra dunque piuttosto essere un "oscar alla carriera", piuttosto che un premio alla migliore interpretazione possibile in un determinato momento (se vogliamo mantenere la metafora cinematografica).

Men che meno poi l'incarico di funzione obiettivo rappresenta un trampolino di lancio per giovani promesse o l'investimento sul futuro per nuove leve dell'insegnamento (solo il 2,3 % di esse ha meno di 5 anni di anzianità, che fino all'ultimo concorso direttivo rappresentava la soglia di accesso alla carriera di dirigente scolastico).

Una figura affidabile

Sembra prevalere il bisogno dell'affidabilità, della autorevolezza professionale, del "punto di riferimento" stabile, piuttosto che la ricerca di nuove energie, di un ricambio di leadership, di soluzioni fortemente innovative, anche dal punto di vista generazionale. Questi dati sono la spia di una scuola che preferisce i processi di lunga durata, con un ricambio a metabolizzazione rallentata.

La maggioranza "relativa" dei docenti interpellati (44 %) svolge da tre anni, in modo continuativo, l'incarico di funzione obiettivo. Complessivamente risultano in numero minore i nominati al primo anno (28,6 %) o quelli con due anni di continuità (26,2 %). Questo limitato

ricambio è indice della preferenza della scuola per figure stabili, con competenze certe e consolidate per realizzare con sicurezza i propri programmi.

Il principio della stabilità (siamo comunque appena ai primi anni di questo istituto contrattuale) sembra dunque un elemento di consolidamento delle competenze e di percezione positiva del ruolo svolto. Il ricambio è distribuito nel tempo (circa 1/3 delle funzioni obiettivo indossa questa nuova “casacca” ogni anno), ma assume quasi una sua “regolarità fisiologica”, permettendo un passaggio di consegne più fluido rispetto all’azzeramento totale delle posizioni in ogni scuola o, viceversa, al blocco inamovibile degli incaricati. Ancora una volta, la saggezza della scuola sembra prevalere sui rischi di distorsione nell’interpretazione o applicazione di leggi innovative.

Un profilo “canonico”

La maggior concentrazione delle funzioni obiettivo si attesta nelle canoniche aree 1, 2 e 3 e quindi: 1. supporto al piano dell’offerta formativa; 2. cura della professione o nuove tecnologie; 3. supporto agli studenti. La quarta area (rapporti con il territorio) appare alquanto sottodimensionata (almeno nel campione considerato), con quote inferiori della metà rispetto alle altre tre tipologie di funzioni.

Anche questo dato va letto tenendo in considerazione l’effettiva consistenza sul territorio dei vari gradi di scuola, con una capillare presenza di scuole elementari e medie, ove difficilmente i rapporti con il territorio sono lasciati ai docenti, perché di solito sono riservati al dirigente scolastico, come affermano anche le norme contrattuali. E’ il dirigente che prende l’iniziativa e che interagisce con gli Enti Locali per l’organizzazione delle strutture e delle infrastrutture di supporto all’attività didattica.

Diverso è il caso degli istituti superiori dove il docente F/O di area 4 normalmente cura i rapporti con il territorio in un panorama di iniziative molto più estese e di necessità più articolate, per organizzare attività di orientamento, i raccordi per l’obbligo formativo, gli IFTS (istruzione post-secondaria), l’alternanza con il mondo del lavoro.

Un terzo circa delle funzioni obiettivo proviene dai ranghi dei collaboratori del preside (18,1 %) o di vicario (12,1 %), mentre la maggioranza relativa (40,1 %) ha rivestito in precedenza incarichi di coordinamento e gestione di progetti, svolgendo funzioni di referente; solo una sparuta minoranza (2,9 %) ha già svolto attività come figura di sistema.

1.1 - VISTO DI PROFILO...IL PARERE DEI DIRIGENTI

La percentuale dei dirigenti scolastici che hanno partecipato al sondaggio appare più consistente di quella dei diretti interessati, raggiungendo la ragguardevole quota del 45 % dei dirigenti in servizio nelle scuole della regione, con una distribuzione equilibrata in quasi tutte le nove province della regione. L’interesse alla partecipazione testimonia –osiamo dirlo- della centralità che la questione “funzioni obiettivo” ha assunto all’interno della nuova organizzazione scolastica. I profili di questi ruoli temporanei si connettono certamente alla evoluzione subita dalla figura stessa del capo di istituto, a seguito della acquisizione della qualifica dirigenziale. Va ricordato che il D.Lvo 59/1998 che ristrutturava la dirigenza scolastica aveva previsto la attivazione di vere e proprie “figure di sistema”. Non se ne era fatto nulla (anche per un dibattito contrastato all’interno delle organizzazioni sindacali), ripiegando sulla soluzione contrattuale delle funzioni obiettivo, tutte “interne” alla funzione docente.

Si assiste così ad una duplice e parallela evoluzione di ruoli: quello del dirigente che, da una dimensione prettamente didattico – funzionale, si è spostato verso un’area organizzativo gestionale, mentre anche ad alcuni docenti si è chiesto di occuparsi più stabilmente di aspetti organizzativi. E’ pur vero che questi compiti dovrebbero essere attribuiti ai collaboratori del dirigente (in termini di

fiducia), ma l'esperienza ci dice che anche il ruolo di funzioni obiettivo (pur individuate dal collegio con un occhio alla "didattica") ha assunto spesso un connotato organizzativo.

Dalla frequenza delle risposte dei dirigenti, si desume una fotografia della scuola regionale: prevale la presenza dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche più capillarmente diffuse nel territorio (in particolare, di scuola elementare, di istituto comprensivo, di scuola media). Interessante è la partecipazione degli istituti tecnici, dove la complessità organizzativa (che si osserva in molte iniziative di relazione con il territorio, come ad esempio l'Obbligo Formativo e l'Istruzione Formazione Tecnica Superiore) porta le funzioni obiettivo a rivestire un ruolo importante nell'accompagnare la complessità gestionale ed organizzativa del processo innovativo.

Anche la tipologia degli istituti dei partecipanti al questionario rispecchia le considerazioni più sopra esposte. Coloro che hanno risposto all'indagine sono fra i dirigenti chiamati a gestire realtà comunque complesse, per organizzazione e gestione (numero di plessi, presenza di diverse tipologie di indirizzi, istituti accorpati, centri risorse, centri permanenti EDA ecc.). La percentuale più alta infatti si individua fra i dirigenti che governano istituti con un numero di iscritti compresi fra 701 e 1000 studenti (39,4 %) e con un numero di docenti compreso tra le 61 e le 90 unità (44,7 %).

Dimensionamento e staff intermedio

I dati del campione confermano l'ipotesi che il processo di autonomia abbia indotto a consolidare la presenza di scuole di una certa consistenza, con specifiche problematiche organizzative e pedagogiche, rispetto alle quali non è irrilevante il possibile ruolo di "cerniera" svolto dalle funzioni obiettivo. In questo tipo di scuole "dimensionate" l'attivazione del gruppo dei docenti incaricati di F/O è strategica e complementare al team dei collaboratori con i quali spesso diventa un tutt'uno (concetto di staff allargato o di leadership "distribuita", come argomenteremo più avanti).

In genere alle funzioni obiettivo sono riservati l'organizzazione e il coordinamento didattico delle attività in stretta connessione con la struttura organizzativa, come del resto previsto dalle indicazioni normative. Un simile modello è però difficilmente attuabile in realtà scolastiche di piccole dimensioni, dove emerge un effetto di trascinarsi dell'esperienza pregressa e più ostico risulta il confronto dialettico con altre realtà scolastiche e con il territorio.

Le funzioni obiettivo costituiscono ormai il tessuto connettivo delle grandi scuole autonome, ma faticano a trovare un'identità forte là dove l'innovazione è ostacolata da fattori contingenti, quali la penuria di risorse, l'elevato turn over, la dislocazione geografica sfavorevole, la tipologia di bacino di utenza nel quale incide (ma non solo). Spesso in molte scuole dei centri cittadini l'innovazione è passata solo attraverso l'introduzione di nuovi e variegati saperi e dotazioni strumentali, anziché attraverso pratiche didattiche consapevoli o meglio orientate allo sviluppo di un sapere consapevole.

Relativamente al numero delle funzioni obiettivo assegnate, i dati raccolti evidenziano la prevalenza dell'attribuzione di cinque funzioni obiettivo (nel 30,1 % dei casi), rispetto alle canoniche quattro (26,4 %) o ad una inaspettata presenza di sei incarichi (nel 20,3 % dei casi). E' una controprova dell'attendibilità dei dati precedenti sulla tipologia e consistenza numerica degli istituti scolastici partecipanti all'indagine.

Va sottolineata la tendenza delle scuole ad utilizzare tutte le funzioni obiettivo assegnate all'istituzione, spalmandole su tutte le tipologie contrattuali previste. E' un segnale di gradimento che fa pensare ad un oggettivo riconoscimento della pertinenza delle tipologie di incarico ai fini del miglioramento del servizio scolastico.

La lettura del dato relativo all'assegnazione degli incarichi, oltre a rimarcare la necessità di coprire tutte le aree (59,3%), riconferma anche la sofferenza del profilo 4 (dedicato ai rapporti interistituzionali), da collegare ad una elevata presenza di scuole di base (ove il profilo sembra meno "appetibile" per il ruolo più incisivo in questo campo del dirigente).

Per la maggioranza dei dirigenti appare ormai imprescindibile, ai fini di un'organizzazione funzionale, l'utilizzo di figure specifiche per il coordinamento del POF, per il supporto al lavoro docente (ove confluisce anche tutto il processo dell'innovazione tecnologica) e per il supporto agli

studenti (che trasversalmente vede le istituzioni scolastiche sempre più attente alle differenze intrinseche dell'utenza).

La grande maggioranza dei dirigenti scolastici ha ritenuto di poter ascrivere alle quattro macro aree contrattuali (CCNL 1999) le funzioni obiettivo assegnate (nel 74% dei casi), validando implicitamente le indicazioni ministeriali che pare ben si adattino alle necessità delle nuove scuole autonome. Non mancano però attribuzioni più creative (nel 24,4 % dei casi) che segnalano l'esigenza da parte delle scuole di poter disporre di una maggiore libertà progettuale, per sagomare gli incarichi su una lettura più attenta delle esigenze del contesto scolastico. Il consolidamento dell'autonomia e l'evoluzione dell'istituto contrattuale della funzione obiettivo proporranno, entro breve tempo, il problema di un maggior grado di libertà delle scuole nel "ritagliare" il profilo delle figure intermedie, fino a rimettere in discussione la stessa permanenza di profili definiti centralmente.

2 – ACCESSO ALLA FUNZIONE: "MA CHI TE LO HA FATTO FARE ?"

L'esperienza delle funzioni obiettivo si innesta direttamente su un modello organizzativo preesistente al contratto del 1999 (vigenza quadriennale 1998-2001) imperniato da un lato sulle figure dei collaboratori "aspecifici" e del "vicario" (forte), e dall'altro sulle figure "leggere" dei referenti di progetto (senza riconoscimenti o deleghe particolari) e su una rete più o meno aleatoria di altre figure (operatori psicopedagogici, ecc.). Le funzioni obiettivo assorbono in parte il ruolo dello staff dei collaboratori (che viene riposizionato su una dimensione più strettamente gestionale-organizzativa) ed espandono le preesistenti posizioni dei referenti (ad es.: per l'aggiornamento, per il coordinamento dell'POF, ecc.).

Questo "innesto" ha consentito di irrobustire il modello organizzativo precedente, sanzionando ruoli e responsabilità fin lì quasi misconosciute, ma ha certamente depotenziato le innovazioni sottese al profilo di "funzione obiettivo", che non a caso è stata regolata ex novo nell'ambito delle nuove dimensioni dell'autonomia. Da questo realistico innesto sono state privilegiate le dimensioni organizzative e gestionali a scapito di quelle connesse alla ricerca, al curricolo, alle "discipline".

La scelta di assumere l'incarico di funzione obiettivo è ancora un dato fortemente "personale" (nel 54,9 % si parte dall'autocandidatura): chi decide di proporsi mette in gioco la propria disponibilità e immagine professionale. Di solito è una autocandidatura naturale: l'anzianità di servizio, l'autorevolezza professionale, la stima dei colleghi, la "visibilità" all'interno dell'istituto sono variabili decisive, quasi le soglie "implicite" per azzardare la candidatura. Ecco perché il numero dei candidati disponibili spesso collima con quello dei posti "offerta". Anzi, spesso si rende necessario l'intervento diretto del dirigente per sollecitare e promuovere la disponibilità dei docenti (ciò accade nel 26,6 % dei casi). Segnale di "vecchi vizi" duri a morire (intromettersi nelle libere dinamiche del collegio dei docenti) ? o piuttosto indice di "nuove virtù" (capire che un team qualificato di funzioni obiettivo è un punto di forza per l'istituto) ? Più limitata, in ogni caso, risulta l'iniziativa dei gruppi formali o informali dei colleghi (15,5 %): evidentemente gli strumenti per l'autogoverno professionale sono ancora gracili e comunque assai faticosi; inoltre, la riforma degli organi collegiali sembra di là da venire...

Per il tipo di requisiti richiesti dal Collegio dei docenti emerge una figura di funzione obiettivo professionalmente stimata, in possesso di un curriculum complessivo significativo (nel 46,5 % questo è ciò che richiede dal Collegio), capace di relazionarsi con altri soggetti, dotata di competenze prevalentemente gestionali ed organizzative.

La griglia dei requisiti richiesti dal collegio prefigura una certa idea di funzione obiettivo, orientata alla soluzione di problemi di carattere organizzativo e gestionale (24,4 % dei profili "ideali"), piuttosto che spiccatamente rivolta a questioni di natura didattica (solo il 7,7 %) o

disciplinare (solo il 3,8 %). Il dato conferma la coerenza tra profilo disegnato dalle norme contrattuali del 1999 (ma ancor più dal documento di orientamento delle organizzazioni sindacali) e scelte concrete delle scuole, lasciando però qualche dubbio sulla centralità di certe funzioni ai fini dello sviluppo dell'autonomia.

Le procedure di scelta

All'interno di questo quadro il comportamento organizzativo delle istituzioni scolastiche appare meditato ed oggettivamente orientato alla ricerca di professionalità forti, dotate di memoria storica, capaci di muoversi all'interno dei processi di innovazione organizzativa e certamente conscie delle potenzialità di sviluppo. A suffragare quest'ultima osservazione è la lettura del dato relativa alla metodologia di valutazione della candidature, che vede le funzioni obiettivo espressione "matura" della collegialità del corpo docente, come previsto dal CCNL. Non ci riferiamo solo al 49 % delle frequenze che segnalano una sorta di democrazia "diretta" che porta il collegio a "votare" immediatamente tra le candidature in campo, ma soprattutto al 38,5 % dei casi in cui il processo appare assai più ponderato e la deliberazione del collegio è preceduta da un approfondimento istruttorio e tecnico da parte di una apposita commissione.

La norma non lo prevede esplicitamente (insistendo a volte l'ermeneutica ministeriale sulla elezione a scrutinio segreto da parte del collegio!), ma la prassi va nella direzione di una assunzione collegiale di responsabilità. E se solo il 4,7 % dei dirigenti si permette di "scegliere" le funzioni obiettivo, questo è senza dubbio una segnale di forte coscienza da parte dei docenti della loro funzione nelle scuole autonome.

2.1 – CRITERI DI SCELTA: ...PAROLA DI GARANTE

Il dato relativo alla modalità prevalente di individuazione delle candidature per l'attribuzione degli incarichi trova riscontro anche nel questionario rivolto ai dirigenti. Anche qui emerge l'alta percentuale di autoproposta dei docenti (66%), seguita da una quota significativa (del 17,5 %) di candidature proposte dai dirigenti. E' singolare che i dirigenti si dichiarino meno "intrusivi" di quanto non siano disposti ad ammettere i loro docenti. Resta aperto il problema della responsabilità dirigenziale individuale che a molti capi di istituto fa reclamare l'esigenza di una scelta *ad personam* (per cooptazione) di figure con le quali è indispensabile comunque relazionarsi per un proficuo funzionamento della scuola.

Anche per le metodologie di valutazione delle candidature, la voce dei dirigenti conferma la prassi già segnalata dai docenti interessati, con l'88,6 % dei casi che prende atto della competenza decisionale dei docenti, attraverso la delibera diretta del Collegio (42,3 %) o con un passaggio istruttorio di organismi emanati dallo stesso (46,3 %).

Particolarmente utile risulta l'apporto dei dirigenti per quanto attiene una migliore conoscenza delle dinamiche interne agli incarichi ed alle cause della quota (sia pure limitata) del turn over e degli avvicendamenti.

Da una prima sommaria lettura appare confermato il risultato ricavato dal questionario rivolto ai docenti: il 70% dei docenti asserisce di avere svolto il ruolo di funzioni obiettivo per due o tre anni e il 66% dei dirigenti attesta che vi è stato un avvicendamento nella funzione inferiore al 25% nel triennio. Queste affermazioni manifestano la sottintesa soddisfazione reciproca, indicando come auspicabile una rotazione ciclica con periodicità almeno biennale. L'annualità dell'incarico risulta oggettivamente restrittiva e limitatrice della funzione stessa, in quanto per poter espletare al meglio l'incarico è indispensabile mettere in atto strategie relazionali ed organizzative che si sviluppino in tempi e prassi relativamente lunghi.

Proprio in ragione di ciò, autonomamente diversi Collegi hanno adottato la clausola della rotazione biennale del ruolo delle F/O. Quest'ultima considerazione è suffragata dal dato relativo alle cause dell'avvicendamento delle F/O che si attesta al 19% alla voce *dimissioni per opportunità di rotazione dei ruoli (valorizzazione delle competenze, ecc.)*.

Gli ulteriori rilievi sulle problematiche relative alle dimissioni risultano coerenti rispetto ad un'implicita ricerca di equilibrio tra soddisfazione e onerosità del ruolo. Solo il 5,3% delle funzioni obiettivo si è dimesso per difficoltà relazionali, il 17% per motivi non dichiarati e il 15,4% per l'onerosità dell'impegno. Se la forbice fra il primo e l'ultimo dato manifesta l'implicita soddisfazione professionale, l'ultima percentuale impone una doverosa riflessione sulla compatibilità dell'incarico con l'espletamento della funzione docente senza alcuna forma di esonero, neppure parziale. La complessità dell'incarico si manifesta trasversalmente in tutti gli ordini scolastici, pertanto sarebbe quanto mai opportuno ripensare al ruolo di questa funzione anche attraverso una rivisitazione contrattuale del "carico" didattico contemporaneo all'incarico assunto.

3. L'AUTOPERCEZIONE DI RUOLO: SPECCHIO DELLE MIE BRAME...

La sezione del questionario mette in rilievo un atteggiamento assai positivo dei docenti incaricati di funzioni obiettivo nei confronti del loro ruolo, vissuto anche come sollecitazione in vista di un arricchimento delle proprie competenze professionali in un'ottica più ampia della semplice gestione "didattica" di una classe o di un gruppo di allievi.

Gli effetti dell'autonomia si cominciano a sentire: è necessario progettare l'azione formativa (superando un atteggiamento puramente esecutivo di programmi o indirizzi nazionali e centralizzati), tenere conto dell'analisi del contesto territoriale e dei bisogni degli allievi, gestire gli spazi di flessibilità curricolari (ancora limitati), valutare i processi e gli esiti per poterli migliorare. Si tratta di un complesso di azioni che non può essere svolto genericamente da un soggetto collettivo (a volte un po' anonimo) come il "collegio dei docenti" o direttamente da una sola figura, sia pure assunta a dignità dirigenziale (come è il nuovo capo di istituto dopo il big-bang dell'autonomia).

L'ipotesi contrattuale di funzioni o figure "strumentali" al piano dell'offerta formativa, sia pure descritta con un gergo lessicale che non rende merito alla questione, ha rappresentato una prima risposta all'esigenza di adeguare il modello organizzativo (ed il sistema delle decisioni-relazioni) alle nuove responsabilità attribuite alla scuola.

Si fa strada la consapevolezza che, pur rimanendo centrale la vita della classe e la qualità della relazione educativa tra insegnanti ed alunni (il *front-office*), tali aspetti possono essere migliorati solo se la scuola si caratterizza come un vero e proprio ambiente organizzato di apprendimento, in cui determinate funzioni di carattere organizzativo, gestionale, relazionale, comunicativo (il *back-office*) vengono "presidiate" e "affidate" a docenti in grado di animare e far vivere la strategia culturale ed organizzativa di una istituzione scolastica.

Gli inizi sono stati incerti, le polemiche assai aspre e un poco "populiste", le prese di posizione pregiudiziali hanno prevalso su analisi più serene, capaci di tener conto delle reali dinamiche messe in moto nelle scuole attraverso questa opportunità. C'è da dire che oltre il 90 % delle istituzioni scolastiche ha approfittato di questa "risorsa" attivando il dispositivo contrattuale ed assegnando le "canoniche" funzioni obiettivo (in genere quattro) ai docenti disponibili.

Dai dati (v. tab. 3.1) sembra emergere anche una maggiore consapevolezza del collegio dei docenti nel definire in maniera adeguata i compiti da affidare ai docenti incaricati di funzioni obiettivo. Nella loro percezione, i docenti incaricati ritengono che il collegio abbia proceduto in modo sostanzialmente adeguato a questa operazione (nell' 85,0 % dei casi, con un 28 % pienamente adeguato e un 57 % abbastanza adeguato), anche se traspare un largo margine di miglioramento.

3.1 Il mandato assegnato dal Collegio le è sembrato chiaro ed adeguato nella definizione dei compiti e dei risultati attesi?

0) Non risposto ...	n. 11	0,8 %
1) Per nulla adeguato	n. 22	1,6 %
2) Poco adeguato	n. 167	11,9 %
3) Abbastanza adeguato	n. 802	57 %
4) Pienamente adeguato	n. 394	28 %
5) Non so	n. 12	0,9 %

Non sempre le deliberazioni dei collegi riescono a distinguere l'apprezzamento per le persone "candidate" e la natura dei bisogni dell'istituto e dei relativi compiti/azioni da affidare ai docenti. La seconda operazione (individuazione dei bisogni e articolazione di un programma d'azione di massima) dovrebbe procedere la prima, ma sovente i programmi di intervento sono ritagliati sulle disponibilità delle persone. Abbiamo già notato come l'autocandidatura/la disponibilità personale siano le modalità prevalenti per l'individuazione delle funzioni obiettivo: si ha l'impressione che spesso le funzioni siano "confezionate" sulle competenze delle persone e non che si vada alla ricerca delle persone più adatte per rispondere ad esigenze preventivamente identificate come essenziali per l'istituto. Anche la cristallizzazione delle funzioni obiettivo nelle 4 tipologie canoniche previste nel contratto integrativo di lavoro (anche se in termini puramente orientativi) può aver affievolito la ricerca di una più esplicita definizione dei compiti, da ritagliare con maggiore evidenza sulle necessità di ogni istituto.

E' significativo che il 32,9 % degli interpellati (v. tab. 3.2) ritenga che il mandato assegnato dal collegio dei docenti sia "pienamente" rispondente alle esigenze e alle priorità della propria scuola. Se si aggiunge anche il valore "molto" si perviene alla ragguardevole percentuale dell'88,4 % di valutazioni di pertinenza dell'incarico rispetto ai bisogni dell'istituzione scolastica.

3.2 Il mandato assegnato le è sembrato significativo rispetto alle priorità e alle esigenze della scuola?

0) Non risposto ...	n. 10	0,7 %
1) Per nulla	n. 0	0 %
2) Poco	n. 109	7,7 %
3) Molto	n. 781	55,5 %
4) Pienamente	n. 463	32,9 %
5) Non so	n. 45	3,2 %

Forse il dato è eccessivamente rassicurante; non dimentichiamo che si tratta di una percezione di docenti direttamente interessati al problema e probabilmente gratificati e "confortati" da una immagine positiva del loro rapporto con il collegio dei docenti. Ne è un'ulteriore riprova (v. tab. 3.3) il giudizio molto accattivante di sintonia tra funzione obiettivo e collegio dei docenti: ben il 71,9 % delle funzioni obiettivo si ritiene "espressione" del collegio dei docenti; un dato (pur sempre soggettivo) di forte legittimazione da parte dei colleghi, appena scalfito dal 18 % dei docenti che appaiono indecisi sul come decifrare l'atteggiamento del proprio collegio dei docenti.

3.3 Lei si sente espressione del Collegio?

0) Non risposto ...	n. 16	1,1 %
1) Sì	n. 1012	71,9 %
2) No	n. 126	8,9 %
3) Non saprei	n. 254	18 %

Meno del 10 % degli insegnanti (per la precisione solo l'8,9 %) vive un rapporto conflittuale, di scarso feeling con l'organo collegiale che ha comunque sanzionato e convalidato la nomina a funzione obiettivo. Questo dato sembra ridimensionare di molto la presunta gerarchizzazione dei ruoli e l'aura di conflittualità permanente che si sarebbe determinata circa profilo, funzioni, compiti dei docenti (troppo pochi) incaricati di assumere "ruoli temporanei" all'interno dell'istituto e la restante parte dei colleghi.

La percezione di rapporti fiduciosi con il collegio segnala comunque la presenza di un cordone ombelicale tra organo collegiale e docenti incaricati, un richiamo alla fonte primaria di legittimazione della nuova funzione attribuita. Questo dato conferma la naturale ambivalenza della "funzione obiettivo", stretta tra il richiamo dello staff (cioè il sentimento di appartenenza al gruppo dei collaboratori del dirigente scolastico, una sorta di "quadro intermedio") ed il legame con la propria componente professionale (il collegio). In questo modello intermedio, in fase di evoluzione, le funzioni obiettivo si presenterebbero come il gruppo di "interpreti" delle potenzialità di leadership culturale ed organizzativa degli insegnanti, darebbero cioè "voce" ad una capacità di "governo della didattica" riconosciuta ai docenti, ma difficile da esprimere nelle attuali forme di indistinta collegialità.

Si tratta di un ruolo di estremo interesse, una nervatura "intelligente" della scuola dell'autonomia, che potrebbe anche entrare in rotta di collisione con le prerogative "monocratiche" del dirigente scolastico (ma non c'è traccia di questo rischio nelle risposte dei dirigenti), se non viene "temperata" da un accordo (e uno stile) condiviso sui ruoli e le responsabilità dei diversi soggetti.

Come confermano altre risposte si fa strada nei comportamenti organizzativi delle scuole l'ipotesi di uno staff "allargato", composto dai collaboratori delegati dal dirigente e dalle funzioni obiettivo "fiduciate" dal collegio, una sorta di snodo delle decisioni in merito alle scelte organizzative e gestionali, ma soprattutto progettuali e curricolari dell'istituzione scolastica.

Gli insegnanti incaricati di funzioni obiettivo sono adeguati allo svolgimento dei nuovi compiti? Se la loro formazione interviene con molto ritardo (in genere verso il termine dell'anno scolastico), se si tratta di poche ore (30 complessivamente) distribuite tra incontri in presenza e accesso a materiali on line, se i meccanismi di selezione sono prevalentemente basati sul "gradimento" e la "fiducia" del collegio dei docenti, come è possibile garantire il possesso di conoscenze e competenze coerenti con la funzione per cui si è stati designati? La risposta è già emersa dall'identikit del docente funzione obiettivo: in genere, il collega con il curriculum più prestigioso, che meglio "impersona" l'istituzione in cui opera, che si è "fatto in quattro" anche negli anni precedenti per dare una mano alla "propria" scuola.

La percezione delle competenze possedute conferma questa interpretazione (v. tab. 3.4).

3.4 Quali tra queste competenze ritiene di possedere in prevalenza?

0) Non risposto ...	n. 11	0,8 %
1) Competenze metodologiche e didattiche	n. 272	19,3 %

2) Competenze relazionali-comunicative	n. 299	21,2 %
3) Competenze progettuali	n. 235	16,7 %
4) Competenze tecnologiche e informatiche	n. 155	11 %
5) Competenze gestionali-organizzative	n. 392	27,8 %
6) Rapporti interistituzionali	n. 29	2,1 %
7) Altre competenze	n. 15	1,1 %

La maggior parte dei docenti incaricati dichiara di disporre di competenze di carattere organizzativo e relazionali (si arriva al 49 % sommando il 27,8 % riferita alla dimensione gestionali-organizzativa e il 21,2 % a quella relazionale-comunicativo), due categorie che sopravanzano le competenze squisitamente metodologiche e didattiche. Solo il 19,3 % dei docenti mette al primo posto questa dimensione, che è centrale e tipica della funzione docente; questo tipo di docente forse sarà portato a vivere l'incarico di funzione obiettivo come "tradimento" nei confronti del suo impegno diretto in classe (perché già abbiamo messo in evidenza la difficoltà a conciliare le due funzioni con lo stesso carico didattico).

Dunque, l'incaricato di F/O è un collega che non rinnega il suo status di insegnante (v. tab. 3.5). Infatti, ama mettere al primo posto delle proprie conoscenze quelle di carattere culturale e disciplinare: nel 38,8% dei casi) con una notevole "pratica" di questioni organizzative, in grado di gestire le situazioni operative, anche perché dotato di una certa capacità di porsi in relazione e di fare "squadra".

3.5 Quali tra queste conoscenze ritiene di possedere in prevalenza?

0) Non risposto ...	n. 24	1,7 %
1) Conoscenze culturali e disciplinari	n. 546	38,8 %
2) Conoscenze normative e gestionali-amministrative	n. 120	8,5 %
3) Conoscenze psicologiche e pedagogiche	n. 278	19,7 %
4) Conoscenze in campo informatico e multimediale	n. 215	15,3 %
5) Conoscenza del territorio e del contesto sociale-economico	n. 168	11,9 %
6) Altre tipologie di conoscenze	n. 57	4 %

Emerge una grande disponibilità, anche se le competenze progettuali (che dovrebbero qualificare chi si candida ad un ruolo di propulsione nello sviluppo culturale ed organizzativo della scuola) sono dichiarate solo dal 16,7 % degli interpellati.

E' una nuova conferma di un ruolo "precario", generoso, non ancora pienamente professionalizzato nell'ottica di una vera e propria figura di sistema (suggerimento confermata da una bassa propensione verso il profilo "tecnologico", che riguarda l'11 %, ed ancora meno verso i rapporti interistituzionali, solo il 2,1 %).

L'insegnante funzione obiettivo è una figura che si percepisce in crescita (v. tab. 3.6) e che, grazie anche all'esperienza che sta acquisendo, si sente capace di fornire un supporto significativo all'organizzazione didattica della propria scuola (38 %) e di migliorare la qualità dei rapporti interni

(30,9 %). Anche una competenza “rara” come è quella della gestione delle relazioni esterne ed interistituzionali viene data in incremento (dal 18,2 % degli insegnanti). Il “bilancio delle competenze” appare dunque positivo e va senz’altro assunto come uno degli indicatori più positivi della vicenda delle funzioni obiettivo.

3.6 Quali competenze ritiene di aver sviluppato e consolidato a seguito dell'esperienza di f.o. ?

0) Non risposto ...	n. 12	0,9 %
1) Coordinamento di relazioni interne	n. 435	30,9 %
2) Supporto sul piano organizzativo-didattico	n. 535	38 %
3) Gestione di relazioni esterne	n. 256	18,2 %
4) Cura del proprio sviluppo professionale	n. 123	8,7 %
5) Non ho elementi di riscontro	n. 47	3,3 %

Esercitare effettive funzioni di coordinamento, di orientamento, di guida di gruppi, di rapporti con nuovi problemi si rivela una metodologia assai efficace per la cura della propria professionalità.

Le stesse attività di formazione da rivolgere alla “funzioni obiettivo” dovrebbero tener conto di questo dato e tradursi in momenti di sostegno efficace all’assunzione delle nuove responsabilità, attraverso il superamento del modello dei corsi di tipo informativo-trasmissivo, per trasformarsi in occasioni di confronto e scambio su oggetti e progetti concreti (con la guida di trainer competenti), di acquisizione di tecniche mirate alla soluzione di problemi (gestire riunioni, sostenere la progettazione, ecc.), agevolando la costituzione di comunità professionali in rete, anche con l’utilizzo delle tecnologie informatiche.

3.1 - MANDATO INIZIALE: IL DIRIGENTE CONFERMA

I dirigenti scolastici si rendono conto che il mandato conferito dal Collegio dei docenti agli insegnanti incaricati di funzioni obiettivo è assai ampio, per non dire generico (v. tab. 3.1-Dir). In questo senso si esprime il 50 % dei dirigenti; c’è però una significativa quota (pari al 40,2 %) di risposte che mettono in evidenza la puntualità e la pertinenza delle indicazioni del Collegio dei docenti, che si spingerebbero fino ad individuare le azioni da affidare agli insegnanti incaricati.

Dirigenti - 3.1 Il mandato assegnato dal Collegio ha prevalentemente esplicitato:

0) Non risposto ...	n. 2	0,8 %
1) Gli obiettivi generali	n. 127	51,6 %
2) I compiti precisi declinati in azioni	n. 99	40,2 %
3) I risultati attesi	n. 14	5,7 %
4) Le risorse disponibili	n. 2	0,8 %
5) Gli strumenti necessari	n. 0	0 %
6) Le modalità di monitoraggio e di	n. 0	0 %

valutazione		
7) Non saprei	n. 2	0,8 %

Questo dato incoraggiante trova una ulteriore conferma nella definizione dei risultati attesi dalle funzioni obiettivo: in un terzo dei casi (il 37,4 %) è il collegio dei docenti stesso a dettagliare gli obiettivi operativi, mentre la via “istituzionale” raccoglie il 22,7 % (il 15 % è definito dal gruppo delle funzioni obiettivo, il 7,7 % dal dirigente scolastico); solo nel 23,6 % dei casi la declinazione dei risultati attesi viene lasciata esclusivamente nelle mani dei singoli docenti funzioni obiettivo. Si scivolerebbe verso una sorta di “privatizzazione” del ruolo e del significato delle “funzioni obiettivo”, recidendo l’indispensabile legame tra piano dell’offerta formativa, collegio dei docenti, staff con responsabilità intermedie.

Ulteriori conferme si trovano alla domanda sul legame con il POF: infatti nel 91,5 % dei casi l’articolazione delle funzioni obiettivo è direttamente desunta dal piano dell’offerta formativa. Meglio, le quattro tipologie delle funzioni obgettive sembrano rispondere in maniera esaustiva alle diverse aree afferenti il progetto organizzativo e didattico, perché capaci di convogliare i bisogni, le esigenze, le prospettive di sviluppo di una scuola autonoma.

Le valutazioni dei dirigenti scolastici sembrano dunque confermare che le previsioni contenute, sia pure a maglie larghe, nel Contratto Nazionale di Lavoro abbiano corrisposto ad esigenze reali della scuola in questa fase di evoluzione “autonomistica”. In fondo, progettare l’offerta formativa (area 1), curare lo sviluppo della professionalità (area 2/a) o curare la documentazione o lo sviluppo delle tecnologie (area 2/b), prestare attenzione alle questioni relazionali ed allo svantaggio (area 3), aprire rapporti con le diverse istituzioni del territorio (area 4), rappresentano altrettanti snodi essenziali di una effettiva capacità di autogovernarsi e di regolare lo sviluppo della scuola dell’autonomia.

Certo, emerge il rischio di una progettualità tutta giocata sugli aspetti organizzativi, di flessibilità degli orari scolastici e dei gruppi di apprendimento, di proiezione verso l’esterno più a scopo informativo e comunicativo piuttosto che per costruire legami di reciprocità con le istituzioni locali, le risorse del territorio, la società civile.

E’ pur vero (v. tab. 3.1-dir.) che c’è una discreta coerenza (il dato si assesta sul 85,8 % delle frequenze) tra le diverse aree di intervento delle funzioni obiettivo, anche se prevale una stima prudenziale del 57 % (“abbastanza coerente”).

Dirigenti - 3.3 I mandati assegnati alle diverse F.O. risultano essere omogenei fra loro?

0) Non risposto ...	n. 2	0,8 %
1) Sì	n. 70	28,5 %
2) Sì, abbastanza	n. 141	57,3 %
3) Non molto	n. 24	9,8 %
4) No	n. 6	2,4 %
5) Non saprei	n. 3	1,2 %

Realisticamente non si può affermare che l'apparizione nella struttura organizzativa della scuola di una figura temporanea chiamata "funzione obiettivo" sia stata risolutiva dei tanti problemi che un istituto deve affrontare o abbia determinato una svolta sostanziale.

Non è da sottovalutare (v. tab. 3.6-dir.) il fatto che il 41,1 % dei dirigenti scolastici (che si trovano in una posizione tendenzialmente "antagonista" rispetto ai quadri intermedi) affermi che il tipo di mandato affidato alle funzioni obiettivo abbia contribuito ad "alimentare fortemente il POF, costruendolo in modo nuovo". Il 57,3 % è però di parere contrario.

Dirigenti - 3.6 E' stato il tipo di mandato affidato alle funzioni obiettivo ad alimentare fortemente il POF, costruendolo in modo nuovo?

0) Non risposto ...	n. 3	1,2 %
1) Sì	n. 101	41,1 %
2) No	n. 142	57,7 %

Certamente il POF non è la "scuola reale", ma una sua rappresentazione simbolica, il luogo ove determinare i confini dell'azione pedagogico-didattica, descrivere i caratteri salienti dell'offerta formativa. Nel POF, tuttavia, ci si assumono delle responsabilità nei confronti dei fruitori del servizio scolastico, si definiscono gli indirizzi strategici dell'istituto, si negoziano le condizioni di esercizio dell'autonomia (risorse, rapporti interni ed esterni, valutazione, ecc.).

L'elaborazione del POF è un'operazione complessa, che non può poggiare solo sulle spalle del dirigente scolastico, ma che implica il coinvolgimento di una cerchia più ampia di collaboratori. L'impressione è che la "vicenda POF" debba molto a questo nucleo di "progettisti" della organizzazione scolastica, alla loro capacità di ascolto e di lettura dei bisogni, alla possibilità di agevolare i processi decisionali, all'assunzione di un costume valutativo e regolativo per l'intero istituto. Se il POF in questi 3-4 anni dal suo "lancio" sul "mercato" dell'autonomia ha assunto un valore meno cartaceo di quanto si potesse temere, molto lo si deve all'azione di ricucitura e di connessione promossa da questo staff "allargato" presente in ogni scuola (in circa il 93 % delle scuole).

4. LE "BUONE" AZIONI DELLE FUNZIONI OBIETTIVO

La conferma del buon stato di salute della nuova tipologia di incarico viene anche dalla valutazione espressa dagli insegnanti circa la rispondenza delle attività svolte alle aspettative iniziali del collegio dei docenti (v. tab. 4.2). Il giudizio sull'incidenza del proprio impegno è notevolmente positivo: sono pochissimi coloro che considerano gli effetti del tutto marginali (solo il 5,4 %), mentre ben il 38,8 % ritiene di aver apportato un contributo decisivo su molti aspetti fondamentali della vita della propria scuola. Anche considerando il giudizio dei "tiepidi" (o forse, realisti) che si assestano sul 53,3 %, che delimitano il loro apporto positivo solo ad "alcuni" aspetti della vita della scuola, la percezione è quella di aver giocato un ruolo importante per far crescere la propria scuola.

4.2 Ha avvertito la propria azione come complessivamente utile per le esigenze della scuola?

0) Non risposto ...	n. 14	1 %
1) Per nulla	n. 2	0,1 %
2) Solo per alcuni aspetti marginali	n. 76	5,4 %
3) Per alcuni aspetti fondamentali	n. 750	53,3 %
4) Per molti aspetti fondamentali	n. 546	38,8 %
5) Non saprei	n. 20	1,4 %

Questo giudizio si rafforza (v. tab. 4.1) quando si rimarca la piena congruenza delle azioni intraprese nel corso dell'anno con il mandato ricevuto dal collegio dei docenti: praticamente il 96,1 % ritiene di aver risposto positivamente alle aspettative dei colleghi (il 46 % pienamente, il 50,1 % abbastanza). Sarebbe necessario incrociare questi dati con valutazioni "esterne" affidate non ai diretti interessati; il punto di vista dei dirigenti (che si esprimono con giudizi assai lusinghieri rispetto ad una figura potenzialmente percepita come un "avversario" piuttosto che come un partner) conferma questa tendenza positiva.

4.1 Le azioni intraprese nel corso dell'anno, le sembrano complessivamente congruenti con il mandato assegnato dal Collegio dei Docenti?

0) Non risposto ...	n. 19	1,3 %
1) Per nulla	n. 2	0,1 %
2) Poco	n. 28	2 %
3) Abbastanza	n. 706	50,1 %
4) Pienamente	n. 648	46 %
5) Non saprei	n. 5	0,4 %

Ulteriori ricerche volte a sondare l'atteggiamento e la risposta degli insegnanti "normali" potrebbero convalidare queste prime impressioni che forse risentono troppo da vicino dell'atmosfera di "senso di appartenenza" che accomuna dirigente e staff: ma questo "sentimento" potrebbe rappresentare esso stesso un valore aggiunto nell'organizzazione, dovuto proprio all'introduzione di tali figure.

L'azione delle funzioni obiettivo sembra (v. tab. 4.3) aver prodotto i cambiamenti più efficaci nel campo dell'organizzazione didattica (45,5 %). Il dato si collega immediatamente con l'attuale situazione della autonomia scolastica, centrata prevalentemente sugli spazi di manovra nel campo della flessibilità didattica (orari, organizzazione dei gruppi, modularità, attivazione di laboratori, corsi di recupero, ecc.) piuttosto che nel campo della ricerca sul curricolo e della conseguente riorganizzazione degli insegnamenti fondamentali.

4.3 A seguito dell'attività da lei svolta, le sembra si siano registrati cambiamenti rispetto a:

0) Non risposto ...	n. 16	1,1 %
---------------------	-------	-------

1) Le relazioni interne (fra insegnanti, alunni, ata, dirigente)	n. 329	23,4 %
2) Le relazioni con l'esterno	n. 240	17 %
3) Il piano organizzativo-didattico	n. 641	45,5 %
4) Nessun cambiamento significativo	n. 111	7,9 %
5) Non saprei	n. 71	5 %

Si lavora molto (23,4 %) sulle relazioni umane (nei gruppi, nelle commissioni, ecc.) e si incrementa il rapporto con i soggetti esterni. Benchè la funzione obiettivo dell'area 4 (rapporti interistituzionali) sia quella più in crisi di identità, l'azione delle funzioni obiettivo sembra in grado di introdurre miglioramenti nel campo delle relazioni esterne (il 17 % dei docenti lo ritiene il settore più dinamico).

Molti monitoraggi compiuti in questi anni sull'autonomia hanno frenato i facili entusiasmi, mettendo in evidenza l'affiorare di logiche aggiuntive e quantitative, l'incremento dei progetti facoltativi, l'emergere di una frenesia progettuale assai frammentaria. I dati dell'indagine sulle funzioni obiettivo non ci consentono di affermare che si sia aperta una stagione diversa per l'autonomia, tuttavia l'insieme delle risposte lascia trasparire una migliore capacità della scuola di imprimere un senso unitario alla molteplicità delle iniziative progettuali (v. tab. 4.4). Insomma, dai "tanti" progetti si converge, anche grazie alle funzioni obiettivo, verso il progetto di scuola.

4.4 L'attività svolta le è sembrata prevalentemente centrata su:

0) Non risposto ...	n. 19	1,3 %
1) Relazioni interpersonali interne all'istituto	n. 214	15,2 %
2) Relazioni tra istituto e famiglie	n. 78	5,5 %
3) Coordinamento di gruppi di lavoro	n. 170	12,1 %
4) Interazione con l'esterno (reti, enti, associazioni)	n. 243	17,3 %
5) Coordinamento di attività progettuali e didattiche	n. 508	36,1 %
6) Gestione effettiva di progetti	n. 120	8,5 %
7) Altro	n. 56	4 %

Il "coordinamento" appare la cifra interpretativa più emblematica dello stile di intervento delle funzioni obiettivo (36,1 %) e si riferisce proprio al raccordo delle attività progettuali e didattiche, piuttosto che al mero coordinamento dei gruppi di lavoro (12,1 %), o alla generica "animazione" relazionale e interpersonale all'interno della propria scuola (15,2 %). Si tratta di un indizio interessante che potrebbe confermare lo spostamento del focus dell'autonomia verso mete più ambiziose del semplice *restyling* organizzativo e gestione, per cogliere il nesso tra ricerca curricolare, scelte didattiche e innovazioni organizzative.

Alla luce di questa esigenza crescente (si pensi all'impatto dei nuovi orientamenti curricolari, alla presenza degli istituti comprensivi con l'esigenza vitale di mettere mano al curricolo verticale di base) dovrebbe essere riconsiderato il divieto, posto nel documento dell'Osservatorio di

monitoraggio nazionale sulla formazione, di affidare agli insegnanti funzioni obiettivo compiti di coordinamento scientifico dei dipartimenti disciplinari.

Ma qual è lo stile di intervento degli insegnanti funzioni obiettivo ? Risponde al vero la percezione di una marginalità sofferta da tali figure rispetto al resto dei colleghi ? E' difficile coinvolgere un ampio numero di docenti in iniziative condivise ?

Le opinioni degli interessati sono assai sofferte, infatti si tratta di uno degli item in cui le risposte si sono maggiormente distribuite (v. tab. 4.5).

4.5 Ha svolto la sua attività prevalentemente:

0) Non risposto ...	n. 28	2 %
1) Per delega del Dirigente Scolastico	n. 222	15,8 %
2) Mediante commissioni strutturate di riferimento	n. 435	30,9 %
3) Con l'aiuto di pochi colleghi a titolo volontario	n. 211	15 %
4) A titolo individuale	n. 192	13,6 %
5) Con l'aiuto dei colleghi funzioni obiettivo	n. 320	22,7 %

Un terzo dei docenti circa, comunque, fa riferimento alla presenza di commissioni strutturate del collegio dei docenti (30,9 %) e quindi ad una capacità delle funzioni obiettivo di utilizzare l'intelaiatura dei gruppi di lavoro ormai presenti nella scuola dell'autonomia, non tanto per dirigerli, ma per migliorarne il funzionamento, agevolando la partecipazione dei colleghi, assicurando l'efficacia dei processi di informazione, comunicazione e documentazione, garantendo l'operatività delle decisioni assunte.

Un ulteriore terzo (28,6 %) appare in grossa difficoltà, trovandosi ad operare sostanzialmente da solo (nel 13,6 % dei casi) o con riferimento a pochi colleghi quasi a titolo di collaborazione volontaria (15 %). Ove questo avviene l'esperienza delle F/O non risponde certamente alle finalità per cui è stata pensata, resta ai margini della vita della scuola, anzi potrebbe ulteriormente stressare l'organizzazione con richieste di impegni supplementari ed aggiuntivi, non sempre ben collegati ai compiti formativi essenziali della scuola: insomma, una superfetazione non in grado di incidere sui livelli di apprendimento dei ragazzi.

Esiste poi una terza via "istituzionale", che rappresenta il 38,5 % degli interpellati, che cerca di consolidare la presenza ed il ruolo delle funzioni obiettivo attraverso relazioni privilegiate con il dirigente scolastico (15,8 %) o tra gli insegnanti dello staff stesso (22,7 %). E' una soluzione debole, se diventasse una scorciatoia per surrogare l'assenza di un rapporto di collaborazione e di fiducia nei confronti dei colleghi insegnanti. Potrebbe invece rappresentare il riconoscimento di una capacità di "fare squadra" da parte dei docenti funzioni obiettivo (dato confermato da riscontri successivi), di essere in sintonia con il dirigente scolastico (ma serve chiarire la natura dei rapporti e della delega), consolidando il senso di appartenenza ad uno staff "allargato".

L'analisi delle risposte dei dirigenti scolastici al medesimo questionario ci aiuterà a capire meglio se questa ipotesi di leadership condivisa e distribuita stia effettivamente prendendo piede all'interno della scuola dell'autonomia.

4.1 - STAFF DEL CAPO O LEADERSHIP CONDIVISA ?

All'interno delle scuole l'organigramma delle nuove responsabilità si ristrutturava notevolmente con l'assegnazione degli incarichi di funzione obiettivo. Questo è uno dei dati più "sicuri" espressi dai dirigenti scolastici (v. tab. 4.1-dir.).

Dirigenti - 4.1 L'organigramma dell'istituto si è ristrutturato con le F.O. ?

0) Non risposto ...	n. 3	1,2 %
1) Sì, notevolmente	n. 51	20,7 %
2) Sì, abbastanza	n. 126	51,2 %
3) Poco	n. 44	17,9 %
4) No	n. 19	7,7 %
5) Non saprei	n. 3	1,2 %

Il 71,9 % di essi afferma che si sono verificati cambiamenti (anche se per il 20,7 % sono notevoli, e per il 51,2 % "limitati"), di contro al solo 7,7 % che non registra cambiamenti o li considera del tutto marginali (un ulteriore 17,9 %).

A stretto rigore di logica le "funzioni obiettivo" non rientrano nello staff del dirigente scolastico. Tale qualifica dovrebbe essere attribuita a collaboratori scelti direttamente dal dirigente, ai quali attribuire precise deleghe e responsabilità, di carattere prevalentemente gestionale-amministrativo. In tal senso si è orientata la normativa che, proprio dopo l'istituzione degli incarichi di funzione obiettivo, ha attribuito al dirigente scolastico (anche in virtù della "qualifica dirigenziale" riconosciuta dal 1° settembre 2000) la facoltà di poter scegliere e cooptare lo staff dei collaboratori (e di designare all'interno di questo il proprio "vicario"), delimitandone però le funzioni all'area gestionale. Lo staff, in questo caso, si qualifica metaforicamente come una proiezione "tentacolare" del dirigente che gli consente di mantenere una struttura di controllo diffusa (o, almeno, di ascolto, raccordo, informazione, ecc.).

Le funzioni obiettivo hanno un diverso tipo di legittimazione, sono designate dal collegio dei docenti, allo stesso rispondono delle loro "azioni" e dallo stesso saranno "valutate" in ordine ai risultati raggiunti od ai comportamenti messi in atto. La natura del loro incarico li dovrebbe avvicinare alle questioni di natura pedagogica, piuttosto che a quelle puramente gestionali; immaginarli come gruppo di sostegno alla progettazione curricolare, ivi compresa la attivazione di una struttura per dipartimenti disciplinari capaci di alimentare la ricerca sui saperi e la loro "insegnabilità" agli allievi.

Il confine tra collaboratori e funzioni obiettivo non è così netto, perché abbiamo già visto come anche alle funzioni obiettivo siano richiesti interventi di tipo gestionale ed operativo, mentre gli stessi "collaboratori del dirigente" non disdegnano l'attenzione verso processi di natura organizzativa e culturale.

C'è dunque una evoluzione della cultura e delle pratiche organizzative all'interno di ogni scuola e sembra diffondersi l'idea di uno "staff allargato" (v. tab. 4.2) che vede la presenza degli insegnanti funzioni obiettivo (solo il 4,9 % risponde in maniera totalmente negativa).

4.2 Le F.O. fanno parte dello staff di direzione?

0) Non risposto ...	n. 5	2 %
1) Sì, con compiti organizzativi	n. 58	23,6 %
2) Sì, con compiti progettuali	n. 90	36,6 %
3) Sì, con compiti amministrativi	n. 0	0 %
4) Sì, con compiti limitati alla funzione	n. 58	23,6 %
5) Sì, con compiti consultivi	n. 23	9,3 %
6) No	n. 12	4,9 %

Il tipo di utilizzazione è alquanto differenziata e si orienta verso tre stili di “staffing”:

- il riconoscimento della presenza delle F/O è limitata ai soli temi per le quali esse sono state designate (23,6 %);
- il loro apporto è ascritto ad una funzione di tipo prevalentemente operativo e organizzativo (23,6 %);
- la collaborazione viene valorizzata soprattutto per l’assunzione di compiti progettuali e quindi con una visione di carattere strategico (36,6 %) (a meno che non si voglia optare per l’interpretazione più riduttiva di coordinamento dei tanti mini-progetti che hanno oramai invaso tutte le scuole).

Le modalità di partecipazione delle funzioni obiettivo alle diverse dinamiche relazionali della scuola sembrano riflettere le diverse caratteristiche attribuite al ruolo (v. tab. 4.3).

4.3 Sono previste delle riunioni periodiche con le F.O. ?

0) Non risposto ...	n. 4	1,6 %
1) Sì, riunioni fra dirigente e singole F.O.	n. 63	25,6 %
2) Sì, riunioni fra dirigente e l'intero gruppo F.O.	n. 64	26 %
3) Sì, riunioni fra staff di direzione e singole F.O.	n. 20	8,1 %
4) Sì, riunioni fra staff di direzione e l'intero gruppo F.O.	n. 81	32,9 %
5) Sì, ma del solo gruppo delle F.O.	n. 5	2 %
6) No	n. 9	3,7 %

Anche in questo caso le opzioni si possono distinguere in tre grossi filoni:

- è prevalente un rapporto “punto a punto” tra dirigente e singole funzioni obiettivo (25,6 % dei casi), rimarcando in tal modo una delega di tipo gestionale ed esecutiva;
- il rapporto si esplica prevalentemente in incontri tra il gruppo degli insegnanti F/O e dirigente scolastico (nel 26 % dei casi), quasi a voler configurare uno staff “parallelo” più spostato sulla gestione del POF;
- si registra la chiamata “diretta” delle funzioni obiettivo all’interno dello staff di direzione (siamo al 32,9 % delle risposte), tale da poter parlare di un vero e proprio staff “allargato”.

Si tratta di un modello organizzativo in piena evoluzione e la difformità dei comportamenti esprime anche l'esigenza di non introdurre regole troppo rigide che possono allontanare dal punto di equilibrio auspicabile.

5. AL CENTRO DI NUOVE RELAZIONI ORGANIZZATIVE

Questa sezione del questionario cerca di esplorare i rapporti delle F/O con i vari settori della scuola, e di raccogliere elementi circa l'incidenza del loro ruolo nell'attuale processo di *re-engineering* del sistema scolastico. Processo in corso e ancora incompleto, per l'ancora incompleta definizione del quadro generale di riferimento.

La mancata riforma degli organi collegiali, ad esempio, ha lasciato ampi spazi di incertezze e incoerenze nell'equilibrio dei poteri decisionali all'interno degli Istituti, alimentando, oltretutto, un senso di precarietà e transitorietà, cui contribuisce anche, nel momento attuale, la scadenza del contratto scuola, con quanto ciò comporta in termini di incertezza riguardo la collocazione normativa di funzioni aggiuntive all'insegnamento.

E' perciò tutt'altro che scontata e definitiva la collocazione delle F/O nel quadro, anch'esso tutt'altro che definitivo, degli assetti organizzativi e decisionali degli istituti scolastici autonomi. Ad esempio siamo ancora ad indicazioni transitorie e con legittimità normativa atipica (parere del Consiglio di Stato), per quanto attiene alla designazione dei collaboratori del Dirigente scolastico cui affidare compiti gestionali ed organizzativi, materia in cui si scontra una palese incongruenza tra il dettato del D.L.vo n.297 del 16.04.94 e il D.L.vo n.59 del 6.03.98: il primo prevede l'elezione da parte del Collegio, il secondo l'individuazione diretta da parte del Capo Istituto.

Le figure obiettivo rientrano invece tra le figure designate dal Collegio Docenti, da cui ricevono il loro mandato e a cui rispondono direttamente. Normativamente si configurano dunque come emanazione della componente docente dell'istituto, e orientate verso la dimensione più strettamente professionale della funzione docente.

Dall'indagine emerge un dato significativo, a conferma di come questo dispositivo corrisponda alla realtà delle scuole: nella sezione 3, alla domanda se le funzioni obiettivo si sentono espressione del Collegio, una percentuale del 71,9% risponde positivamente.

Da questa sezione 5, poi, si hanno indicazioni precise su come i legami tra le F/O e i colleghi siano per nulla deboli e marginali

La comunicazione

La comunicazione e l'informazione agli altri docenti si concretizzano in una pluralità di modalità che hanno spesso il carattere della formalizzazione: il 57,2% utilizza con una certa frequenza (44,5% abbastanza frequentemente; 12,7% frequentemente) interventi in Collegio (v. tab. 5.4).

5.4 Come modalità di comunicazione e di informazione verso gli altri docenti ha utilizzato interventi in collegio:

0) Non risposto ...	n. 6	0,4 %
1) No, mai	n. 60	4,3 %
2) Raramente	n. 537	38,1 %
3) Abbastanza frequentemente	n. 627	44,5 %
4) Frequentemente	n. 178	12,6 %

Un'alta percentuale si avvale di commissioni o gruppi formalizzati di lavoro: 56,8%, di cui 44,8% abbastanza frequentemente, il 12,7% frequentemente (v. tab. 5.3).

5.3 Come modalità di comunicazione e di informazione verso gli altri docenti ha utilizzato riunioni di gruppi e/o commissioni:

0) Non risposto ...	n. 9	0,6 %
1) No, mai	n. 105	7,5 %
2) Raramente	n. 494	35,1 %
3) Abbastanza frequentemente	n. 631	44,8 %
4) Frequentemente	n. 169	12 %

Ancora più elevato è l'utilizzo di comunicazioni scritte (v. tab. 5.2) che raggiunge la quota dell 64% (45,1% frequentemente, 18,9% frequentemente) . Per contro, c'è una percentuale, che si attesta intorno al 40% di F/O che ricorre raramente a tali strumenti, e uno zoccolo del 4% che non utilizza in alcun modo nessuno di essi. In particolare, tale percentuale sale, con riferimento agli incontri di commissione: il 7,5% di F/O non vi fa ricorso.

5.2 Come modalità di comunicazione e di informazione verso gli altri docenti ha utilizzato circolari e/o comunicazioni scritte:

0) Non risposto ...	n. 11	0,8 %
1) No, mai	n. 62	4,4 %
2) Raramente	n. 433	30,8 %
3) Abbastanza frequentemente	n. 636	45,2 %
4) Frequentemente	n. 266	18,9 %

Un altro dato può considerarsi significativo del livello di integrazione tra il lavoro delle F/O e quello dei colleghi: il questionario chiedeva se l'attività svolta aveva comportato il coinvolgimento degli altri docenti (v. tab. 5.1).

5.1 L'attività svolta ha richiesto agli altri docenti un coinvolgimento:

0) Non risposto ...	n. 11	0,8 %
1) Scarso	n. 89	6,3 %
2) Trascurabile	n. 119	8,5 %
3) Normale	n. 804	57,1 %
4) Abbastanza elevato	n. 321	22,8 %

5) Elevato	n. 57	4 %
6) Non saprei	n. 7	0,5 %

L'82% ha dato risposte positive a tale domanda (22,8% ritiene che il coinvolgimento sia stato elevato, il 57,1% normale), solo il 14,8% ha dichiarato che esso è stato scarso o trascurabile. Sembra dunque che la funzione obiettivo non sia una figura isolata o "altra" rispetto al resto del corpo docente; al contrario si evidenzia un inaspettato e non episodico raccordo con i colleghi, costituitosi nelle scuole per ragioni evidentemente di funzionalità e di effettive esigenze.

Le ultime due domande di questa sezione indagavano il ruolo delle F/O rispetto al dirigente scolastico e allo staff di direzione dell'istituto.

Altissima è la percentuale delle F/O che ha percepito integrazione tra la propria attività e il ruolo del dirigente: 84,1% (40,2% pienamente; 43,9% abbastanza). Solo una minoranza del 15% ha dichiarato inesistente o scarsa tale integrazione (v. tab. 5.5).

5.5 C'è stata integrazione tra la sua attività e il ruolo del dirigente e del suo staff?

0) Non risposto ...	n. 10	0,7 %
1) Per nulla	n. 32	2,3 %
2) Poco	n. 178	12,6 %
3) Abbastanza	n. 618	43,9 %
4) Pienamente	n. 565	40,1 %
5) Non saprei	n. 5	0,4 %

Curiosamente, oppure no, è la medesima percentuale che dichiara non esservi stato coinvolgimento degli altri colleghi nella propria attività.

Inoltre, ben il 79% dei docenti si sente parte dello staff di direzione, sia pure "allargato" (v. tab. 5.6).

5.6 Lei si sente parte dello staff "allargato" di direzione dell'istituto?

0) Non risposto ...	n. 12	0,9 %
1) Per nulla	n. 70	5 %
2) Poco	n. 189	13,4 %
3) Abbastanza	n. 563	40 %
4) Pienamente	n. 549	39 %
5) Non saprei	n. 25	1,8 %

Nel loro insieme, questi risultati disegnano un quadro organizzativo degli istituti scolastici in cui le F/O svolgono un vero e proprio ruolo di cerniera, ovvero di coordinamento funzionale, tra la dimensione più strettamente professionale e quella organizzativa e gestionale dell'istituto.

Pare si stia delineando nelle nostre scuole un'organizzazione in cui, gradualmente, i tradizionali legami "deboli" che da sempre le caratterizzano, stanno evolvendo verso la costruzione di un sistema articolato e connesso di funzioni e responsabilità differenziate, che interagiscono tra di loro; con uno staff dirigenziale che acquista forza proprio dal suo essere aperto all'apporto di competenze plurime e differenziate.

5.1 – FUNZIONI OBIETTIVO IN AZIONE: LA VOCE DEL DIRIGENTE

In questa sezione, l'indagine riprende molte delle domande poste ai docenti nel questionario loro riservato, e fornisce, sui medesimi aspetti, il punto di vista dei dirigenti scolastici. I risultati confermano, nella sostanza, quelli che emergono dalle risposte dei docenti, a volte con dati percentuali pressoché simili

In particolare, risultano confermati (v. tab. 5.5-dir.) alcuni aspetti "nodali" della collocazione delle funzioni obiettivo all'interno dell'istituto scolastico: ben il 93% dei dirigenti ritiene che ci sia stata integrazione tra la loro attività e quella del *management* d'istituto, a fianco dell'84,1% dei docenti che rispondono positivamente alla medesima domanda.

Dirigenti - 5.5 C'è stata integrazione fra il lavoro della funzione obiettivo e il management dell'istituto?

0) Non risposto ...	n. 4	1,6 %
1) Sì	n. 145	58,9 %
2) Sì, abbastanza	n. 84	34,1 %
3) Poco	n. 10	4,1 %
4) No	n. 3	1,2 %

Molto alta è altresì la percentuale (v. tab. 5.6-dir.) di chi valuta che si siano stabilite comunicazioni positive tra le F.O. e le altre componenti dell'istituto, in particolare con i colleghi (62,2%), ma anche con lo staff dirigenziale (30,5%). Appare invece meno rilevante il rapporto che le funzioni obiettivo hanno avuto tra loro (4,1%) e quasi assente quello col personale ATA (0,4%) .

Dirigenti - 5.6 Si sono stabilite relazioni comunicative positive?

0) Non risposto ...	n. 3	1,2 %
1) Sì, fra le F.O. e i docenti	n. 153	62,2 %
2) Sì, fra le F.O. e il personale A.T.A.	n. 1	0,4 %
3) Sì, fra le F.O. e lo staff di dirigenza	n. 75	30,5 %
4) Sì, all'interno del gruppo delle F.F.O.O.	n. 10	4,1 %
5) No	n. 4	1,6 %

Assolutamente marginale è la percezione che si siano avute comunicazioni non positive all'interno dell'istituto (1,6%). Di un certo rilievo risultano invece (v. tab. 5.8-dir.) i rapporti che le funzioni obiettivo hanno avuto con l'esterno : in particolare con organismi del territorio (45,1%) e con enti locali (21,1%). Curate sono state anche le relazioni con agenzie formative (15,4%) o con reti di scuole (9,8%). Solo il 6,5% dei docenti F.O. non ha intrattenuto alcun tipo di relazione con l'esterno.

Dirigenti - 5.8 Le F.O. hanno intrecciato/alimentato relazioni con l'esterno ?

0) Non risposto ...	n. 5	2 %
1) Sì, prevalentemente con reti di scuole	n. 24	9,8 %
2) Sì, prevalentemente con agenzie formative ed enti di ricerca	n. 38	15,4 %
3) Sì, prevalentemente con enti locali	n. 52	21,1 %
4) Sì, prevalentemente con organismi del territorio	n. 111	45,1 %
5) No	n. 16	6,5 %

Da questi elementi, che si accompagnano a quelli analoghi ricavabili dalla valutazione dei docenti interessati, sembra ricavarsi un'immagine assolutamente non conflittuale della realtà scolastica in cui le funzioni obiettivo operano. Non pare vi sia contraddizione tra l'immagine di docente che svolge la propria "normale" attività d'insegnamento e la funzione ricoperta, né appaiono difficoltosi o conflittuali i rapporti con gli altri colleghi; al contrario la presenza delle funzioni obiettivo sembra aver migliorato i rapporti interni ed essersi posta come elemento positivo per l'attività dei colleghi, connotandosi come supporto ad essa.

Se tale chiave interpretativa del ruolo delle funzioni obiettivo potesse essere convalidata e considerarsi indicativa dell'attuale realtà delle scuole italiane, si dovrebbe prendere atto di una sostanziale evoluzione rispetto alla situazione in cui l'esperienza era partita, in un clima caratterizzato, al contrario, da scetticismo, indifferenza se non addirittura conflittualità.

Significherebbe anche che il lavoro concreto, operativo svolto da questi docenti sul campo, ha avuto un rilievo e una funzione effettiva tale da far imporre gli aspetti positivi dell'esperienza, quasi naturalmente, per forza delle cose, su quelli problematici.

Quanto alle azioni, le domande esploravano soprattutto gli aspetti più formali e documentabili del lavoro delle funzioni obiettivo, che possono essere più oggettivamente riscontrabile a partire dalla stesura specifica, formalizzata, di un progetto in cui il mandato del collegio viene tradotto in un percorso operativo concreto: ebbene, risulta che 95.9% delle F/O ha steso questo piano di lavoro, anche se un 18.3% di esse non l'ha sufficientemente esplicitato (v. tab. 5.2-dir.).

Dirigenti - 5.2 Sulle specifiche aree di competenza, le funzioni obiettivo hanno strutturato un progetto operativo di lavoro ?

0) Non risposto ...	n. 2	0,8 %
1) Sì	n. 191	77,6 %

2) Sì, ma non sufficientemente esplicitato	n. 45	18,3 %
3) Solo vagamente	n. 8	3,3 %
4) No	n. 0	0 %

Comunque questo progetto formale, sulla base del quale è possibile monitorare l'attività e verificare il raggiungimento degli obiettivi, esiste nella quasi totalità delle situazioni (v. tab. 5.3-dir.). Inoltre, è soggetto a modifiche in itinere, sulla base di esigenze sopraggiunte: risulta che il 19,1% vi abbia apportato modifiche piuttosto rilevanti, mentre un altro 42,3% ha modificato solo marginalmente il percorso progettato.

Dirigenti - 5.3 Il progetto iniziale è stato modificato in itinere su specifiche esigenze espresse ?

0) Non risposto ...	n. 2	0,8 %
1) Sì	n. 37	15 %
2) Sì, abbastanza	n. 47	19,1 %
3) Sì, ma solo marginalmente	n. 104	42,3 %
4) No	n. 56	22,8 %

Dell'attività svolta è stata data documentazione, adeguata secondo il 62,6% dei dirigenti, abbastanza adeguata per un altro 30,9% (v. tab. 5.4-dir.).

Dirigenti - 5.4 Le azioni delle funzioni obiettivo sono state documentate ?

0) Non risposto ...	n. 2	0,8 %
1) Sì	n. 154	62,6 %
2) Sì, abbastanza	n. 76	30,9 %
3) Poco	n. 14	5,7 %
4) No	n. 0	0 %

Un altro dato verificabile e certo dell'attività (v. tab. 5.7-dir.) è il coordinamento di gruppi di lavoro: ben il 78,9% delle funzioni obiettivo ha svolto tale ruolo (la risposta coincide con quella data dai docenti: l'81,1% dichiara di coordinare gruppi di lavoro), ad essi si aggiunge un altro 14,2% che l'ha fatto solo marginalmente.

Dirigenti - 5.7 Le F.O. hanno coordinato gruppi di lavoro ?

0) Non risposto ...	n. 7	2,8 %
---------------------	------	-------

1) Sì	n. 194	78,9 %
2) Sì, ma solo marginalmente	n. 35	14,2 %
3) No	n. 10	4,1 %

Complessivamente, una prima valutazione dei risultati del lavoro svolto dalle figure obiettivo (v. tab. 5.1-dir.), porta i dirigenti ad affermare in una percentuale dell' 89,3% che vi è stata coerenza tra i risultati attesi e gli esiti delle azioni delle F.O. (per il 31,3% molto; per il 58,9% abbastanza).

Dirigenti – 5.1 A suo parere, c'è stata coerenza fra i risultati attesi e gli esiti delle azioni delle F.O. ?

0) Non risposto ...	n. 3	1,2 %
1) Sì, molto	n. 77	31,3 %
2) Sì, abbastanza	n. 145	58,9 %
3) Solo in parte	n. 16	6,5 %
4) Poco	n. 3	1,2 %
5) No	n. 0	0 %
6) Non saprei	n. 2	0,8 %

Anche in questo caso, la risposta dei dirigenti scolastici coincide con quella dei docenti: sono l'85,3% i docenti che ritengono vi sia stata coerenza tra le attività svolte e le aspettative del Collegio.

6. - FACCIAMO I CONTI ALLE F.O.: QUALI INDICATORI DI “PRODUTTIVITA” ?

I dati quantitativi forniti dai docenti che hanno risposto al questionario confermano quanto già emerso nella sezione precedente, rafforzandone anzi alcune indicazioni (v. tab. 6.3).

6.3 Numero dei gruppi di lavoro coordinati stabilmente:

0) Non risposto ...	n. 31	2,2 %
1) Nessuno	n. 241	17,1 %
2) Uno	n. 355	25,2 %
3) Due	n. 279	19,8 %
4) Tre	n. 232	16,5 %
5) Da quattro a cinque	n. 166	11,8 %
6) Da sei a otto	n. 61	4,3 %
7) Più di otto	n. 43	3,1 %

Sul versante dell'integrazione tra l'attività delle funzioni obiettivo e quella dei docenti, l'81% delle F/O coordina stabilmente uno o più gruppi di lavoro, mentre il 70.5% si avvale della collaborazione di gruppi formalmente costituiti (v. tab. 6.7).

6.7 Si avvale stabilmente della collaborazione di gruppi formalmente costituiti? Quanti?

0) Non risposto ...	n. 58	4,1 %
1) Nessuno	n. 357	25,4 %
2) Uno	n. 392	27,8 %
3) Due	n. 262	18,6 %
4) Tre	n. 173	12,3 %
5) Da quattro a cinque	n. 113	8 %
6) Da sei a otto	n. 27	1,9 %
7) Più di otto	n. 26	1,8 %

La differenza del 10% rispetto a quest'ultimo indicatore potrebbe interpretarsi nella valenza che è stata data da alcuni al termine "collaborazione": per un 10% di F/O, che pure coordinano stabilmente gruppi di lavoro, questa attività non viene probabilmente percepita come "collaborazione", ma solo come impegno da svolgere.

Viene comunque confermato che l'80% delle funzioni obiettivo non svolge il proprio compito isolatamente, in modo autoreferenziale ed eterodiretto, ma con un preciso riferimento al proprio contesto professionale.

Anche la percentuale dei docenti che producono documenti per l'informazione dei colleghi è altissimo (v. tab. 6.9).

6.9 Numero documenti sulla propria attività prodotti per informare gli altri docenti:

0) Non risposto ...	n. 27	1,9 %
1) Nessuno	n. 33	2,3 %
2) Da uno a cinque	n. 872	61,9 %
3) Da sei a dieci	n. 259	18,4 %
4) Da undici a quindici	n. 96	6,8 %
5) Da sedici a venti	n. 45	3,2 %
6) Più di venti	n. 48	3,4 %
7) Più di trenta	n. 28	2 %

Solo il 4,2% dichiara di non aver prodotto documenti in merito o non risponde, mentre all'opposto una percentuale del 5,4% ha prodotto addirittura più di 20 documenti informativi per i colleghi (addirittura il 2% specifica più di trenta); mentre la maggioranza, 62%, afferma di aver prodotto da uno a cinque documenti (in questo caso sarebbe stato necessario specificare la natura dei documenti cartacei: appunti, note scritte, lettere, dossier, report, progetti, preventivi, ecc. e quantificare diversamente gli standard quantitativi). E' comunque rilevante che il 25% delle funzioni obiettivo si attesti sulla produzione da sei a quindici documenti.

Si tratta di dati che non lasciano dubbi su come l'informazione ai colleghi venga fornita in modo formalizzato (e, per un'alta percentuale, anche sistematico e ricorrente).

Sul versante invece dei rapporti con il dirigente (v. tab. 6.2), accanto a un 27% di docenti che dichiara da uno a tre incontri formalizzati con il dirigente, il 52,7% ne dichiara da 4 a 10 (29,7% da 4 a 5; il 23% da 6 a 10), mentre il 10,2% addirittura ne indica più di 15.

6.2 Numero incontri formalizzati della F.O. con il Dirigente scolastico nel corso dell'anno scolastico (individualmente o con più F.O.):

0) Non risposto ...	n. 30	2,1 %
1) Da 1 a 3	n. 393	27,9 %
2) Da 4 a 5	n. 418	29,7 %
3) Da 6 a 10	n. 323	22,9 %
4) Da 11 a 15	n. 100	7,1 %
5) Più di 15	n. 144	10,2 %

La frequenza dei rapporti costituisce un'ulteriore conferma di come le funzioni obiettivo, pur essendo emanazione del Collegio ed a questo rispondendo direttamente, giochino un ruolo più integrato e complesso nell'organizzazione scolastica, ponendosi come elementi di raccordo tra la funzione docente e quella gestionale-dirigenziale.

Sembra insomma che nella pratica quotidiana delle scuole si sia riusciti a superare le ambiguità e le problematiche che una normativa in parte incompleta e in parte contraddittoria poteva porre, e ad evitare i rischi e le conflittualità che si potevano paventare.

Un ulteriore elemento è opportuno considerare: nelle scuole i docenti incaricati di funzione obiettivo hanno momenti di coordinamento tra di loro. A fianco di un 15,9% che dichiara l'inesistenza di tale raccordo, e il 7,7% che ha avuto un solo momento di confronto con le altre F/O, un 29,6% afferma che vi sono stati da due a tre incontri di coordinamento e ben il 26% ne indica da quattro a cinque. Il 17,8% addirittura ne ha svolti più di sei (di cui il 7,6% più di otto).

Considerando che un tale coordinamento del gruppo F/O non è previsto in alcuni modo dalla normativa, si può ipotizzare che si tratti di momenti funzionali, la cui esigenza è ritenuta necessaria o comunque proficua dai diretti interessati. Si tratta dell'ennesima conferma di come l'organizzazione scolastica si stia dando una configurazione interna di tipo funzionale, strutturandosi per aree di intervento e per staff funzionali.

Le funzioni obiettivo si rivelano dunque un'opportunità, ampiamente colta, di riorganizzazione del sistema, un'occasione per ricostruire dall'interno l'organizzazione delle scuole.

Significativo è il fatto che il 78% degli insegnanti incaricati affermi di avvalersi della collaborazione di personale non docente (v. tab. 6.8): col che, si disegna una struttura dell'istituto scolastico assai meno compartimentata e segmentata di quanto solitamente si ritenga: sembra che, almeno in certe realtà, quelle che sono rappresentate dal questionario, si riesca veramente a lavorare per obiettivi e compiti.

6.8 Si avvale della collaborazione di unità di personale non docente (bidelli, personale amministrativo, personale tecnico, ecc.)?

0) Non risposto ...	n. 26	1,8 %
1) Sì	n. 664	47,2 %
2) No	n. 194	13,8 %
3) Qualche volta	n. 448	31,8 %
4) Molto raramente	n. 76	5,4 %

Meno esplorato dal questionario, ma con alcuni elementi interessanti, è il rapporto delle F/O con l'esterno (v. tab. 6.4).

6.4 Numero incontri formali con interlocutori esterni alla scuola:

0) Non risposto ...	n. 35	2,5 %
1) Nessuno	n. 194	13,8 %
2) Uno	n. 64	4,5 %
3) Due	n. 140	9,9 %
4) Tre	n. 153	10,9 %
5) Da quattro a cinque	n. 331	23,5 %
6) Da sei a otto	n. 174	12,4 %
7) Più di otto	n. 317	22,5 %

Il 47,9% delle funzioni obiettivo dichiara di avere avuto un numero significativo di incontri con interlocutori esterni (il 23% da quattro a cinque, il 12,4% da sei a otto, il 22,5% più di otto) ; c'è inoltre un altro 25,4% che ha comunque avuto da uno a tre incontri con interlocutori esterni, a dimostrazione che il ruolo non viene giocato solo internamente, anche se forse è in tale direzione che ha più rilevanza e più incidenza, ma anche verso l'esterno, assumendo cioè anche compiti di gestione di rapporti verso l'esterno.

L'indagine permette di avere a disposizione anche alcuni dati quantitativi sulle attività in cui si sostanzia il lavoro delle funzioni obiettivo, e sul carico di lavoro da loro svolto.

Della produzione di materiali di informazione e comunicazione per i colleghi, e degli incontri con soggetti interni ed esterni alla scuola si è già visto.

Merita però soffermarsi sul numero dei gruppi di lavoro stabilmente coordinati dalle funzioni obiettivo: solo il 25% ne coordina uno, il 19% due, il 16% tre e il 18,9 più di quattro (di cui il 3,1% addirittura più di otto).

E' bene leggere questi dati in parallelo con quello che riguarda un'altra attività tipica delle F/O : il coordinamento dei progetti, attività che in parte può coincidere con quella di gestione di un gruppo di lavoro, poiché solitamente i progetti fanno capo a un gruppo di docenti che se ne occupa, in parte se ne discosta, comportando spesso anche attività di tipo pratico-gestionale, oppure non avendo un gruppo di lavoro di riferimento (v. tab. 6.5).

6.5 Numero progetti coordinati o gestiti nel corso dell'anno scolastico:

0) Non risposto ...	n. 41	2,9 %
1) Nessuno	n. 89	6,3 %
2) Uno	n. 187	13,3 %
3) Due	n. 304	21,6 %
4) Tre	n. 295	21 %
5) Da quattro a cinque	n. 300	21,3 %
6) Da sei a otto	n. 97	6,9 %
7) Più di otto	n. 95	6,7 %

Solo una minoranza (6,3%), dichiara di non coordinare progetti, mentre tale attività fa parte dei compiti di tutte le altre funzioni obiettivo. Inoltre, a fronte di un 13,3% che si occupa di un solo progetto, il 42,6% segue da due a tre progetti, mentre il 21,3% ne segue da quattro a cinque e addirittura il 13,7% più di sei (di cui il 6,8% più di otto) .

Questi dati sembrano indicare una forte presenza delle funzioni obiettivo nell'attività generale della scuola, e raccontano di una scuola con carattere fortemente progettuale, ove l'azione di coordinamento, ed anche di gestione operativa, è divenuta di prioritaria importanza.

Il quadro delle attività delle funzioni obiettivo, come emerge da questi dati, è piuttosto complesso: docenti che coordinano gruppi di lavoro, coordinano e gestiscono progetti, che hanno frequenti e sistematici incontri di coordinamento con gruppi di colleghi e con il dirigente scolastico, incontri con interlocutori esterni, che hanno la collaborazione di colleghi e di personale tecnico ausiliario.

I docenti incaricati di funzione obiettivo ritengono (v. tab. 6.1) di aver tradotto in azione il mandato ricevuto dal collegio in una percentuale altissima: il 51,8% ritiene di aver svolto dall'80 al 100% dei compiti previsti, il 33,5% di averli compiuti in una percentuale che va dal 60 al 80% .

6.1 Percentuale di compiti previsti dal mandato tradotti in azione:

0) Non risposto ...	n. 37	2,6 %
1) Da 80% a 100%	n. 730	51,8 %
2) Da 60% a 80%	n. 471	33,5 %
3) Da 40% a 60%	n. 128	9,1 %
4) Da 20% a 40%	n. 33	2,3 %
5) Da 0% a 20%	n. 9	0,6 %

Al di là dell'effettiva corrispondenza del dato reale con quello dichiarato, si evidenzia qui un innegabile livello di soddisfazione per il proprio ruolo e la propria attività.

6.1 – FUNZIONI OBIETTIVO E QUALITÀ DELLA SCUOLA: PRIMI BILANCI

Questa sezione cerca di dare una valutazione più analitica dell'attività svolta dalle funzioni obiettivo.

Si è tentato di individuare quali cambiamenti effettivi abbia prodotto la presenza di queste figure nel panorama della scuola (se di cambiamenti si può parlare) e quale sia stata la loro funzione nella struttura scolastica. Vediamo allora la valutazione espressa dai dirigenti scolastici (v. tab. 6.1-dir.).

Dirigenti - 6.1 A seguito dell'attività svolta dalle F.O., le sembra che si siano registrati cambiamenti rispetto a:

0) Non risposto ...	n. 3	1,2 %
1) Il piano delle relazioni interne (fra docenti, ATA e Dirigente Scolastico)	n. 52	21,1 %
2) Il piano delle relazioni con l'esterno	n. 26	10,6 %
3) Il piano organizzativo-didattico	n. 151	61,4 %
4) Nessun cambiamento significativo	n. 14	5,7 %

Solo il 5,7 % dei dirigenti afferma che non vi sono stati cambiamenti significativi a seguito della attività delle funzioni obiettivo; per gli altri, si sono prodotti effetti soprattutto sul piano organizzativo-didattico (61,4%) sul piano delle relazioni interne (21,1%) e infine, sia pure in misura molto inferiore, su quello delle relazioni esterne (10,6%).

Entrando ancora più nello specifico (v. tab. 6.2-dir.), il lavoro delle funzioni obiettivo ha soprattutto facilitato il lavoro dei docenti (75,6%), e, sia pure in misura notevolmente inferiore, le relazioni con l'esterno (17,1%).

Dirigenti- 6.2 Secondo lei, il lavoro delle funzioni obiettivo quali fra questi comportamenti ha prevalentemente prodotto?

0) Non risposto ...	n. 3	1,2 %
1) Ha facilitato il lavoro dei docenti	n. 186	75,6 %
2) Ha intralciato il lavoro dei docenti	n. 0	0 %
3) Ha migliorato la comunicazione con l'esterno	n. 42	17,1 %
4) Ha migliorato la comunicazione fra gli studenti	n. 6	2,4 %

5) Non ha prodotto significativi miglioramenti	n. 9	3,7 %
--	------	-------

Totalmente residuale è la risposta negativa alla domanda: solo il 3,7% dei dirigenti afferma che non vi sono stati significativi miglioramenti nella vita della scuola.

Integrano ulteriormente tali dati le risposte relative alla significatività o meno del supporto dato dalle funzioni obiettivo allo staff dirigenziale (v. tab. 6.3-dir.).

Dirigenti - 6.3 Rispetto allo staff di dirigenza, il lavoro delle funzioni obiettivo è stato:

0) Non risposto ...	n. 3	1,2 %
1) Un supporto indispensabile	n. 78	31,7 %
2) Un supporto significativo	n. 149	60,6 %
3) Un supporto marginale	n. 11	4,5 %
4) Una presenza inutile	n. 3	1,2 %
5) Un intralcio all'operatività	n. 0	0 %
6) Non saprei	n. 2	0,8 %

Il 31,7% dei dirigenti ritiene indispensabile l'apporto delle funzioni obiettivo e un altro 60,6% lo definisce significativo. Dunque il 92,3% dei capi istituto valuta come fortemente positiva la presenza di queste figure nella struttura scolastica.

Nessuno ha indicato il loro ruolo come intralcio allo staff di dirigenza, nelle situazioni meno felici la loro presenza è stata percepita come marginale (4,5%) o inutile (1,2%).

Emerge insomma da questa indagine l'immagine di una "funzione obiettivo" connotata da elementi di alta positività: orientata nello svolgimento del suo lavoro sul versante più propriamente didattico- organizzativo e relazionale, senza fughe verso ruoli direttivi o burocratici, con un ruolo significativo all'interno dello staff dirigenziale allargato dell'istituto e con una funzione importante, se non essenziale, nel miglioramento di molti aspetti dell'organizzazione.

Sembra perciò che nel vissuto concreto delle scuole si sia riusciti a superare quegli aspetti problematici che l'esperienza poteva presentare se vista sotto l'aspetto strettamente giuridico e burocratico: non emergono situazioni di conflittualità tra i vari livelli decisionali dell'istituto, né tra i docenti che ricoprono funzioni obiettivo e i colleghi, di cui anzi i primi sono divenuti un supporto significativo, facilitandone il lavoro.

Sembra insomma che nella scuola funzioni primariamente e per tutte le componenti il principio di orientarsi agli obiettivi e di utilizzare le risorse e le opportunità che il sistema offre in questa direzione, tanto da superare anche le rigidità e le eventuali incongruenze del sistema stesso.

Entrando nello specifico delle quattro aree indicate dal contratto (v. tab. 6.4-dir.), la richiesta di indicare quella insostituibile ha avuto per il 30,9% la risposta "tutte" e il 4,9% "nessuna" (questo 4,9% corrisponde all'incirca a quel 5,7% che non percepisce miglioramenti dalla presenza delle F/O e al 3,7% che ritiene non abbiano prodotto significativi miglioramenti).

Dirigenti - 6.4 Secondo il suo parere e la sua esperienza, quale fra le quattro aree delle F.O. risulta essere insostituibile?

0) Non risposto ...	n. 4	1,6 %
1) L'area 1	n. 91	37 %
2) L'area 2	n. 25	10,2 %
3) L'area 3	n. 19	7,7 %
4) L'area 4	n. 10	4,1 %
5) Tutte	n. 76	30,9 %
6) Nessuna	n. 12	4,9 %
7) Non saprei	n. 9	3,7 %

Tra le riposte specifiche, invece, l'area 1 è risultata essere insostituibile per il 37% dei dirigenti, seguita a larga distanza dall'area 2 (10,2%) e ancora più a distanza dall'area 3 (7,7%) . Veramente marginale l'insostituibilità dell'area 4, giudizio che lascia trasparire una conflittualità sotterranea tra la prerogativa del dirigente di rappresentare legalmente l'istituto anche nei rapporti verso l'esterno e la funzione di collaborazione in questa "azione" attribuita al docente "funzione obiettivo"..

La controdomanda (v. tab. 6.5-dir.), che chiedeva di indicare l'area più inutile, vede un 64% dei dirigenti attestato sulla risposta "nessuna", a dimostrazione che, di fronte a una domanda più netta e senza sfumature (area inutile), la risposta va nella direzione di indicare l'utilità di tutte.

Dirigenti - 6.5 Secondo il suo parere e la sua esperienza, quale fra le quattro aree delle F.O. risulta essere la più inutile ?

0) Non risposto ...	n. 6	2,4 %
1) L'area 1	n. 5	2 %
2) L'area 2	n. 12	4,9 %
3) L'area 3	n. 6	2,4 %
4) L'area 4	n. 34	13,8 %
5) Tutte	n. 7	2,8 %
6) Nessuna	n. 159	64,6 %
7) Non saprei	n. 17	6,9 %

Anche in questo caso, comunque, l'area 4 è quella che incontra minori consensi: viene indicata come inutile dal 13,8% dei dirigenti, mentre l'area 1 è indicata solo dal 2%.

Evidentemente l'area 4 sconta il fatto di avere un ambito di intervento che riguarda prevalentemente le scuole superiori (stage formativi, percorsi integrati, percorsi scuola-lavoro...), e che viene spesso gestito in prima persona dal dirigente stesso, per i motivi sopra anzidetti.

Al contrario, la forte indicazione per l'area 1, riguardante tutto l'aspetto progettuale dell'istituto, testimonia della vastità e problematicità di questo ambito, sia perché le aree di progettazione autonoma degli istituti scolastici sono ormai molto ampie e richiedono un'attività di coordinamento estesa su una pluralità di progetti (non a caso in altra parte dell'indagine emergeva che le funzioni obiettivo coordinano di norma più di un progetto e alcune anche più di sei), sia perché un significativo ed efficace coordinamento in tale ambito è assolutamente necessario perché il curriculum dell'istituto non venga frammentato in progetti tra loro sconnessi, né scisso tra aspetti disciplinari e aspetti progettuali, senza che vi sia integrazione tra questi due livelli.

Gruppo redazionale: Laura Gianferrari, Silvana Collini, Anna Maria Benini, Massimo Lenzi,
Giancarlo Cerini (Coordinatore).
Con la consulenza di Mario Castoldi (Università di Torino).