

Ripensare modelli e prassi di valutazione della qualità nella scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa nel campo della «Formative Educational Evaluation»*

Ira Vannini - Rossella D'Ugo

*«Alma Mater Studiorum» Università degli Studi di Bologna,
Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G. M. Bertin»*

ira.vannini@unibo.it
rossella.dugo@unibo.it

RETHINKING QUALITY EVALUATION MODELS AND PRACTICES IN KINDERGARTENS. AN EXPLORATIVE STUDY IN THE FIELD OF FORMATIVE EDUCATIONAL EVALUATION

ABSTRACT

This article presents the three-year progress and main results of an educational evaluation study conducted with a formative-research perspective (Becchi et al., 1997; Lodini & Vannini, 2006) in the kindergartens of a Bologna neighbourhood. Starting from a critical use of the Sovasi Scale (Harms & Clifford, 1994) and from the methodological procedures of the «Formative Evaluation Model» (Bondioli & Ferrari, 2004), this study led to various results with regard to both external and internal evaluation. Regarding external evaluation, Sovasi profiles of 15 kindergarten sections were observed, highlighting the differences between schools and establishing the quality practices characterising local planning and educational decisions and which constitute an educational asset of the municipality of Bologna. With regard to internal evaluation, the 15 kindergarten sections were monitored through the Sovasi scale, observing the progressive improvements and promoting – within

* Il contributo è stato progettato e condiviso in tutte le sue parti da entrambe le autrici; per quanto concerne la scrittura dei singoli paragrafi: i parr. 1, 3, 5.2.1 e 5.3 sono stati scritti da Ira Vannini; i parr. 2, 4, 5, 5.1, 5.1.1, 5.2 sono stati scritti da Rossella D'Ugo.

the group of teachers and through the use of specific support tools – some practices for reflection and redesigning. Finally, the study led to a critical reflection on the evaluation methodology used in order to find new indicators and procedures for devising a new observation tool, complementary and not alternative to the Sovasi Scale. The formative educational evaluation process is proposed as an explorative and qualitative research (Lumbelli, 2006) with a view to the future verification – on a representative sample of kindergarten sections – of the validity of new methodologies for evaluating the quality of kindergartens.

Keywords: Formative educational research, Internal and external evaluation, Kindergarten, Quality evaluation, Sovasi Scale.

1. LA PROBLEMATICA DI RIFERIMENTO

Per iniziare, leggiamo Dewey e prendiamo l'esempio

[...] di un uomo che si è perso nel bosco, immaginando che questo caso sia rappresentativo di ogni situazione riflessiva, nella misura in cui questa implica l'emergere di una perplessità, dunque l'esistenza di un problema da risolvere. Il problema è quello di trovare una rappresentazione corretta della strada per tornare a casa, un'idea pratica o un piano d'azione che condurrà al successo, ovvero alla realizzazione dell'intenzione di tornare a casa. [...]

Un tale piano [...] (nel caso esso sia veramente un piano, un metodo), è una concezione di ciò che è dato nelle sue relazioni ipotetiche con ciò che non è dato, utilizzato come una guida per quell'azione che consente di trasformare in dato ciò che è assente. È una mappa i cui due estremi sono il se stesso perduto e il se stesso che ha ritrovato la via di casa o il punto di partenza. Se questa mappa nel proprio carattere specifico non è anche la sola guida per ritrovare la strada di casa, il proprio unico piano d'azione, allora devo sperare di non perdermi mai. Sono i fatti *pratici* dell'essere perduto e del desiderare di ritrovare la strada che costituiscono i limiti e i contenuti dell'ambiente. (Dewey, *The middle works*, 1899-1924, pp. 83-84, Vol. 4; trad. it. di R. Frega, 2008, pp. 101-102).

Sono dunque i fatti pratici, osservati nella loro presenza e percepiti dalla mente umana nella loro assenza, che consentono il mettersi in moto del pensiero riflessivo, l'attivazione di un metodo di ricerca che si origina da suggestioni di realtà e che sa riconoscere – all'interno della riflessione teorica e critica – la «dignità della pratica».

In questa chiave deweyana ci sembra opportuno delineare fin da subito la cornice entro la quale si muove il percorso di ricerca valutativa presentato nei successivi paragrafi; più di ogni altro approccio di ricerca empirica, il

campo dell'*educational evaluation research* è quello infatti che solleva con più immediata urgenza il rapporto tra il pensiero e la prassi in quanto il «valutatore» non si limita a descrivere il dato presente, ma parte da un dato di realtà e procede verso un'idea di *qualità* percepita come «migliore», rispetto alla quale il pensiero *agisce per* il cambiamento del contesto attuale. Dewey stesso, nella sua Logica, «sposta l'asse della teoria [...] dal concetto di proposizione a quello di *giudizio* e da un'idea formalistica di pensiero come atto di apprensione a un'idea di pensiero come *atto trasformativo situato*» (Frega, 2008, p. XXXIII).

Nella complessità delle questioni che apre tale discorso, due sono gli interrogativi che vorremmo porre in quanto temi chiave del nostro percorso di ricerca valutativa. Il primo interrogativo concerne i soggetti e gli oggetti dell'*educational evaluation*; il secondo le funzioni di quest'ultima come metodologia di ricerca in educazione.

Relativamente alla questione *dei soggetti e degli oggetti*, occorre osservare che, all'interno di micro contesti, la ricerca valutativa – nella sua forma ormai riconosciuta di valutazione di quarta generazione (Guba & Lincoln, 1989) – si concentra sull'analisi delle situazioni educative e didattiche *che concorrono* al buon raggiungimento dei risultati dell'apprendimento. Essa agisce per promuovere e sostenere l'innovazione, con il coinvolgimento – nel processo interpretativo dei dati – di tutti i «portatori di interesse» implicati nel contesto. In un'ottica di *formative evaluation*, la ricerca valutativa consente di rilevare, elaborare e restituire dati agli insegnanti al fine di incidere sulle loro competenze professionali di «pensiero sulla pratica»; in tale processo, il ricercatore si fa garante di definire il percorso tra una misurazione attendibile della qualità presente e la progettazione della qualità da raggiungere; a questo unisce inoltre azioni di intervento formativo per gli insegnanti, utili soprattutto a far assumere loro consapevolezza della connessione esistente tra pensiero e prassi, tra progettazione, valutazione e pratica didattica, e di come tutto ciò sia fondamentale per innescare l'innovazione *dentro* i contesti.

In questa prospettiva, il percorso di valutazione formativa si rivolge primariamente al *gruppo* professionale degli insegnanti (e dei dirigenti e coordinatori pedagogici insieme a loro), in quanto è l'opportunità della cooperazione e della collegialità che permette l'innescarsi – all'interno delle singole scuole – di processi negoziali di assunzione di decisioni, al fine di incidere e modificare il contesto e la «cultura» docente in esso presente.

A tale proposito, il modello della scuola pavese del *valutare-restituire-riflettere-innovare* (Bondioli & Ferrari, 2004) risulta particolarmente valido in quanto consente al gruppo di insegnanti di esercitarsi nella negoziazione attraverso processi sistematici di analisi della realtà: dalla condivisione di indicatori, alla riflessione sul metodo e sull'uso affidabile delle procedure di

rilevazione dei dati, alla costruzione di significati condivisi da attribuire ai dati rilevati e alle possibili interpretazioni di cause e opportunità di riprogettazione educativa. Tutto ciò incide fortemente sui processi di innovazione dei singoli contesti, in quanto apre alla costruzione di rappresentazioni progettuali condivise, sia in merito all'azione educativa e didattica, sia in merito all'immagine stessa di professionalità docente del singolo che si riconosce in una comunità professionale e – come messo in luce da varie ricerche – aumenta così la propria percezione di autoefficacia (cfr. ad esempio Grangeat, 2007 e 2009), anche in un'ottica di *empowerment evaluation* (Bondioli & Ferrari, 2004).

Si tratta dunque di un modello che risponde efficacemente ad un'*educational evaluation research* che voglia principalmente focalizzarsi sull'analisi dei «mezzi» per l'apprendimento (i contesti e le prassi educative e didattiche) cercando di rendere protagonisti tutti i soggetti che nei contesti e nelle prassi stesse sono direttamente coinvolti, in particolare gli insegnanti.

Come sottolineano Kellaghan e Stufflebeam (2003) nell'introduzione al loro *International handbook of educational evaluation*, la valutazione in campo educativo mantiene alcune peculiarità rispetto agli altri campi (sociali ed economici) in cui agisce la valutazione. Tali peculiarità sono date dalla necessità di tenere insieme, nel processo valutativo stesso, diverse e complementari esigenze: il protagonismo degli insegnanti, l'urgenza di ricadute effettive dei dati di ricerca sulle loro pratiche all'interno della scuola, ma anche – e primo fra tutti – la necessità di interconnessioni tra il focus sui miglioramenti delle prassi di insegnamento (i mezzi) e il focus sul miglioramento dei «risultati» di apprendimento, da verificare attraverso processi di *assessment*, e quindi di misurazione e apprezzamento dei risultati dell'istruzione e della formazione (Vertecchi, Agrusti, & Losito, 2010), processi da cui l'*evaluation* ha preso origine e a cui, in varia misura, è importante che resti saldamente legata.

Si apre in questo senso, collegata alla precedente, la seconda questione relativa alle *funzioni* della ricerca valutativa, e in particolare dell'*educational evaluation* intesa in senso formativo: esclusivamente finalizzata al miglioramento delle prassi all'interno di specifici contesti oppure orientata anche a formalizzare ipotesi operative che consentano di verificare quanto le soluzioni di miglioramento individuate nelle singole situazioni siano valide ed efficaci per l'innovazione e il miglioramento dei risultati di macro sistemi educativi?

Anche laddove l'attenzione della ricerca sia prioritariamente orientata alla valutazione *formativa* – e dunque alla regolazione dei processi educativi in atto, alla trasformazione dei contesti e alla crescita delle professionalità in essi presenti – crediamo debba restare essenziale l'impegno del ricercatore nel verificare la ricaduta dei risultati raggiunti su campioni più ampi di scuole e di insegnanti. L'*educational evaluation* ha infatti in sé le potenzialità sia di

una ricerca atta a trasformare ciò che è presente e contestuale, sia anche di occasione privilegiata per la costruzione di ipotesi operative relative a nuove modalità di etero/autovalutazione della qualità della scuola, nelle sue diverse forme. In questo senso, possiamo intendere la *formative educational evaluation* come una fase preliminare a ricerche osservative e sperimentali di più ampio respiro in termini di validità esterna; come momento in cui le categorie concettuali di sintesi messe a punto secondo metodologie vicine alla ricerca-azione possono trasformarsi in ipotesi applicative, in modellizzazioni di interventi innovativi di cui verificare in seguito l'efficacia su realtà diversificate.

L'*educational evaluation research* consente infatti di riflettere e agire sull'innovazione educativa sia all'interno di micro contesti, sia in vista di possibili applicazioni su larga scala, laddove riesca a verificare la validità delle sue metodologie e gli strumenti sul miglioramento dei contesti e dei risultati di apprendimento dei soggetti in formazione.

Da un punto di vista metodologico-procedurale, questa doppia esigenza di una ricerca valutativa capace, da un lato, di «calarsi» nei singoli contesti per dare voce ai diversi punti di vista soggettivi in essi presenti e, dall'altro lato, di garantire risultati di sintesi validi, affidabili e dunque «trasferibili» richiama inoltre l'interesse per quegli approcci cosiddetti di *deliberative democratic evaluation* (House & Howe, 2003) che affermano la possibilità, più che opportuna, di tenere insieme, nei percorsi valutativi, sia le «proposizioni di valore» emergenti dai diversi punti di vista degli *stakeholders* implicati nel contesto, sia le «proposizioni di fatto» derivanti da rilevazioni di dati con strumenti più tradizionali e «oggettivi».

All'interno di tali approcci, al valutatore compete la responsabilità di ascoltare le diverse posizioni, con l'intento di trovare categorie concettuali di sintesi anche alla luce di evidenze ricavate da procedure e strumenti di ricerca che garantiscano rigore metodologico e un buon livello di cautela nei confronti della soggettività del ricercatore stesso. Da questa capacità di contemperare sguardi soggettivi e sguardi oggettivi deriva la possibilità, del valutatore, di giungere a definire interpretazioni e decisioni in merito sia all'innovazione del singolo contesto di ricerca, sia all'operativizzazione di nuovi concetti e procedure metodologiche al fine di proseguire e allargare la ricerca stessa.

Sullo sfondo di tali riflessioni, la ricerca di seguito presentata trova i suoi riferimenti iniziali nel modello di *formative educational evaluation* del gruppo pavese (Becchi *et al.*, 1997; Bondioli & Ferrari, 2000 e 2004; Gariboldi, 2007). Grazie alla sua applicazione all'interno di un percorso di ricerca valutativa nelle scuole dell'infanzia di un quartiere di Bologna, ci si è potute porre con uno sguardo problematico e critico in relazione agli oggetti di

studio, ai diversi protagonismi dei soggetti coinvolti nei contesti valutati e, infine, alle effettive funzioni attribuibili a tale percorso, in relazione soprattutto alla possibilità di costruire nuove ipotesi metodologiche e procedurali delle quali verificare in seguito la validità in contesti più ampi e diversificati.

2. IL CONTESTO E GLI ATTORI COINVOLTI

A partire dall'a.s. 2008/2009, e in collaborazione con il Coordinamento dei Servizi per l'infanzia del Comune di Bologna, è stato realizzato un percorso di valutazione della qualità dei contesti educativi di alcune scuole dell'infanzia comunali situate in un quartiere della città (San Donato), attraverso l'uso della scala Sovasi – scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia (Harms & Clifford, 1994; adattamento italiano di Ferrari e Gariboldi). Le scuole coinvolte sono state quattro, per un totale di 15 sezioni. Nello specifico, tre scuole sono composte ciascuna da 3 sezioni omogenee, mentre una sola scuola è composta da 6 sezioni eterogenee. La ricerca ha visto impegnati tre ricercatori, tre pedagogisti e più di trenta insegnanti.

3. FINALITÀ DELLA RICERCA E SCELTE METODOLOGICHE

La ricerca – attualmente ancora in corso¹ – ha seguito la metodologia di valutazione formativa delineata dal gruppo di ricerca pavese secondo la quale la valutazione è allo stesso tempo una forma di indagine e una riflessione sulle pratiche educative degli attori coinvolti nella ricerca, al fine di promuovere una progettualità sempre più partecipata e accorta (Bondioli & Ferrari, 2004).

Si tratta, infatti, nel caso in questione, di un'opportunità di qualificazione che ha coinvolto, parallelamente, il Comune, le sue scuole, i pedagogisti e i team docenti, oltre ad aver rappresentato un importante momento di indagine per gli stessi ricercatori.

Nello specifico, le finalità della ricerca sono state principalmente tre:

1. stilare un profilo diagnostico relativo alla qualità educativa e didattica delle singole sezioni, delle singole scuole dell'infanzia e dell'intero quartiere San Donato di Bologna;
2. comparare l'evoluzione di questi profili nei diversi anni scolastici e verificare l'eventuale miglioramento della qualità; un cambiamento possibile

¹ La ricerca sta continuando anche nell'a.s. 2011/2012, anno dedicato specificamente alla validazione di un nuovo strumento di osservazione.

sostenuto da fasi di *restituzione* e di *riprogettazione*, promosse dai ricercatori/formatori;

3. promuovere, infine, nei ricercatori stessi, una riflessione critica sulla metodologia valutativa utilizzata e sullo specifico strumento Sovasi, finalizzata a mettere a punto nuove ipotesi di ricerca da verificare su ampio campione.

Il percorso di osservazione/valutazione è stato proposto al collegio docenti come un'occasione per promuovere una riflessione sull'attività educativa e per innalzare la qualità stessa delle scuole prese in esame, al fine di riqualificare le prassi educative e didattiche e sostenere la professionalità dei docenti.

Le fasi della ricerca, in ciascun anno scolastico, si sono ripetute in modo ciclico, consentendo, da un lato, il progressivo arricchimento (anche in senso longitudinale) dei dati rilevati nel contesto e, dall'altro lato, la graduale costruzione di nuove ipotesi inerenti lo strumento di osservazione e la più complessiva metodologia valutativa.

In linea generale, le fasi della ricerca si sono riproposte ogni anno secondo il seguente schema:

1. una fase iniziale di presentazione e negoziazione degli obiettivi e del percorso progettuale annuale da parte delle ricercatrici ai pedagogisti e ai vari team docenti (ottobre-dicembre);
2. una fase intermedia (da gennaio a maggio) costituita da:
 - l'ingresso nelle scuole da parte dell'osservatore;
 - la rilevazione dei dati nelle sezioni (inizialmente solo attraverso la scala Sovasi e in seguito affiancando parti di un nuovo strumento), al fine di individuare i punti di forza e gli eventuali punti di criticità dei diversi contesti-sezione;
 - la restituzione dei dati a ciascun team docente di sezione, la proposta di strumenti di supporto per la riprogettazione e la raccolta di riflessioni critiche in merito allo strumento utilizzato;
 - un momento finale di incontri (giugno) di restituzione e riflessione più complessiva all'interno di ciascun plesso al fine di mobilitare le competenze progettuali degli insegnanti nel definire possibili itinerari futuri di miglioramento della qualità educativa e didattica.

4. LO STRUMENTO DA CUI LA RICERCA HA PRESO INIZIO

Nella nostra indagine, il percorso di osservazione della qualità dei contesti educativi nelle scuole dell'infanzia prese in esame è stato condotto, come già anticipato, attraverso un uso critico della scala Sovasi (Harms & Clifford,

1994; adattamento italiano di Ferrari e Gariboldi)². Tale strumento permette di osservare, in una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979), le caratteristiche degli ambienti educativi presi in considerazione, avendo come guida un'idea di qualità che prevede la necessità di garantire a tutti coloro che effettivamente vivono quell'ambiente, seppur con ruoli differenti (bambini, insegnanti, genitori), uno «star bene» pensato e volto a promuovere la crescita di ciascun individuo. Il suo uso, in un'ottica di *formative educational evaluation*, prevede una rilevazione rigorosa dei dati da parte di un osservatore esperto e, successivamente, un momento di valutazione partecipata, in cui i protagonisti del contesto vengono coinvolti in prima persona nell'interpretazione del dato, attraverso processi di confronto democratico e negoziazione che portano all'assunzione di decisioni progettuali di miglioramento dei processi e dei contesti educativi e alla crescita professionale dei singoli soggetti (Becchi *et al.*, 1997; Bondioli & Ferrari, 2004).

Per quanto concerne gli aspetti tecnici della scala, ci basti qui indicare che lo strumento risulta suddiviso in 7 *subscales* (o aree di interesse) e in 37 item (vd. Tabella 1), ad ognuno dei quali viene attribuito – in base all'osservazione inerente la situazione esistente al momento e rilevata dall'osservatore – un punteggio da 1 a 7 (1 = inadeguato; 3 = minimo; 5 = buono; 7 = eccellente).

Relativamente alla sua funzionalità, invece, è importante sottolineare che uno strumento di questo tipo presenta alcune fondamentali caratteristiche. Per prima cosa definisce, «in forma di modello, la realtà da valutare, dichiarando esplicitamente i diversi aspetti che la compongono e le relazioni reciproche» (Bondioli, 2004, p. 36): questo significa che tutti gli item in cui è declinata la scala chiamano in causa, il più possibile, i molteplici fattori che compongono la complessa realtà educativa presa in esame e i principali elementi che la caratterizzano. In secondo luogo, lo strumento definisce un modello di «buona scuola»: questo significa che la scala trattiene in sé assunti pedagogici e valoriali che si pongono come linee guida e che vengono confrontati, misurandone inevitabilmente la distanza, con la realtà rilevata. Per intenderci, l'attribuzione del punteggio 7 (*eccellente*) di un determinato item (ossia di quella specifica realtà osservata) indicherà la piena adesione «pedagogica e valoriale» al modello di qualità sottostante la scala. Il punteggio 5, invece, indicherà una *buona* adesione al modello di qualità didattica di cui si fa promotrice la scala, ma, allo stesso tempo, sottolineerà la presenza di una

² Non è questa la sede per esporre le caratteristiche dello strumento nel dettaglio; per una panoramica completa della scala Sovasi e per la piena comprensione della trattazione dei dati che seguiranno, invitiamo i lettori a fare riferimento al testo di Harms e Clifford (1994).

distanza tra quella specifica situazione e l'eccellenza che la scala propone. Significherà, pertanto, lavorare con gli insegnanti al fine di colmare proprio quella distanza.

Tabella 1. – Item della Sovasi.

SUBSCALE 1. CURE DI ROUTINE	SUBSCALE 5. ATTIVITÀ CREATIVE ED ESPRESSIVE
1. Benvenuto e commiato 2. Pasti e merende 3. Riposini 4. Cambi 5. Pulizia personale	21. Attività artistiche 22. Musica e danza 23. Costruzioni 24. Sabbia-acqua 25. Gioco simbolico 26. Organizzazione della giornata 27. Supervisione attività creative da parte degli adulti
SUBSCALE 2. ARREDI E MATERIALI A DISPOSIZIONE DEI BAMBINI	SUBSCALE 6. SVILUPPO SOCIALE
6. Arredi per le cure di routine 7. Arredi per le attività di apprendimento 8. Relax e ambiente confortevole 9. Disposizione della sezione 10. Materiale messo in mostra per i bambini	28. Spazio per poter star soli 29. Gioco libero 30. Raggruppamenti 31. Consapevolezza delle specificità 32. Clima sociale 33. Iniziative per i bambini con particolari problemi
SUBSCALE 3. ESPERIENZE COGNITIVE E LINGUISTICHE	SUBSCALE 7. BISOGNI DEGLI ADULTI
11. Competenza linguistica passiva 12. Competenza linguistica attiva 13. Concettualizzazione e ragionamento 14. Linguaggio spontaneo	34. Area degli adulti 35. Opportunità di crescita professionale 36. Zona riservata agli incontri degli adulti 37. Bisogni degli adulti
SUBSCALE 4. ATTIVITÀ MOTORIE	
15. Motricità fine 16. Supervisione degli adulti delle attività di motricità fine 17. Spazio per le attività di motricità fine 18. Attrezzature per le attività di motricità globale 19. Tempo programmato per le attività di motricità globale 20. Supervisione degli adulti delle attività di motricità globale	

5. I RISULTATI DELLA RICERCA

Di seguito presentiamo alcuni dei principali risultati della ricerca, cercando di metterne in luce la valenza su diversi fronti:

- il monitoraggio della qualità educativa delle scuole bolognesi di San Donato, anche in dimensione diacronica;
- il processo di riprogettazione che ha coinvolto gli insegnanti per il miglioramento dei contesti e dei processi educativi;
- la riflessione critica sulla metodologia di ricerca valutativa intrapresa e sullo strumento di osservazione Sovasi, allo scopo di individuare nuove ipotesi metodologiche e procedurali di cui verificare la validità in futuro su campioni rappresentativi di sezioni di scuola dell'infanzia.

5.1. *Monitorare la qualità educativa di un quartiere cittadino.*

Lo «sguardo» esterno sui profili delle scuole dell'infanzia di San Donato

Una valutazione della qualità «parte sempre da una base di dati analitici e descrittivi che abbiano una qualche attendibilità e che derivino da procedure di raccolta saldamente innestate in un valido disegno di ricerca». Non solo. È tale se «sa dirigersi infine verso una sintesi dei risultati, verso veri e propri giudizi di valore, sui successi e le mancanze del progetto, sulle ipotesi di nuove direzioni di miglioramento» (Lodini & Vannini, 2006, pp. 18-19). Proprio per questo, se la valutazione della qualità educativa presenta una dimensione «micro», legata cioè più specificatamente alla ri-progettazione e al cambiamento delle singole sezioni/scuole, è altrettanto importante ricordare l'entità della sua dimensione «macro», più specificatamente connessa, invece, con *uno sguardo esterno sulla qualità* e con le ricadute (e relative decisioni, scelte pedagogiche e politiche) di chi commissiona un'indagine di questo tipo. Nel nostro caso, infatti, non si può non ricordare l'interesse del Coordinamento pedagogico del Comune di Bologna. La necessità di un monitoraggio di questo tipo, infatti, ci appare una condizione necessaria, da un lato, per ricercare e rilevare alcune costanti rappresentative di problemi – sia relativi al curricolo esplicito sia relativi al curricolo implicito – intorno ai quali rinnovare la programmazione e le pratiche educative e didattiche delle singole sezioni/scuole, ma dall'altro lato, fondamentale per una riflessione anche da parte del Comune in merito ai propri servizi educativi e ai necessari interventi di sostegno istituzionale al miglioramento dei contesti.

Nei due grafici che seguono, vengono presentati i profili delle scuole del quartiere bolognese nel quale è stata condotta la ricerca valutativa, per l'a.s. 2009/1010, anno in cui la Sovasi è stata utilizzata tal quale per l'osservazione dell'universo delle sezioni.

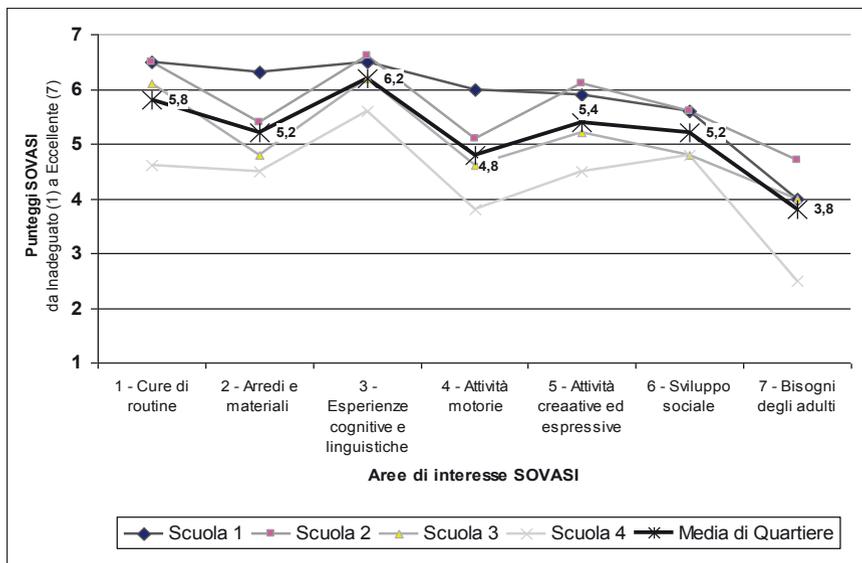


Figura 1. – Punteggi medi per aree di interesse Sovasi del quartiere San Donato e delle quattro scuole dell'infanzia.

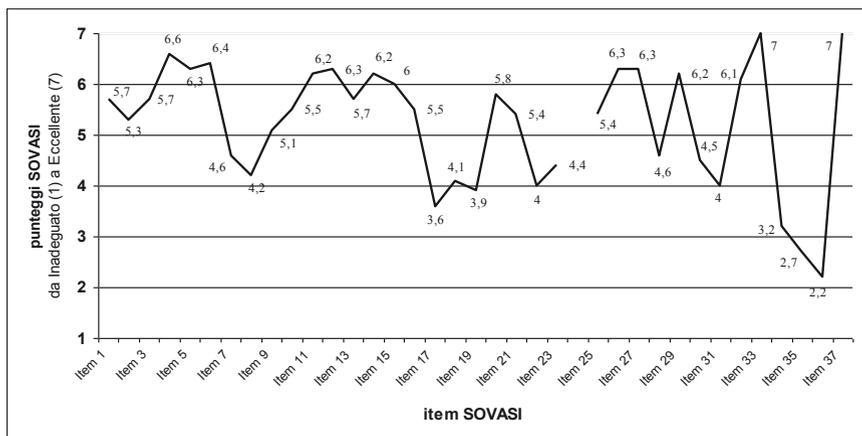


Figura 2. – Punteggio medio per item del quartiere San Donato³.

³ L'item 24 (sabbia-acqua) non è stato rilevato in quanto la sabbiera costituisce un arredo esterno ormai del tutto assente – per scelte igienico-sanitarie – nelle scuole emiliano-romagnole.

Il primo grafico (Figura 1) riporta le medie per ogni area di interesse della Sovasi, mettendo in evidenza anche i diversi profili delle singole scuole. Nel secondo grafico (Figura 2) è invece possibile osservare i risultati medi delle quattro scuole per ogni singolo indicatore della Sovasi; tale profilo dettagliato risulta di particolare utilità – oltre che, come vedremo, nel momento della restituzione dei dati ai singoli team di insegnanti – al fine di fare una valutazione esterna delle prassi specifiche del quartiere che si caratterizzano come prassi educative e didattiche di eccellenza oppure come prassi «deboli», sulle quali convogliare energie ed impegno anche a livello istituzionale per il miglioramento e l'innovazione.

Prendendo come riferimento principale la Figura 1, osserviamone alcuni aspetti principali utili ad una valutazione esterna.

Se analizziamo il profilo medio delle scuole del quartiere, il contesto descritto risulta complessivamente adeguato alle esigenze educative dei bambini. Nello specifico, l'area di interesse che registra il punteggio più elevato è l'area 3 relativa alle *esperienze cognitive e linguistiche* con un valore tra *buono* ed *eccellente* (6,2). Segue, con un valore medio di 5,8, dunque anch'esso decisamente vicino all'eccellenza, l'area 1, relativa alle *cure di routine*. Soddisfacenti risultano anche i valori attribuiti alle aree 5, 2 e 6 relative, rispettivamente, alle *attività creativo-espressive* (5,4), agli *arredi e materiali* e allo *sviluppo sociale* (5,2). I valori più bassi riguardano, invece, l'area 4, relativa alle *attività motorie* (4,8) e l'area 7, relativa ai *bisogni degli adulti* (3,8).

Per quanto riguarda, invece, le medie delle quattro scuole, possiamo sottolineare che una di queste ultime (la scuola 1) si avvicina di molto ai punteggi che la renderebbero «scuola d'eccellenza» secondo l'idea di qualità della scala Sovasi. Resta, anche in questo caso, il problema dell'area 7 – *bisogni degli adulti* – in quanto vi è la mancanza di una presa in carico consapevole di quelle che sono soprattutto alcune esigenze degli insegnanti, particolarmente rilevanti – come evidenziato in specifiche ricerche sul campo (Manini & Contini, 2007; Balduzzi, 2009; Schenetti & Balduzzi, 2009; Balduzzi, Dean, & Schenetti, 2010) – per lo sviluppo della loro professionalità: uno spazio apposito ad essi dedicato, adeguate opportunità di accoglienza e formazione in servizio, zone riservate agli incontri con i genitori (si vedano anche, per l'intero quartiere, i punteggi specifici dell'area 7 in Figura 2).

Ma torniamo, in generale, all'analisi del quartiere San Donato: se volessimo sintetizzare quanto emerge dalle medie delle specifiche aree, potremmo suddividere le prassi didattiche in *eccellenti*, *buone* e quelle, invece, caratterizzate da *criticità*.

Per *prassi didattiche eccellenti* intendiamo quelle prassi relative alle aree di interesse prese in esame che più si sono avvicinate al punteggio massimo di «7» (nel nostro caso abbiamo identificato le medie superiori al 6 o di pochissimo

inferiori) e che denotano i punti di forza delle scuole osservate (pur senza dimenticare la varianza tra scuola e scuola). Sono comprese in tale categoria quelle attività quotidianamente monitorate e riprogettate dagli insegnanti stessi, attraverso una costante attenzione ai particolari, durante tutto l'anno scolastico.

Per *prassi didattiche buone*, invece, intendiamo quelle attività relative alle aree di interesse prese in considerazione che hanno raggiunto almeno un punteggio «5» e che, nonostante siano caratterizzate da metodologie positive, rischiano di divenire «abitudini» (quindi prassi non sempre intenzionalmente progettate) nel fare quotidiano degli insegnanti. Necessaria per questo, nei loro confronti, una valutazione e un'intenzionale riprogettazione per non rischiare di farle divenire semplici automatismi della quotidianità scolastica.

Per prassi didattiche caratterizzate da *criticità*, infine, intendiamo quelle attività relative alle aree di interesse indagate dalla scala Sovasi che hanno in sé molteplici aspetti educativi e didattici di debolezza (punteggi inferiori a 5), alcuni dei quali necessitano ampiamente di monitoraggio, valutazione e riprogettazione. Nella Tabella 2 è possibile osservare, secondo questa classificazione, il «ritratto» del quartiere bolognese di San Donato, delineato a partire dalle valutazioni sui dati proposte dai ricercatori. Tale «ritratto di sintesi»⁴ è stato consegnato ai referenti istituzionali del Comune di Bologna e a tutti gli insegnanti e i pedagogisti del quartiere ai fini di una comune riflessione e di una conseguente ri-progettazione dei punti di criticità, oltre che di un costante monitoraggio dei punti di forza delle sezioni/scuole.

L'idea di proporre, durante gli incontri di restituzione, una tale classificazione, muove dalla necessità di offrire una prima interpretazione dei dati (unitamente al grafico che riporta i punteggi raccolti con la Sovasi), al fine di dare indicazioni esplicite di «piste» da seguire. Si è voluto, in questo modo, non solo supportare gli insegnanti nel loro lavoro, ma anche far prendere coscienza – a loro e ai responsabili del coordinamento pedagogico di quartiere e comunale – di quali fossero le direzioni più urgenti di cambiamento (prassi didattiche caratterizzate da criticità), quali quelle su cui riportare lo sguardo con attenzione (prassi didattiche buone) e quali, infine, da considerare come punti di forza e «abiti» di eccellenza delle singole scuole e dell'intero quartiere. Ciò ha permesso di non lasciare completamente soli i docenti nel lavoro di lettura dei risultati raccolti, lavoro collegiale che in teoria è certamente di fondamentale valore per la costruzione e la negoziazione di rappresentazioni condivise, ma che in realtà spesso disorienta e conduce ad immobilismo e passività di fronte a percorsi di riprogettazione.

⁴ Il «ritratto», sintetizzato come da Tabella 2, è stato costruito in modo più specifico anche per ciascuna scuola e ciascuna sezione, e consegnato ai relativi gruppi di insegnanti coinvolti nei momenti della restituzione dei dati.

Tabella 2. – Il «ritratto» del quartiere San Donato: le prassi educative e didattiche.

<p>PRASSI ECCELLENTI</p>	<p><i>Le cure di routine</i> (area 1) Grande attenzione in tutte le scuole del quartiere verso gli importanti rituali finalizzati allo sviluppo e alla salute dei bambini; ottima l'interazione adulto/bambino; adeguato l'equilibrio tra la promozione dell'autonomia individuale e il controllo dell'insegnante.</p> <p><i>Le esperienze cognitive e linguistiche</i> (area 3) Grande attenzione, da parte degli insegnanti del quartiere, verso la promozione dello sviluppo della competenza linguistica passiva e attiva, della capacità di concettualizzazione e ragionamento.</p>
<p>PRASSI BUONE</p>	<p><i>Le attività creative ed espressive</i> (area 5) Buona l'offerta di quelle attività che prevedono l'utilizzo di molteplici materiali; adeguata, inoltre, la promozione del gioco simbolico, l'organizzazione dei tempi e dei ritmi della giornata, nonché la supervisione degli adulti in questi specifici momenti, che tuttavia non deve mai essere data per scontata e necessita di continua attenzione progettuale.</p> <p><i>Gli arredi e i materiali</i> (area 2) Gli arredi e i materiali a disposizione dei bambini presentano prevalentemente buone caratteristiche. Se da un lato questo rappresenta una risorsa del quartiere, dall'altro lato rischia di determinare, di conseguenza, una ripetitività delle esperienze. Necessaria, proprio per questo, l'introduzione di ulteriori materiali (eventualmente a rotazione tra le sezioni di ogni scuola), la dinamicità della disposizione della sezione (non devono esserci centri d'interesse «immutabili») e la progettazione di angoli a seconda dei bisogni e dello sviluppo dei bambini (ad es. angolo relax).</p> <p><i>Lo sviluppo sociale</i> (area 6) Buono il clima che si crea nelle sezioni; adeguata l'autonomia concessa a tutti i bambini nella scelta del gioco libero (materiali, compagni, conduzione del gioco, ecc.) ed ottime le iniziative rivolte a quei bambini con problemi particolari o handicap. Necessario, però, lavorare in molteplici direzioni per riprogettare alcune prassi di paritaria importanza: predisporre uno spazio finalizzato all'isolamento di uno o due bambini per volta; promuovere nuove attività di gruppo, secondo i criteri dell'individualizzazione e della personalizzazione; prevedere, all'interno delle attività, la promozione della consapevolezza delle specificità.</p>
<p>PRASSI CARATTERIZZATE DA CRITICITÀ</p>	<p><i>Le attività motorie</i> (area 4) Tutte le scuole del quartiere sono caratterizzate da molteplici criticità legate alle attività motorie: spazi inadeguati, attrezzature non sempre disponibili o adeguate alla competenza che si dovrebbe sviluppare, tempistiche inadeguate (si tratta di «occasioni», prive di una precisa programmazione settimanale).</p> <p><i>I bisogni degli adulti</i> (area 7) Le scuole del quartiere dovranno individuare e riprogettare nuovi spazi, predisponendoli ad «area adulti» (per il lavoro individuale degli insegnanti, per le riunioni del team docente, per i colloqui con i genitori, ecc). Si dovrà, inoltre, negli stessi spazi, istituire una zona-biblioteca, finalizzata allo scambio d'informazioni pedagogico/didattiche ritenute importanti per l'intero collegio docente e al mantenimento della documentazione della scuola, promuovendo anche, in questo modo, una costante formazione in itinere.</p>

5.1.1. Un'analisi diacronica della qualità educativa e didattica nelle scuole dell'infanzia del quartiere San Donato

In una prospettiva diacronica, e per un reale impegno della ricerca verso il miglioramento della qualità educativa e didattica, è interessante osservare alcuni confronti fra i dati raccolti nei diversi anni scolastici.

Innanzitutto è possibile comparare, in modo longitudinale, i dati raccolti nel primo anno della ricerca (2008/2009) con quelli raccolti nell'anno successivo nelle stesse sezioni e con gli stessi gruppi di bambini e team di docenti (la Figura 3 riporta i punteggi medi per ciascuna area di interesse).

Per rigore metodologico e chiarezza espositiva segnaliamo che non è possibile delineare una comparazione completa di tutte le sezioni nei due anni scolastici: infatti, se nell'a.s. 2009/2010, tutte le 15 sezioni si sono rese disponibili a partecipare al percorso di osservazione/valutazione garantendo, ai fini della ricerca, la raccolta completa dei dati medi relativi al quartiere, nell'anno scolastico precedente, i dati sono stati raccolti soltanto in 6 sezioni (quelle che avevano dato la loro effettiva disponibilità all'ingresso di un osservatore in classe).

Appare immediatamente evidente che la qualità educativa e didattica delle scuole dell'infanzia delle 6 sezioni analizzate ha raggiunto livelli molto più elevati nel secondo anno scolastico preso in considerazione.

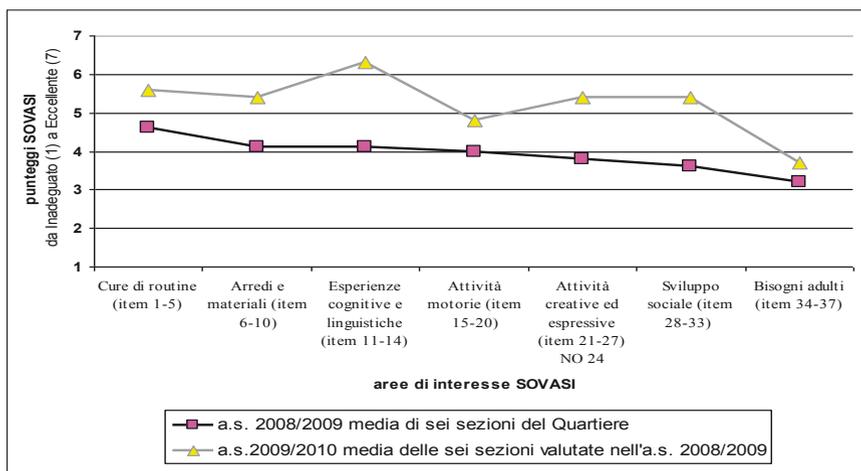


Figura 3. – Punteggi medi per aree di interesse Sovasi del quartiere San Donato. Confronto longitudinale fra le rilevazioni nelle stesse 6 sezioni in due anni scolastici (a.s. 2008/2009 e 2009/2010).

Se, infatti, nel 2008/2009 la maggioranza dei valori ottenuti era compresa tra il livello «minimo» e il «buono» (peraltro senza mai raggiungerlo), nell'anno scolastico successivo – 2009/2010 – la maggioranza dei valori ottenuti è compresa tra «buono» ed «eccellente». Nello specifico, nel grafico emerge chiaramente che i valori che hanno subito una variazione maggiore in termini di miglioramento risultano quelli relativi alle *esperienze cognitive e linguistiche* (area 3), alle *attività creative ed espressive* (area 5) e, infine, alla promozione dello *sviluppo sociale* (area 6). Risulta interessante, di conseguenza, sottolineare che non hanno invece subito forti «variazioni» – oltre al dato inerente le attività motorie – quei valori relativi agli *arredi e materiali* (area 2) e ai *bisogni degli adulti* (area 7), aspetti più strettamente connessi alla «struttura» delle scuole piuttosto che al «fare» degli insegnanti.

Un'ulteriore prospettiva interessante per verificare il miglioramento della qualità è possibile mediante il confronto fra sezioni diverse, sempre riferite alla stessa classe d'età di bambini, nei diversi anni scolastici. Dati i cambiamenti che intercorrono ogni anno nelle sezioni (nuovi bambini, diversi team docenti, ecc.), si tratta ovviamente solo di confronti indicativi; risulta tuttavia utile osservare (Figura 4) come ad esempio, nella scuola 1, la sezione «3 anni» di ciascun anno scolastico abbia modificato e migliorato il suo profilo dal 2008/2009 al 2010/2011⁵.

Analizzando la Figura 4, appare evidente lo scarto tra le rilevazioni dell'a.s. 2008/2009 e quelle dell'a.s. 2009/2010: eccezion fatta per il punteggio relativo all'area 7 – *bisogni degli adulti* – (molto difficile da indirizzare verso un incisivo cambiamento in breve tempo senza il coinvolgimento di molteplici attori, occasioni e spazi: pedagogisti, formatori, genitori, occasioni di crescita professionale, spazi pensati per gli adulti, ecc) che rimane tale anche per quanto riguarda le rilevazioni dell'a.s. 2010/2011. Nelle restanti aree, tutti i valori si situano ad un livello molto superiore.

Dalla comparazione, invece, dei dati relativi all'a.s. 2009/2010 e 2010/2011, si nota, oltre ad una qualità educativa e didattica che pare in generale consolidata ad un livello d'eccellenza, un calo del punteggio relativo all'area 3 delle *esperienze cognitive e linguistiche* (si nota uno scarto di 0,3 che non sembra essere così rilevante oltre a dipendere, molto probabilmente da «quali» esperienze l'osservatore ha rilevato nei diversi anni) e un buon

⁵ La sezione 3 anni della scuola 1 era compresa nella rilevazione delle sei sezioni dell'a.s. 2008/2009 ed è stata oggetto di rilevazione, come sezione di 3 anni, anche nei due successivi anni scolastici (si veda nota 2). La sezione «3 anni» in oggetto ha ovviamente, nel corso dei tre anni scolastici, modificato annualmente il proprio team docente; i team docenti delle scuole comunali bolognesi «seguono» infatti i gruppi di bambini nel corso dei tre anni di permanenza alla scuola dell'infanzia, e dunque ogni anno la nuova sezione dei 3 anni in ingresso si trova con il team docente della sezione dei 5 anni dell'a.s. precedente.

innalzamento del punteggio relativo allo sviluppo sociale (aumento di 0,6 rispetto all'anno precedente). Dato, quest'ultimo, che sembra significare una riprogettazione – che ha coinvolto l'intero collegio delle insegnanti della scuola e impegnato i coordinatori pedagogici del quartiere – indirizzata su questi molteplici aspetti: l'organizzazione di uno spazio per i bambini al fine di poter stare da soli; plurime occasioni di gioco libero; predisposizione di attività di piccolo/grande gruppo; consapevolezza della necessità e dell'attuazione di progetti e azioni legate alle specificità dei proprio allievi; miglioramento del clima sociale; nuove iniziative finalizzate allo «star bene» di bambini con disabilità o difficoltà particolari. Tutti aspetti, questi, che sono stati inoltre ampiamente dibattuti e «ripensati» durante gli incontri di restituzione.

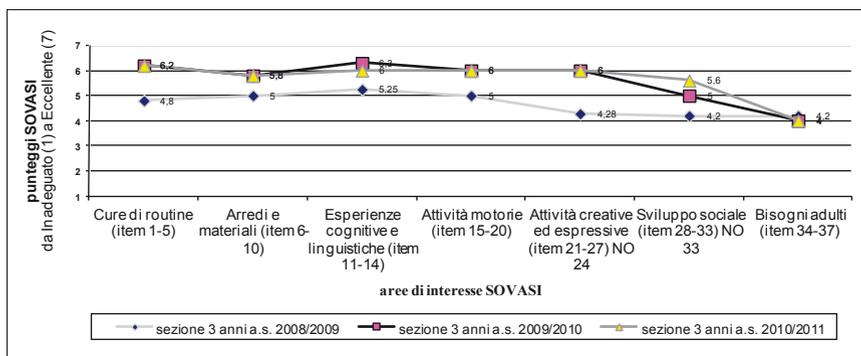


Figura 4. – Punteggi medi per aree di interesse Sovasi della sezione «3 anni» scuola 1 in tre anni scolastici.

5.2. Dalla valutazione alla riprogettazione: la restituzione dei dati e lo «sguardo» interno sulla qualità

Per meglio comprendere la valenza formativa del percorso di *educational evaluation* condotto, occorre entrare nel merito delle procedure attuate sui micro contesti, in particolare nella specifica fase di restituzione dei dati: quando ciascun team docente e ciascun gruppo più allargato viene reso protagonista attivo nell'interpretazione dei dati raccolti, attraverso una riflessione collegiale che dovrebbe condurre verso nuove scelte progettuali. Gli incontri sono stati svolti secondo un «modello» procedurale costituito da tre fasi successive:

1. presentazione sintetica, ai team docenti, dei punteggi Sovasi rilevati nella specifica scuola/sezione (attraverso grafici);
2. promozione di una valutazione partecipata dei punteggi rilevati e conseguente riflessione collegiale all'interno dei team coinvolti;
3. proposta, ai team coinvolti, di un «ritratto» di scuola/sezione con evidenziazione di punti di forza e di debolezza, al fine di orientare la riprogettazione collegiale.

Allo scopo di chiarire meglio la metodologia che ha caratterizzato il momento della restituzione/riprogettazione, procediamo alla esemplificazione delle diverse tappe attuate in ogni scuola.

1. Presentazione dei punteggi rilevati nella scuola/sezione – Per prima cosa i ricercatori/osservatori hanno mostrato a insegnanti e pedagogisti i grafici relativi alle osservazioni effettuate nella loro scuola. A titolo di esempio, presentiamo di seguito (Figure 5 e 6) il profilo di una delle quattro scuole del quartiere (la scuola dell'infanzia presa in considerazione è costituita da tre sezioni omogenee – 3, 4 e 5 anni – di 25 bambini ciascuna).

Una nota ulteriore. Nelle Figure 5 e 6, relative ai punteggi medi degli item e delle aree della scuola in oggetto, notiamo che, per quanto riguarda l'area 1 (*cure di routine*) e l'area 2 (*arredi e materiali*), sono presenti anche i punteggi rilevati da una delle insegnanti del quartiere (gli indicatori osservati vanno dall'item 1 all'item 10). Nel corso della ricerca, infatti, alcune insegnanti (quelle che si sono rese volontariamente disponibili), sono state coinvolte durante le varie somministrazioni della scala Sovasi affiancando il ricercatore nella rilevazione dei dati⁶. Ai fini di una presentazione dei dati emersi e di una conseguente riflessione, questo ha significato la possibilità di un'ulteriore comparazione: quella tra «sguardo» del ricercatore e «sguardo» degli insegnanti. Procedere attraverso questa metodologia ha significato, da un lato, «rassicurare» le insegnanti dell'affidabilità della rilevazione dei dati attraverso lo strumento Sovasi e, dall'altro lato, una disamina attenta delle eventuali incongruenze riscontrate dalle parallele osservazioni e dei relativi motivi.

Nel caso in questione, ad esempio, se osserviamo la Figura 5, notiamo che, seppur senza uno scarto eccessivo, l'insegnante ha attribuito alla media relativa all'area 1 delle *cure di routine* un punteggio superiore rispetto all'osservatore; ma, al contrario, ha sottostimato rispetto a questi l'area 2, relativa agli *arredi e materiali*. Il ché sembrerebbe significare, potremmo azzardare, una maggiore attenzione critica verso aspetti che sono «costitutivi» dell'ambiente considerato, più che verso il «fare» dei colleghi.

⁶ Le insegnanti hanno svolto il loro ruolo di secondo osservatore dopo essere state «formate» dal ricercatore e sempre in sezioni di scuole diverse dalla propria.

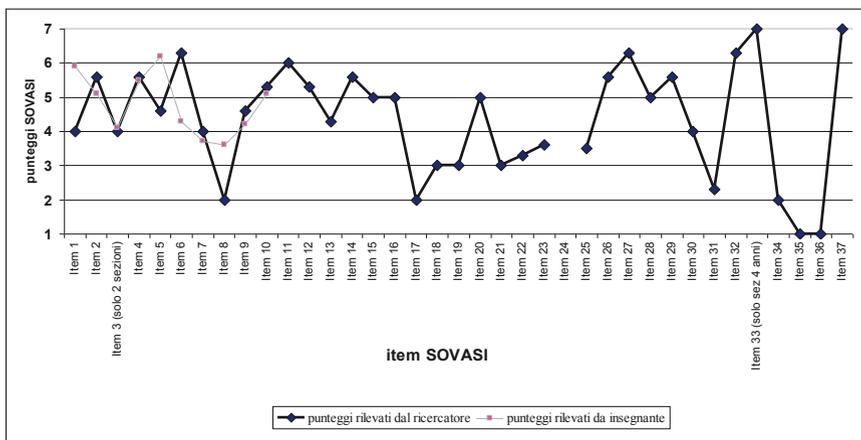


Figura 5. – Punteggio medio per item nelle tre sezioni di una scuola del quartiere San Donato (con osservatore 2 – insegnante per item 1-10).

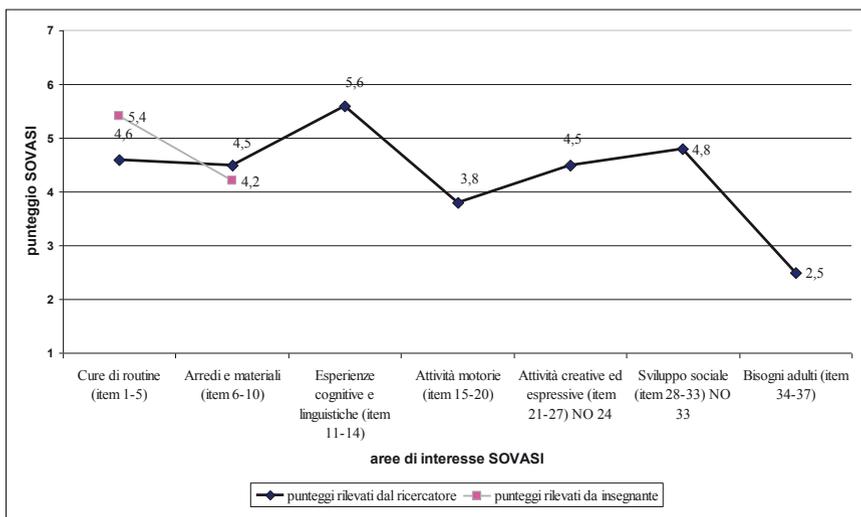


Figura 6. – Punteggio medio per area di interesse nelle tre sezioni di una scuola del quartiere San Donato (con osservatore 2 – insegnante per aree 1 e 2).

2. *Valutazione partecipata dei punteggi rilevati e conseguente riflessione collegiale* – La seconda fase di ogni incontro si è concentrata sulla discussione dei dati a partire dagli aspetti più rilevanti. Nel caso esemplificato, prendendo in esame il grafico relativo alle sette *subscales*, questi i primi aspetti da sottolineare: l'area 3, relativa alle *esperienze cognitive e linguistiche* si situa su un livello più che buono (punteggio 5,6); seguono l'area 6, relativa allo *sviluppo sociale* (4,8), l'area 1 relativa alle *cure di routine* (4,6), l'area 2 degli *arredi e i materiali* e l'area 5 relativa alle *attività creative ed espressive* con un identico punteggio di 4,5. Con un punteggio sicuramente inferiore, invece, troviamo le rilevazioni inerenti l'area 4, *attività motorie* (3,8) e l'area 7 che indaga i *bisogni degli adulti* (punteggio, inferiore al minimo, di 2,5).

3. *Presentazione del «profilo» della scuola in esame* – In terzo luogo, alle insegnanti e ai pedagogisti è stato presentato un vero e proprio «ritratto» della scuola/sezione, così come è stato fatto, in generale, per il quartiere. L'accento è stato posto, in questo caso, sulle *prassi didattiche non completamente buone* (sulle quali lavorare attraverso una complessiva riprogettazione) e sulle *prassi didattiche caratterizzate da criticità* (ovvero totalmente da riprogettare).

Nel caso preso in esame, la Tabella 3 presenta la griglia esemplificativa del «ritratto» della scuola in esempio.

In base all'analisi complessiva dei valori medi del quartiere San Donato, dunque, si è ritenuto di fornire alle scuole una serie di orientamenti ai fini di una riprogettazione in grado, per prima cosa, di mantenere tale l'eccellenza dei punti di forza emersi (laddove ve ne fossero); che sappia, non di meno, restituire intenzionalità a quelle prassi didattiche che, anche se rilevate come «buone», rischiano di divenire, secondo un'accezione negativa, «semplicemente consolidate» e non «consapevolmente progettate»; e che s'impegni, urgenza preminente, a colmare, monitorare e rivalutare tutti i punti di criticità emersi.

Una ri-progettazione di questo tipo, condivisa e «riflessiva», ha come prima fase, lo abbiamo visto, la *restituzione*, momento in cui il valutatore/ricercatore presenta i dati osservati e rilevati durante l'indagine, promuovendo e favorendo l'assunzione di decisioni a livello collegiale. È il momento per cominciare ad individuare quale deve essere il cambiamento e per farsi carico di un consapevole miglioramento. Un momento «presente» che si pone tra il passato dell'osservazione del dato appena conclusa e il futuro della nuova progettazione. Dalla rilevazione dei dati (momento di raccolta sistematica attraverso indicatori validi e procedure affidabili), infatti, si passa alla *restituzione* di questi (momento di valutazione intersoggettiva in cui si vedono vicendevolmente coinvolti ricercatori e insegnanti), per poi indirizzarsi, e avere come obiettivo, ipotesi di miglioramento del curriculum (momento operativo-decisionale).

Tabella 3. – Esempio di «ritratto» di una singola scuola: le prassi educative e didattiche.

<p>PRASSI NON COMPLETAMENTE BUONE</p> <p>(sono prassi ormai consolidate, ma che necessitano di una ulteriore ed intenzionale riprogettazione)</p> <p>Punteggio superiore o pari a 4,5</p>	<p><i>Le cure di routine</i> (area 1) Sufficiente attenzione verso gli importanti rituali finalizzati allo sviluppo e alla salute dei bambini; sufficiente l'interazione adulto/bambino; adeguato l'equilibrio tra la promozione dell'autonomia individuale e il controllo dell'insegnante.</p> <p><i>Gli arredi e i materiali</i> (area 2) Gli arredi e i materiali a disposizione dei bambini presentano buone caratteristiche, sia per quanto riguarda quelli destinati alle cure di routine, sia per quanto riguarda quelli destinati alle attività di apprendimento. Gli ambienti non sono però tutti confortevoli, mancano zone di relax e non sempre la disposizione della sezione è adeguata.</p> <p><i>Le esperienze cognitive e linguistiche</i> (area 3) Buona l'attenzione, da parte degli insegnanti della scuola, verso la promozione dello sviluppo della competenza linguistica passiva e attiva, della capacità di concettualizzazione e ragionamento.</p> <p><i>Le attività creative ed espressive</i> (area 5) Buona l'offerta di attività che prevedono l'utilizzo di molteplici materiali; adeguata la promozione del gioco simbolico, l'organizzazione dei tempi e dei ritmi della giornata, nonché la supervisione degli adulti.</p> <p><i>Lo sviluppo sociale</i> (area 6) Sufficientemente buono il clima che si crea nelle sezioni; adeguata l'autonomia concessa a tutti i bambini nella scelta del gioco libero (materiali, compagni, conduzione del gioco, ecc.) ed ottime le iniziative rivolte a quei bambini con problemi particolari o handicap. Necessario, però, promuovere nuove attività di gruppo, secondo i criteri dell'individualizzazione e della personalizzazione.</p>
<p>PRASSI DIDATTICHE CARATTERIZZATE DA CRITICITÀ</p> <p>(elementi da riprogettare, monitorare, valutare)</p>	<p><i>Le attività motorie</i> (area 4) Molteplici le attività finalizzate allo sviluppo della motricità fine, ma pochissime quelle finalizzate allo sviluppo della motricità globale. Mancano gli spazi e la programmazione dei tempi.</p> <p><i>I bisogni degli adulti</i> (area 7) Il collegio dei docenti dovrebbe individuare e riprogettare nuovi spazi, predisponendoli ad «area adulti» (per il lavoro individuale degli insegnanti, per le riunioni del team docente, per i colloqui con i genitori, ecc). Si dovrà, inoltre, negli stessi spazi, istituire una zona-biblioteca finalizzata allo scambio d'informazioni pedagogico/didattiche ritenute importanti per l'intero collegio docente, e al mantenimento della documentazione della scuola, promuovendo, anche in questo modo, una costante formazione in itinere.</p>

Come sottolinea, infatti, Lodini «è soprattutto il momento in cui i dati raccolti (intesi come il prodotto del monitoraggio) *ritornano* ai docenti che modifica la prospettiva valutativa: non si tratta di stravolgere l'idea di monitoraggio e affidare completamente la qualità in mano agli 'attori' della formazione in un'ottica di piena (e ben poco credibile!) autovalutazione, si tratta invece – come valutatori esterni – di mantenere un rigoroso controllo sulle procedure di *rilevazione* del dato, ponendo allo stesso tempo il momento della *valutazione* del dato al centro di contesti intersoggettivi di confronto, che coinvolgono sia i docenti, sia i ricercatori» (Lodini & Vannini, 2006, p. 21).

Durante la fase della restituzione si condividono con le insegnanti dati che rappresentano in qualche modo quell'«universo d'esperienza» che, secondo Dewey, «è condizione preliminare di un universo di ragionamento» (Dewey, 1938, p. 113). Infatti, come sottolineato fin dall'inizio, non essendo la conoscenza contemplativa, ma operativa nel senso di una modificazione della realtà che passa prima dalla sua interpretazione, i dati permettono di prendere coscienza del contesto scolastico nel quale si è immersi e di dirigersi verso un cambiamento che parta dalla constatazione di problemi reali.

La valutazione si fa, dunque, parte integrante del lavoro di progettazione: oltre a educare e trasformare il contesto, educa e trasforma i soggetti coinvolti. Per questo parliamo di *empowerment evaluation*, inteso come un vero e proprio momento sociale e di partecipazione di ciascun insegnante alla propria crescita professionale (Bondioli, 2004). Ed è a questo punto che i destinatari della valutazione divengono, a loro volta, agenti valutativi e il ricercatore esterno / formatore si fa pienamente garante dell'intero processo valutativo: assume il ruolo di facilitatore dello scambio dei punti di vista differenti e di promotore della loro ricomposizione. Da osservatore/valutatore, diviene quindi pienamente formatore, spronando una negoziazione basata sul dialogo, durante la quale far emergere il non detto del dato osservato, incentrando la discussione sulle discrepanze tra i punti di vista in gioco. La fase della restituzione trova così il suo punto centrale nella riflessione (Gusmini, 2004). Il restituire e il condividere i dati portano a una riprogettazione che passa attraverso momenti metacognitivi, gli unici in grado di mantenere sullo sfondo un orizzonte di senso tale da permettere di guardare alla propria professione da una diversa angolatura. L'intervento della restituzione, infatti, insinuando il dubbio e la perplessità negli insegnanti in merito alle loro prassi, sembra attraversare ogni fase del pensiero riflessivo deweyano (Dewey, 1933), promuovendo un ragionamento, inteso in senso stretto come collegamento di idee, che sa portare a una nuova indagine controllata, incentrata sul raggiungimento della qualità educativa.

Il fine ultimo? Un controllo più intelligente e istruito delle proprie prassi educative e didattiche assoggettando la realtà scolastica a un'analisi in gra-

do di giungere all'adozione di un metodo di indagine che sappia affrancare gli individui e che sappia includere nella professionalità docente quell'unità fra teoria e prassi «che implica lo spostamento dal paradigma della conoscenza contemplativa a quello della conoscenza attiva: si passa da una forma di sapere che è tipica di uno *spettatore* disinteressato delle cose dell'educazione, alla forma di sapere che è propria dell'*attore*, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi» (Baldacci, 2010, p. 11).

5.2.1. Le rappresentazioni degli insegnanti sulla valutazione della qualità

Se per i docenti coinvolti il fine ultimo di un percorso di ricerca-formazione è quello più sopra descritto, rimane tuttavia essenziale non dimenticare il piano di realtà e monitorare l'effettivo itinerario formativo che vanno compiendo gli insegnanti.

Essendovi, tra le finalità della ricerca, quella di mettere a punto un'ipotesi operativa per l'applicazione, ad ampio raggio, di un sistema di valutazione della qualità delle scuole dell'infanzia, capace di temperare, in un'ottica formativa e, appunto, di *empowerment evaluation*, dimensioni di auto/eterovalutazione, è stato dunque essenziale comprendere ancor meglio (e con strumenti più oggettivi rispetto all'osservazione svolta durante gli incontri di restituzione) le percezioni degli insegnanti che hanno partecipato al percorso valutativo.

Al temine dell'a.s. 2009/2010, è stato chiesto alle insegnanti di compilare un breve questionario sulle loro percezioni e rappresentazioni nei confronti della valutazione della qualità, anche in relazione al percorso compiuto insieme. Vale qui descrivere alcuni principali risultati, al fine di riflettere sugli orientamenti e l'adesione delle maestre ad un processo di valutazione che è stato, soprattutto per quanto concerne il momento della rilevazione dei dati, eterodiretto e ha portato i ricercatori universitari all'interno dei loro contesti di vita quotidiana nelle sezioni e nelle riunioni collegiali. Nel gruppo di insegnanti⁷ si era, a questo proposito, evidenziato fin dal primo anno della

⁷ Il gruppo di insegnanti delle quattro scuole è composto da 30 donne (solo nell'a.s. 2010/2011 è entrato a far parte del collegio docenti un insegnante maschio), con un'età che va dai 36 ai 59 anni (età media = 47,4). Due terzi delle insegnanti sono di ruolo, alcune da pochissimi mesi, altre in procinto del pensionamento (più di 30 anni di lavoro). Anche per quanto concerne l'anzianità di servizio, la situazione del collegio è abbastanza disomogenea essendo particolarmente accentuato, come in molte scuole comunali bolognesi, il fenomeno del *turn over*. La media del tempo di servizio alla scuola dell'infanzia è di 11 anni, con un minimo di 1 e un massimo di 38. Come variabili di sfondo, si è inoltre rilevato un livello alto di esperienza di insegnamento in scuole diverse e in livelli scolastici differenti, mentre molto scarsa è risultata la partecipazione attiva ad associazioni scolastiche. La fruizione di corsi

ricerca che le resistenze messe in campo erano significative: come si è detto precedentemente, solo un piccolo gruppo di maestre aveva infatti espresso la volontà di partecipare al percorso di osservazione e valutazione, dando dunque la propria disponibilità all'ingresso di un osservatore nel proprio contesto di sezione; solo nel secondo anno di ricerca è stato possibile coinvolgere l'intero universo delle 15 sezioni nella rilevazione dei dati attraverso la scala Sovasi, pur se ancora con espressioni esplicite di scetticismo da parte di alcune maestre.

Al temine del secondo anno, le dichiarazioni delle 30 insegnanti hanno messo in evidenza una sostanziale adesione ai processi di analisi della qualità educativa; è stata compresa la valenza formativa di tali processi, sia per quanto concerne le opportunità di crescita professionale, sia per quanto riguarda l'opportunità di riprogettare e migliorare le prassi educative e didattiche. Tuttavia, le risposte ad una batteria di item⁸ inerenti differenti visioni sulle funzioni di un processo di *educational evaluation* (vd. Tabella 4) fanno trasparire la permanenza di atteggiamenti di resistenza ancora difficili da superare dopo due anni di lavoro di ricerca-formazione⁹.

In particolare, vi sono ancora alcune insegnanti (3) del gruppo che esprimono una scarsa convinzione in merito all'utilità di un confronto con standard condivisi al fine del miglioramento dei contesti e delle prassi educative; che mantengono una certa resistenza nel rapportarsi con esperti esterni e che, tuttavia, non sono in accordo con la possibilità di formarsi per utilizzare autonomamente strumenti di osservazione e valutazione. Ancora 2 maestre affermano che la valutazione le intimorisce molto e 4 dichiarano un certo disaccordo rispetto alla effettiva ricaduta della valutazione sulle prassi progettuali e di riflessioni. Alcune (4) non condividono la necessità della scuola di rendere conto all'esterno di ciò che fa; 8 maestre sostengono che la valutazione dovrebbe essere gestita solo all'interno delle scuole e circa la metà del gruppo (14) afferma che la valutazione della qualità non è l'unica possibilità di mettere in trasparenza le pratiche educative e didattiche.

di aggiornamento è un'esperienza comune a tutte le insegnanti, ma in nessuno dei percorsi formativi fruiti negli ultimi anni è stato toccato il tema della valutazione; allo stesso tempo, le insegnanti hanno dichiarato di aver letto poco o nulla sul tema della valutazione e della qualità della scuola.

⁸ La batteria di item è stata costruita a partire da una rielaborazione delle frasi esplicitate dalle insegnanti fin dall'inizio del percorso durante i primi incontri nei team.

⁹ Trattandosi di dati relativi ad un piccolissimo campione di soggetti, vengono riportati unicamente i risultati in termini di valori assoluti, al fine di una riflessione del tutto qualitativa su di essi.

Tabella 4. – Risposte delle insegnanti agli item relativi a differenti visioni sulle funzioni di un processo di educational evaluation (V.A. – N = 30).

LA VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA ...	MOLTO D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	POCO D'ACCORDO	PER NIENTE D'ACCORDO
(a) è del tutto inutile, costituisce solo una complicazione nel lavoro educativo e didattico dell'insegnante	–	–	8	22
(b) mi intimorisce molto, poiché pretende di entrare nel merito delle mie prassi educative e didattiche	2	–	11	17
(c) è molto utile perché consente agli insegnanti di confrontarsi con standard di qualità definiti e comuni a tutti	12	15	3	–
(d) è l'unica possibilità che abbiamo nella scuola per mettere finalmente in luce le pratiche educative e didattiche che spesso restano nascoste dentro le sezioni	5	11	13	1
(e) dà valore al lavoro degli insegnanti perché costringe a rivedere criticamente la propria didattica e a progettare con più intenzionalità	14	13	2	1
(f) potrebbe generare rapporti costruttivi fra insegnanti ed esperti di valutazione inviati all'interno delle scuole per raccogliere dati da discutere poi insieme	17	10	3	–
(g) è un'importante occasione per formare gli insegnanti ad utilizzare autonomamente strumenti di osservazione e valutazione della qualità all'interno delle proprie sezioni e scuole	17	10	3	–
(h) dovrebbe essere esclusivamente gestita all'interno delle scuole: solo dall'interno è infatti possibile esprimere giudizi sulla qualità delle prassi educative e didattiche	4	4	17	5
(i) costituisce un'occasione importante per gli insegnanti per dare più spazio alla riflessione e alla progettazione, e non solo al «fare»	11	15	3	1
(j) è oggi indispensabile come in qualsiasi ambito professionale, anche la scuola deve rendere conto all'esterno di ciò che fa	11	15	4	–

Vi è insomma, al di là di una generale disposizione positiva verso il percorso di *educational evaluation* compiuto (ampiamente dimostrata dalle risposte aperte delle insegnanti al questionario)¹⁰, il permanere di alcuni dubbi e timori sotterranei. L'analisi delle correlazioni compiuta sulle risposte presentate, insieme ad una *cluster analysis* effettuata con molta cautela viste le dimensioni molto ridotte del campione, ha evidenziato la presenza di due gruppi coerenti di item che sono stati considerati per la costruzione di due differenti variabili-indice denominate:

- timori degli insegnanti nei confronti della valutazione della qualità della scuola (item a, b, d, h);
- valutazione della qualità come occasione di crescita e innovazione della scuola (item c, e, f, g, i, j).

Tali indici (pur sempre con le cautele di un'analisi non parametrica dei dati) sono stati incrociati con alcune delle variabili assegnate del questionario per un'analisi esplorativa e del tutto orientativa sugli ipotetici fattori incidenti rispetto agli atteggiamenti di apertura/resistenza delle insegnanti nei confronti della valutazione della qualità. L'unica relazione rilevante, capace di differenziare in modo evidente il gruppo delle 30 maestre, è quella connessa all'età e all'indice di esperienza e impegno professionale (esperienza in scuole diverse, in livelli scolastici differenti, partecipazione a corsi di aggiornamento e ad associazioni scolastiche). Nello specifico, sono le insegnanti più giovani (con meno di 50 anni) ad avere minori timori nei confronti della valutazione della qualità e a considerarla come occasione di crescita e innovazione per la scuola; rispetto ai minori timori per la valutazione è inoltre discriminante l'indice più elevato di esperienza ed impegno nella scuola, in termini di sperimentazioni e aggiornamenti. Tutto ciò, in sintesi, ha condotto i ricercatori a interrogarsi sull'importanza – nello specifico contesto della ricerca – di prestare notevole attenzione al processo di progressivo «indebolimento delle resistenze» delle insegnanti nei confronti della valutazione della qualità, anche offrendo all'intero gruppo docente occasioni di formazione e stimoli ad un proprio impegno nell'autoaggiornamento. Da un lato, si voleva garantire la maggior affidabilità possibile alle procedure di rilevazione dei dati osservati promuovendo la disponibilità delle maestre a mettere in trasparenza le proprie prassi educative e didattiche; dall'altro lato, si volevano costruire le condizioni affinché i processi di *educational evaluation* potessero essere portati avanti, in futuro, con sistematicità e continuità dagli stessi insegnanti in quanto consapevoli della loro valenza formativa in termini di crescita e miglioramento della scuola.

¹⁰ A titolo di esempio: «Stiamo imparando a confrontarci fra di noi»; «Nonostante i timori, è arricchente conoscere le visioni delle colleghe e discuterne insieme»; «Mi ha permesso di rendermi conto di aspetti di criticità di cui non ero consapevole, e di provare a migliorare».

5.3. Brevi appunti su nuove ipotesi di ricerca

In conclusione, ci sembra opportuno concentrare l'attenzione sulla riflessione critica condotta durante il percorso di ricerca valutativa che ha portato a mettere in luce alcuni punti chiave importanti per una possibile applicazione «allargata» della metodologia di *educational evaluation*, dei quali verificare la validità in futuro. È proprio su tali aspetti che ci si sta concentrando nelle fasi attuali della ricerca; li prenderemo pertanto in esame, in questa sede, in modo sintetico e attraverso tre riflessioni principali, facendo riferimento, da un lato, agli aspetti inerenti l'analisi critica dello strumento Sovasi (che ha condotto a metterne in luce le opportunità valutative che offre, ma anche i limiti del suo «campo di osservazione») e, dall'altro lato, ad alcuni aspetti metodologico-procedurali più generali rispetto ai quali si ritiene necessario giungere a codificare prassi «corrette» utilizzabili in contesti diversificati.

Innanzitutto, i risultati del percorso di ricerca hanno messo in evidenza l'esigenza di continuare a utilizzare, all'interno delle scuole coinvolte, metodologie e strumenti di valutazione formativa, capaci di sostenere e promuovere, nel tempo, il confronto collegiale e la progettazione educativa e didattica.

D'altro canto, dal contesto della ricerca è emerso che gli strumenti utilizzati, in quanto tesi a rilevare la qualità complessiva dell'offerta formativa e dell'organizzazione interna ed esterna delle scuole/sezioni, tralasciano di mettere a fuoco un aspetto fondamentale: *come l'insegnante agisce*.

Lo strumento Sovasi, infatti, così come è emerso, rileva la qualità complessiva dell'offerta formativa e dell'organizzazione interna ed esterna delle scuole/sezioni, ma non consente, e questo non è nemmeno il suo obiettivo, di osservare *come l'insegnante agisce* in questo contesto in funzione del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento del curricolo esplicito e implicito (né di porre in relazione tali «azioni» con le diverse dimensioni spaziali, temporali e materiali del contesto; cfr. anche Gariboldi, 2007). Per fare un esempio, se la rilevazione Sovasi presenta una criticità sulle tempistiche e sulle modalità dedicate alle attività di accoglienza del mattino, questa criticità può essere giudicata attendibile in rapporto all'osservazione delle tempistiche e delle modalità di organizzazione dell'ingresso riscontrate perché lo strumento, effettivamente, s'interroga su questo, ma non su eventuali pratiche didattiche finalizzate allo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e della competenza del bambino in questo particolare momento della giornata. Ancora, lo strumento si interroga sulla presenza o meno di attività motorie nella quotidianità della sezione, ma non sulle metodologie didattiche attuate dagli insegnanti e sulla effettiva validità di queste attività ai fini dello sviluppo motorio dei bambini.

Siamo ben consapevoli che, in questi termini si apre una questione particolarmente complessa, che tocca il delicato tema della «valutazione dell'in-

segnamento»; d'altro canto l'interrogativo che ci si pone è se sia possibile creare – all'interno dei contesti valutati – le condizioni migliori affinché alcune prassi didattiche possano essere dapprima rilevate e, successivamente, interpretate, approfondite, messe in discussione all'interno del gruppo di insegnanti. Tutto ciò a partire da categorie di osservazione che non hanno alcuna pretesa di definire *il* modello di «buon insegnante» (cfr. Paquay, 2006), bensì che siano capaci di costituire un riferimento operativo comune (nei team di docenti dei contesti presi in esame) dal quale far scaturire nuove riflessioni, analisi più approfondite e, soprattutto, confronti critici a partire anche dalla messa in discussione delle stesse categorie.

È pertanto risultato fondamentale, nel percorso di ricerca, elaborare un'ipotesi di nuovo strumento valutativo¹¹ orientato a rilevare le diverse dimensioni dell'azione educativa dell'insegnante, descritte attraverso indicatori che intercettano in modo organico e coerente prassi didattiche, contenuti curriculari e componenti dell'organizzazione contestuale.

Per questi motivi, uno degli obiettivi del percorso di ricerca durante l'a.s. 2010/2011, è stato quello di derivare – dall'osservazione puntuale delle prassi in atto nel contesto esplorato – nuovi indicatori per l'osservazione del contesto educativo che consentano di condurre osservazioni mirate sul comportamento dell'insegnante in relazione con i bambini durante lo svolgimento delle diverse attività quotidiane. Tale strumento, per ora, costituisce una prima ipotesi operativa di ricerca, di cui verificare la validità nei prossimi mesi (e l'effettiva fruibilità da parte di insegnanti e coordinatori pedagogici) all'interno di campioni ampi di sezioni di scuola dell'infanzia, validità che potrà essere verificata solo ponendo l'uso del nuovo strumento all'interno di una cornice di scelte metodologiche e procedurali che chiamano in gioco non solo lo strumento stesso, ma soprattutto le modalità di ingresso del ricercatore nel contesto da valutare.

A questo proposito, e *in seconda istanza*, è dunque importante sottolineare la necessità di definire specifici «codici di comportamento» per l'ingresso e la permanenza dell'osservatore all'interno delle scuole.

Intraprendere nelle scuole, e nelle singole sezioni, un percorso di ricerca-formazione attraverso una metodologia di valutazione formativa, e con uno strumento strutturato quale è per esempio la Sovasi, significa per prima cosa dare il via consapevolmente ad un percorso strutturato di valutazione degli ambienti, dei comportamenti degli attori coinvolti e di tutte quelle situazioni che rendono complesse le dinamiche (a volte implicite) racchiuse in ogni realtà scolastica. Se uno degli obiettivi finali, inoltre, è anche quello di costruire

¹¹ Nell'a.s. 2011/2012 è in atto, da parte delle autrici, la validazione di tale nuovo strumento, denominato PraDISI (Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia).

un vero e proprio «profilo» della qualità educativa e didattica di un quartiere di una città, attraverso una valutazione di macro-sistema che deve farsi promotrice di una rinnovata progettazione anche a livello istituzionale, possiamo immediatamente comprendere quale sia l'impatto, almeno iniziale, che l'ingresso dell'osservatore e lo strumento hanno sulla équipe di docenti: diffidenza e timore di un erroneo giudizio in merito alla propria professionalità.

L'interrogativo allora è quello che Paquay (2006, p. 55) esplicita molto chiaramente in questi termini: «Une évaluation peut-elle motiver un enseignant, sans nécessairement le stresser ou l'amener à jouer au caméléon conformiste?».

Momento molto delicato, dunque, per l'esito positivo della ricerca, l'ingresso del ricercatore a scuola: si tratterà di calarsi nelle singole situazioni, costruendo e mantenendo un delicato equilibrio tra il rigore metodologico (che contraddistingue il ruolo del ricercatore ed è determinante per la corretta rilevazione del dato) e il divenire, rilevazione dopo rilevazione, parte costituente di un'équipe di docenti sempre più convinta dell'importanza di un modello di valutazione formativa in grado, a questo punto, non di «giudicare» la propria professionalità docente, ma, al contrario, di rinnovarla attraverso una visione – più puntuale e articolata – di quelle scelte che orientano e devono orientare la qualità della didattica. Ed è a questo punto che l'*osservatore* viene percepito per quello che realmente rappresenta: un *formatore-responsabile del processo*, che deve farsi garante del rigore di ogni fase della ricerca, con ognuno degli attori coinvolti. *Responsabile* di ogni fase, nei confronti dell'istituzione comunale, dei coordinatori pedagogici, degli insegnanti (e persino di se stesso) a cominciare dall'osservazione dei contesti alla raccolta ed elaborazione dei dati, dalla puntuale conoscenza ed uso dello strumento alla formazione degli insegnanti in merito agli stessi, dalla restituzione dei dati al ruolo di *regia* nelle discussioni collegiali, nonché delle conseguenti decisioni. Diviene pertanto rilevante definire in modo preciso le aree di competenza che l'osservatore/formatore deve padroneggiare, dal punto di vista sia delle specifiche tecniche e procedure osservative, sia delle modalità per costruire relazioni di fiducia e reciproca trasparenza con gli insegnanti. Tale esigenza di definizione, lungi dal voler irrigidire le modalità procedurali del percorso di ricerca-formazione (che ovviamente necessita, ogni volta, di scelte soggettive dell'osservatore determinate dalle specificità di ogni singolo contesto scolastico), mira a dare maggiore intenzionalità progettuale a chi si accinge ad iniziare un percorso di *educational evaluation*. Definire con maggior precisione alcune «norme di comportamento» che si sono evidenziate come «più efficaci» consente inoltre di formare con maggiore consapevolezza nuovi osservatori, soprattutto se questi dovranno essere, in futuro, i coordinatori pedagogici o gli stessi insegnanti del più ampio contesto valutato.

In ultima istanza, soltanto un accenno ad un'ulteriore questione procedurale (in parte già anticipata nel corso dell'articolo) relativa alla gestione dei momenti di restituzione dei dati e, soprattutto, di sostegno formativo ai team di insegnanti nella riprogettazione educativa e didattica.

Come si è visto, la presentazione dei dati che è stata utilizzata in questo percorso di ricerca è stata strutturata in modo tale da consentire una «lettura guidata», da parte delle insegnanti, delle evidenze rilevate; tale modalità ha facilitato la riflessione nei vari gruppi di docenti e ha aiutato ad orientare le energie verso gli obiettivi di riprogettazione più urgenti. D'altro canto, tale modalità di procedere ha costituito soprattutto una risposta alle richieste delle maestre, che esplicitavano il bisogno di essere supportate nella riflessione collegiale.

Allo stesso modo, la richiesta di supporto è avvenuta anche in relazione alle specifiche modalità di riprogettazione delle scelte educative e didattiche. In questo senso sono pertanto stati strutturati – attraverso un lungo processo di condivisione delle scelte con le stesse insegnanti – alcuni strumenti specifici per guidare le effettive prassi collegiali di programmazione della didattica in sezione.

Senza entrare nel merito in questa sede degli strumenti messi a punto e delle modalità con cui le maestre hanno contribuito alla loro definizione, si vuole qui però sottolineare l'importanza di individuare specifici supporti metodologici al lavoro che viene richiesto ai docenti nelle fasi di riflessione sui dati e di riprogettazione, soprattutto laddove esistano carenze (ormai molto diffuse nelle scuole vista l'ormai cronica mancanza di seri progetti di investimento nazionale sulla formazione in servizio) evidenti nelle competenze e prassi della progettazione e della collegialità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci, M. (2010). *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*. Milano: Franco Angeli.
- Balduzzi, L. (2009). L'accoglienza adulta. Favorire l'incontro tra generazioni e culture professionali. *Infanzia*, 3, 178-181.
- Balduzzi, L., Dean, P., & Schenetti, M. (2010). Early childhood teachers' professionalism: A study carried out in Bologna province. In 20th EECERA (*European Early Childhood Education Research Association*) Conference *Knowledge and voice in early childhood: who knows, who speaks, who listens?*. Birmingham, UK, 6-8 September 2010: EECERA.
- Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M., Gariboldi, A., & Livraghi, P. (1997). *Valutare e valutarsi*. Bergamo: Junior.

- Bondioli, A. (2004). Valutare. In A. Bondioli & M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi* (pp. 11-58). Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (a cura di). (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (a cura di). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it., Bologna: Il Mulino).
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath (trad. it., Firenze: La Nuova Italia).
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt (trad. it., Torino: Einaudi).
- Frega, R. (a cura di). (2008). *John Dewey. Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*. Macerata: Quodlibet.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Grangeat, M., & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(4), 485-501.
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (2009). Analyser le travail collectif des enseignants: effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 151-168.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gusmini, M. P. (2004). Riflettere. In A. Bondioli & M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi* (pp. 93-146). Bergamo: Junior.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1994). *Sovasi. Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia* (adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi). Bergamo: Junior.
- House, E. R., & Howe, K. R. (2003). Deliberative democratic evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 79-100). Dordrecht - Boston - London: Kluwer.
- Kellaghan, T., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht - Boston - London: Kluwer.
- Lodini, E., & Vannini, I. (2006). *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: Franco Angeli.

- Manini, M., & Contini, M. G. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Paquay, L. (2006). L'évaluation des enseignants, en tensions et en perspectives. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie – ADMEE*. Paris: L'Harmattan.
- Schenetti, M., & Balduzzi, L. (2009). Sguardi nei contesti quotidiani: ripensando spazi, arredi, materiali. *Infanzia*, 4, 273-277.
- Vertecchi, B., Agrusti, G., & Losito, B. (2010). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.

RIASSUNTO

L'articolo descrive il percorso triennale e alcuni risultati di una ricerca di «educational evaluation» condotta, nella prospettiva della ricerca-formazione (Becchi et al., 1997; Lodini & Vannini, 2006), nella scuola dell'infanzia di un quartiere bolognese. A partire da un uso critico della scala Sovasi (Harms & Clifford, 1994) e delle specifiche procedure metodologiche previste dal modello della valutazione formativa della qualità della scuola (Bondioli & Ferrari, 2004), la ricerca ha portato a diversi risultati nell'ambito della valutazione esterna ed interna. In merito alla valutazione esterna, sono stati osservati i profili Sovasi di 15 sezioni di scuola dell'infanzia, evidenziando le differenze fra i diversi plessi scolastici e individuando le prassi «di qualità» condivise che contraddistinguono le scelte progettuali e didattiche del quartiere e che costituiscono un patrimonio educativo del Comune di Bologna. In merito alla valutazione interna, sono state monitorate, tramite la scala Sovasi, le 15 sezioni, osservandone i progressivi miglioramenti e promuovendo – nei gruppi di insegnanti e grazie all'uso di specifici strumenti di supporto – prassi di riflessione e di riprogettazione. La ricerca ha infine portato a riflettere criticamente sulla metodologia valutativa utilizzata e a individuare nuovi indicatori e aspetti procedurali utili alla messa a punto di un nuovo strumento di osservazione, complementare e non alternativo alla scala Sovasi. Il percorso di «formative educational evaluation» si propone come una ricerca di tipo esplorativo-qualitativa (Lumbelli, 2006), preliminare una futura verifica – su di un campione rappresentativo di sezioni di scuola dell'infanzia – della validità di nuove metodologie di valutazione della qualità della scuola dell'infanzia.

Parole chiave: Formative educational research, Scala Sovasi, Scuola dell'infanzia, Valutazione interna ed esterna, Valutazione qualitativa.