

La qualità educativa e didattica nella scuola dell'infanzia Dalle procedure di valutazione alla formazione in servizio

Nicoletta Calzolari

Insegnante e supervisore nel CdL in Scienze della Formazione Primaria di Bologna
nicoletta.calzolari3@unibo.it

Rossella D'Ugo

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'educazione
rossella.dugo@unibo.it

Ira Vannini

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'educazione
ira.vannini@unibo.it

Abstract

L'articolo rende conto di un progetto di ricerca-formazione, realizzato nell'anno scolastico 2009-10 e promosso dal Coordinamento Pedagogico del Comune di Bologna, che ha coinvolto 15 sezioni di scuola dell'infanzia situate nel Quartiere San Donato. Il progetto si è configurato come una ricerca valutativa orientata a introdurre nelle scuole procedure di valutazione della qualità educativa e a sostenere – all'interno del gruppo di insegnanti coinvolti – processi di formazione in servizio e di riprogettazione educativa e didattica. Lo strumento di rilevazione dei dati, utilizzato assumendo le indicazioni metodologiche di M. Ferrari (1994) come riferimento e, al contempo, come occasione di riflessione critica su di esse, è stato quello della Scala di Osservazione e Valutazione della Scuola dell'Infanzia (SOVASI). Dopo un breve inquadramento teorico della ricerca, le autrici presentano un'analisi dei risultati complessivi inerenti gli aspetti di qualità delle scuole coinvolte, le riflessioni critiche sulle procedure e lo strumento utilizzate, le modalità di conduzione degli incontri di restituzione dei dati e come esse sono state realizzate dalle ricercatrici ai fini della promozione della professionalità degli insegnanti.

Parole chiave:

Formative educational evaluation research; scuola dell'infanzia; qualità educativa e didattica

1. Brevi note introduttive¹

Approcciarsi al campo dell'*educational evaluation* non è di certo impresa facile. Si tratta di un campo disciplinare con caratteristiche peculiari rispetto alla ricerca empirica e sperimentale; in esso non si persegue la conoscenza di fatti o eventi, delle loro cause e dei loro effetti (*cf.* Scriven, 2003), bensì si richiede al ricercatore un atteggiamento storicamente e pragmaticamente orientato verso il contesto (*cf.* Becchi, 1994), al fine di valutarlo e assumere decisioni atte a migliorarlo. E in questa idea di “miglioramento” sta ovviamente un’idea di valore, di merito (*cf.* Scriven, 1981) che mai è neutrale rispetto a questioni ideologiche.

Ogni ricerca valutativa presuppone dunque la consapevolezza che l’itinerario da percorrere è volto all’assunzione di decisioni in merito ad uno specifico fenomeno e in un particolare momento. In tal modo è individuata anche da Beeby nel 1977 e ripresa in seguito da Wolf (1987): il campo dell'*evaluation* è caratterizzato dalla “raccolta sistematica e interpretazione di dati relativi a realtà educative che conduce, come parte integrante del processo, a un giudizio di valore che mira all’azione”.

Si tratta dunque di un campo *pensato* e, allo stesso tempo, di un campo *agito*; di *fatti* da rilevare e *valori* da perseguire; e questo “tenere insieme” istanze tanto differenti comporta difficoltà e ambiguità non di poco conto, che mettono in crisi il rigore metodologico del ricercatore.

Il dibattito su questo tema, come ben sappiamo, è molto ampio e complesso e, negli ultimi anni, è stato fortemente orientato a mettere a confronto prospettive teoriche differenti (Kellaghan, Stufflebeam, 2003) le quali attualmente disegnano, nel panorama internazionale dell'*educational evaluation*, un *range* di posizioni che vanno da una visione del ricercatore come osservatore e valutatore esterno che cerca di cogliere la molteplicità degli elementi del contesto e che deriva dalla società i suoi valori di riferimento (*cf.* Stufflebeam, 2003), a visioni dove il ricercatore è completamente immerso nel contesto e costruisce i suoi giudizi di valore mediando le diverse posizioni e i differenti valori degli operatori interni al contesto da valutare (*cf.* Lincoln, 2003). Tali questioni e tensioni riflettono oggi problematiche tipiche della società globalizzata (Ryan, Cousins, 2009) e non possono che essere colte nella loro molteplicità e ricchezza di implicazioni.

Nel lavoro di ricerca che viene di seguito presentato, è stato individuato un orientamento di riferimento nel modello di “valutazione formativa” delineato dalla

¹ Il progetto e la struttura complessiva dell’articolo sono stati ampiamente condivisi dalle tre autrici; in particolare il paragrafo 1 è di Ira Vannini; il paragrafo 2 di Rossella D’Ugo e il paragrafo 3 di Nicoletta Calzolari.

scuola pavese di Egle Becchi (*cf.* Bondioli, Ferrari, 2004). All'interno di tale approccio, Bondioli e Ferrari evidenziano che

«valutare in senso educativo significa:

- usare strumenti scientificamente rigorosi per raccogliere informazioni su di un dato evento,
- attivare un processo dinamico che a) postula l'interpretazione dei dati stessi sulla base degli strumenti di cui si è detto, b) mira ad un impatto sulla situazione di partenza che implica un'azione, un cambiamento, un miglioramento, una decisione innovativa» (Bondioli, 2000, p. 11).

Esse sottolineano anche qui l'importanza di mantenere unite due esigenze: quella del rigore metodologico nelle fasi di rilevazione dei dati, garantendo al ricercatore uno sguardo "esterno" sul contesto; e quella di una interpretazione e una valutazione del dato partecipate, dove gli *stakeholders* entrano pienamente in gioco e sono chiamati ad analizzare il dato dal proprio punto di vista.

Nella cornice definita dal modello della valutazione formativa, il percorso di *educational evaluation* portato avanti – e tutt'ora in corso – nelle scuole dell'infanzia di un quartiere bolognese, ha preso come riferimento principale lo strumento della Scala SOVASI (Harms, Clifford, 1994). Lo strumento tuttavia, insieme allo specifico approccio di ricerca-formazione (Bondioli, Ferrari, 1997) che propone, è stato considerato in modo critico, al fine di riuscire a cogliere sia alcuni limiti delle scale di valutazione proposte (e le conseguenti opportunità di miglioramento degli item), sia alcuni elementi di criticità specifici della procedura valutativa più complessiva.

Le criticità procedurali si sono presentate sia nella fase di rilevazione dei dati, quando la presenza del ricercatore all'interno della scuola ha amplificato le resistenze degli insegnanti nei confronti della valutazione (e qui grande attenzione, come sottolinea D'Ugo, è stata posta alle modalità di ingresso del ricercatore nel contesto); sia nella fase di restituzione dei dati, quando il gruppo docente ha dovuto accettare la responsabilità di analizzare il dato e delineare percorsi progettuali di miglioramento della propria azione educativa e didattica (e qui, come sottolinea Calzolari, particolare cura è stata posta sui diversi ruoli che le ricercatrici hanno assunto durante gli incontri di restituzione).

Ancora, come si è detto, le criticità sono emerse in relazione allo strumento, che evidenzia limiti soprattutto nella possibilità di entrare nel merito dei processi di insegnamento-apprendimento messi in atto dall'insegnante. In questo senso sono stati aperti percorsi di revisione rispetto ad alcuni indicatori della Scala SOVASI.

Tutti i processi di analisi critica hanno infine condotto ad ipotizzare nuovi scenari per il prosieguo della ricerca.

Quali allora i risultati finora conseguiti da considerare come punti di partenza per la definizione del nuovo disegno valutativo da realizzare negli anni scolastici 2010-11 e 2011-12?

In sintesi, e prima di entrare più specificamente nel merito di questi aspetti, è possibile evidenziare l'importanza dei risultati su tre fronti:

- la possibilità di descrivere, attraverso una prospettiva ecologica che mette in luce una molteplicità di indicatori di contesti complessi, il profilo delle sezioni, delle scuole e dell'intero servizio scolastico comunale del quartiere, ai fini di scelte progettuali e di politiche educative;
- l'occasione di aprire percorsi di formazione in servizio "non tradizionali" per gli insegnanti delle scuole coinvolte, su aspetti di progettazione educativa e didattica di cui la scuola sente profondamente il bisogno;
- l'opportunità di coinvolgere gli insegnanti all'interno di un processo attivo di cambiamento e innovazione della scuola nel suo complesso, fondato sulla disponibilità a "farsi valutare" e ad autovalutarsi.

Su quest'ultimo punto pensiamo che si giochi la vera e più importante scommessa dell'*educational evaluation*, laddove soprattutto essa sia capace di connettere proficuamente il mondo della ricerca e il mondo della scuola all'interno di processi in cui il ricercatore ha la doppia responsabilità di garantire validità e affidabilità delle procedure di misurazione e di sostenere con competenza i processi di interpretazione, di decisionalità e di rinnovamento delle azioni educative e didattiche degli insegnanti. House e Howe (2003), a questo proposito, sottolineano fortemente il ruolo della competenza scientifica del ricercatore, capace di scegliere tra diverse metodologie di ricerca, di utilizzare con rigore strumenti, di governare le procedure di analisi dei dati e delle diverse posizioni soggettive degli *stakeholders*, al fine di giungere a interpretazioni il più possibile imparziali e di sostenere processi decisionali democratici.

2. Analisi dei risultati complessivi e alcune riflessioni critiche

Il progetto di ricerca-formazione, promosso dal Coordinamento Pedagogico del Comune di Bologna, ha coinvolto 15 sezioni di scuola dell'infanzia situate nel Quartiere San Donato.

Queste, precisamente, le strutture comunali nelle quali si è svolto il percorso di osservazione/valutazione/formazione: *scuola dell'infanzia "Iole Baroncini"* (3 sezioni omogenee – 3/4/5 anni - composte da 25 bambini ciascuna); *scuola dell'infanzia "Walter Tobagi"* (3 sezioni omogenee – 3/4/5 anni - composte da 25 bambini ciascuna); *scuola dell'infanzia "Ada Negri"* (3 sezioni omogenee – 3/4/5 anni - composte da 25 bambini ciascuna); *scuola dell'infanzia "Mario Rocca"* (6 sezioni eterogenee composte da 25 bambini ciascuna).

2.1 Lo strumento di osservazione e il delicato ruolo del ricercatore

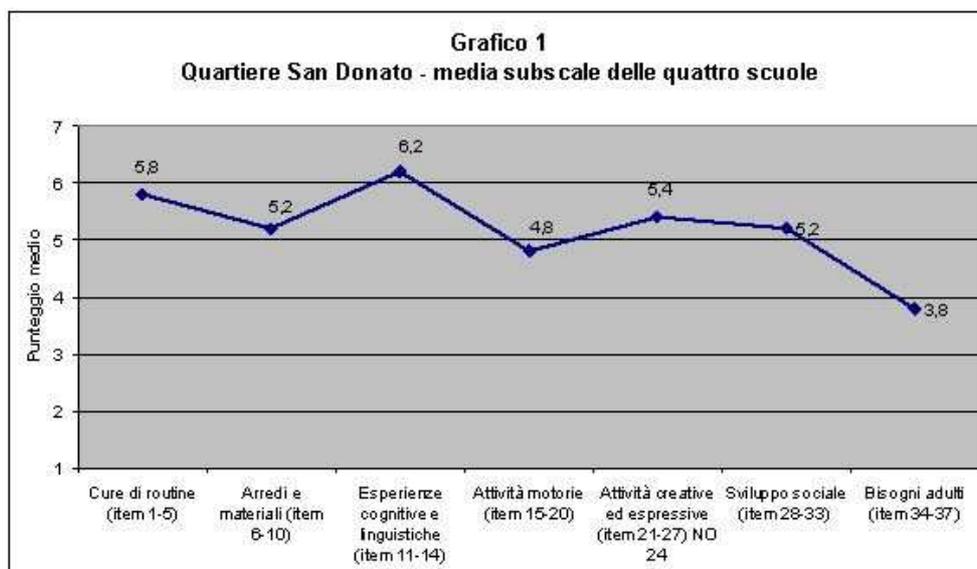
Il percorso di osservazione della qualità dei contesti educativi nelle quattro scuole dell'infanzia è stato condotto attraverso l'uso della Scala SOVASI - Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia². Secondo questo strumento, ad ogni singolo item della scala viene attribuito - in base all'osservazione inerente la situazione esistente al momento e rilevata dal ricercatore - un punteggio da 1 a 7 (1 = inadeguato; 3 = minimo; 5 = buono; 7 = eccellente).

“Entrare” nelle sezioni con uno strumento così caratterizzato 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 racchiuse in ogni realtà scolastica, di qualsiasi ordine e grado. Se l'obiettivo finale è effettivamente quello di costruire un vero e proprio “profilo” delle sezioni, delle scuole e, come è stato nel nostro caso, della qualità della didattica di un quartiere, attraverso una valutazione ecosistemica che deve farsi promotrice di una rinnovata progettazione, possiamo immediatamente comprendere quale sia l'impatto, almeno iniziale, che lo strumento ha sulla équipe di docenti: diffidenza e timore di un erroneo giudizio in merito alla propria professionalità. 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.

2.2 Breve analisi dei dati raccolti: il profilo del Quartiere San Donato

Esporremo di seguito, attraverso l'aiuto del grafico 1 relativo ai dati raccolti, il quadro complessivo della qualità della didattica del Quartiere San Donato.

² 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 T., Clifford R. M., *SOVASI. Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia* (adattamento italiano di Ferrari M. e Gariboldi A.), Bergamo, edizioni Junior, 1994.



Il grafico riporta il calcolo della media di tutti i dati registrati, suddiviso per le sette diverse *sub scale*/aree di interesse. Da una prima visione, il contesto descritto risulta complessivamente adeguato alle esigenze educative dei bambini. La *subscale* che registra il punteggio più elevato è riferita 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 adeguato, l'area relativa alle *cure di routine*. Più che soddisfacenti risultano anche i valori attribuiti alle aree relative all'*attività creativo-espressive* (5,4), agli *arredi e materiali* e allo *sviluppo sociale* (5,2). I valori più bassi riguardano, invece, l'area relativa alle *attività motorie* (4,8) e quella relativa ai *bisogni degli adulti* (3,8). Se volessimo sintetizzare quanto emerge dal grafico, 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 hanno raggiunto un punteggio massimo "eccellente" – secondo i criteri della scala SOVASI - e che denotano i punti di forza delle scuole osservate. Sono comprese 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 un punteggio "buono" – sempre secondo i criteri della scala SOVASI – e che, nonostante siano determinate da metodologie positive, rischiano di divenire "consolidate" (e non sempre progettate) nel fare quotidiano degli insegnanti. Necessaria per questo, nei loro confronti, un'ulteriore ed intenzionale riprogettazione.

Per prassi didattiche caratterizzate da *criticità*, infine, intendiamo quelle attività relative alle aree di interesse indagate dalla scala SOVASI che hanno in sé molteplici elementi didattici da riprogettare, monitorare e valutare.

Proviamo, in questo senso, a stilare il “profilo” del Quartiere bolognese di San Donato, così come si configura dall’analisi dei dati (vedi Tabella 1).

Tabella 1 – Il profilo del Quartiere San Donato: le prassi didattiche

| | | |
|--|--|---|
| <p>Prassi didattiche eccellenti</p> | <p><u>Le cure di routine</u></p> <p>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><u>Le esperienze cognitive e linguistiche</u></p> <p>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><u>Le attività creative ed espressive</u></p> <p>Ricca l’offerta di attività che prevedono l’utilizzo di molteplici materiali; ottima la promozione del gioco simbolico, l’organizzazione dei tempi e dei ritmi della giornata, nonché la supervisione degli adulti.</p> |
| <p>Prassi didattiche buone (sono prassi ormai consolidate, ma che necessitano di una ulteriore ed intenzionale riprogettazione)</p> | <p><u>Gli arredi e i materiali</u></p> <p>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 se-</p> | <p><u>Lo sviluppo sociale</u></p> <p>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: predi-</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | zioni 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). | sporre 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. |
| Prassi didattiche caratterizzate da criticità (elementi da riprogettare, monitorare, valutare) | <u>Le attività motorie</u> 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). | <u>I bisogni degli adulti</u> 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 team docente, e al mantenimento della documentazione della scuola, promuovendo, anche in questo modo, una costante formazione in itinere. |

2.3 Quale riprogettazione, alla luce delle criticità e dei punti di forza rilevati, per il nuovo anno scolastico 2010/2011?

In base all'analisi complessiva dei valori medi delle scuole del quartiere San Donato, emersi attraverso la somministrazione della Scala per l'Osservazione e la Valutazione della Scuola dell'Infanzia, riteniamo che per l'anno scolastico 2010-2011, risulti necessaria una riprogettazione in grado, per prima cosa, di mantenere tale eccellenza dei punti di forza emersi, che sappia, non di meno, restituire intenzio-

nalità 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.

Analiticamente, riteniamo fondamentale un impegno da parte dei pedagogisti e degli insegnanti, finalizzato a:

- 1) prestare ancor più attenzione all’allestimento degli arredi per le attività di apprendimento, offrendo una sempre maggiore possibilità ai bambini di utilizzare le attrezzature in modo autonomo (per rendere più semplice quest’ultimo punto, i diversi arredi potrebbero essere contrassegnati da un simbolo particolare o da specifiche etichette di riconoscimento);
- 2) creare in ogni sezione un’area intima e “morbida” per i bambini (cuscini, tappeti, ecc);
- 3) trovare soluzioni adeguate per garantire un tempo programmato quotidianamente per le attività di motricità globale;
- 4) organizzare spazi e tempi per la musica e la danza, sia sotto forma di attività libera, sia sotto forma di attività di gruppo;
- 5) allestire in ogni sezione un’area speciale per le costruzioni: presenza di una superficie adatta, possibilità di scelta tra una grande varietà di materiali, di dimensioni grandi e piccole, in modo da favorirne un uso autonomo;
- 6) ipotizzare e realizzare, in ogni sezione, uno spazio in cui uno o due bambini possano isolarsi e stare al sicuro dall’intrusione degli altri; promuovere, in questo senso, attività di gioco solitario al fine di sviluppare la concentrazione, l’indipendenza e la capacità di rilassarsi di ogni singolo bambino;
- 7) promuovere attività di piccolo e grande gruppo secondo l’età e le capacità dei bambini, allestendo situazioni didattiche in una logica di individualizzazione e personalizzazione;
- 8) promuovere una esplicita consapevolezza delle specificità razziali, etniche, culturali e regionali, sessuali, attraverso molteplici attività. Contemporaneamente, riflettere sulla validità e sull’affidabilità dello strumento SOVASI (a distanza di anni dalla sua introduzione nel contesto italiano) relativamente alla specifica valutazione di questo item;
- 9) rispondere alle esigenze delle insegnanti, attraverso un duplice obiettivo: a) realizzare uno spazio finalizzato alla loro crescita professionale: allestire una biblioteca comune con materiale pedagogico/didattico; promuovere molteplici attività di aggiornamento; saper orientare gli eventuali nuovi membri dello staff educativo; b) predisporre una zona destinata sia agli incontri di gruppo, sia ai colloqui individuali con i genitori.

Sottolineiamo che le valutazioni discusse in merito ai dati, emergono oltre che dai risultati scaturiti grazie alla somministrazione della Scala di Osservazione e Valuta-

zione per la Scuola dell'Infanzia, anche dalla riflessione comune frutto degli incontri di restituzione con le insegnanti delle scuole coinvolte, condotti da ricercatori e pedagogisti.

Quanto sosteniamo delinea, dunque, una linea progettuale condivisa da ricercatori, pedagogisti ed insegnanti impegnati in questa indagine. Si approfondirà in seguito, in proposito, l'importanza della fase restitutiva dei dati.

2.4 Un'ultima riflessione: dalla SOVASI all'integrazione di molteplici metodologie di ricerca

Lo strumento SOVASI, così come è emerso anche da questo sintetico resoconto, rileva la qualità complessiva dell'offerta formativa e dell'organizzazione interna ed esterna delle scuole/sezioni.

Va, però, considerato "solo" come un punto di partenza in grado di aderire ad una duplice istanza. Spieghiamo cosa intendiamo. I dati emersi dalla rilevazione SOVASI, prima istanza, devono essere tradotti in termini di intervento formativo (prestando, come già sottolineato, particolare attenzione alle criticità emerse). Vi è poi la necessità, seconda istanza, di una costante adesione all'esigenza di "completezza" o di organicità fra le dimensioni costitutive della scuola dell'infanzia. In questo senso, il progetto che seguirà la rilevazione della qualità della didattica attraverso la somministrazione della scala SOVASI dovrà individuare i propri contenuti correlando tra loro le componenti dell'organizzazione curricolare, articolando, pertanto, le attività del progetto lungo almeno due dimensioni: 1. il *curricolo esplicito*, con il riferimento ai campi di esperienza; 2. il *curricolo implicito*, con il riferimento alle attività di routine e alla organizzazione di tempi e spazi.

Questa correlazione ci pare necessaria per evitare di affidare esclusivamente ad interventi specifici la qualità intera del servizio formativo, anche laddove le specificità siano coerenti rispetto alle rilevazioni effettuate. Fuori dal computo statistico, infatti, il grado di affidabilità delle rilevazioni non è lo stesso per tutte le voci rilevate. Ciò dipende dal tipo di rilevazione, essenzialmente quantitativa, delle determinate attività. Per fare un esempio, se la rilevazione presenta una criticità sulle tempistiche e sulle modalità dedicate alle attività di accoglienza, questa criticità può essere giudicata attendibile in rapporto all'osservazione delle tempistiche e delle modalità effettivamente riscontrate; al contrario, se la rilevazione non presenta criticità rispetto, per esempio, all'educazione relativa ai campi di esperienza, questo dato può essere letto come il segno di un'attività adeguata relativamente ad essi, o, invece, come il segno dell'inadeguatezza dello strumento di rilevazione che non consente metodologicamente di entrare nel merito dei processi di insegnamento e apprendimento relativi agli specifici campi di attività, limitandosi a rilevare esclusivamente la presenza o l'assenza di qualche attività.

Risulta fondamentale, conseguentemente, introdurre nella ricerca ulteriori strumenti/indicatori capaci di cogliere in modo più significativo e valido la qualità di-

dattica del contesto e diversificare le metodologie di ricerca tenendo ben salda proprio l'esigenza di "completezza" e di organicità fra le dimensioni costitutive (contenuti e componenti dell'organizzazione curricolare) della scuola dell'infanzia. Complessivamente ciò dovrebbe consentire da una parte, di evitare la frammentarietà degli interventi e la loro potenziale disorganicità rispetto all'esistente; dall'altra parte, di individuarne alcuni che, al contrario, siano in grado di "tenere insieme" queste dimensioni e, al tempo stesso, di risolvere le specifiche criticità rilevate.

3. La ricerca per riflettere

Il percorso di ricerca attivato ha permesso, e tutt'ora permette, al docente di assumere un ruolo attivo e di contribuire alla propria crescita professionale. Lo strumento, la scala SOVASI, restituendo al collettivo i punti di forza e i punti di debolezza del contesto educativo "valutato", ha facilitato questo processo di crescita in quanto ha consentito, agli insegnanti coinvolti, di avvertire quello specifico *bisogno di trasformazione* che implica ipotizzare un cambiamento, sociale e materiale, come risposta possibile (Alberici, 2002). Tutto ciò pur nella consapevolezza che lo strumento, essendo tale, è stato presentato come criticabile e migliorabile in base alle esigenze specifiche di un contesto scolastico inserito in un territorio con le proprie specificità e tradizioni socio-politico-culturali.

A conferma di tali considerazioni, è interessante riflettere su quanto le insegnanti delle quattro scuole, a circa metà del percorso del secondo anno di ricerca, hanno trascritto su di una scheda predisposta per raccogliere le loro valutazioni collettive. La scheda era sostanzialmente suddivisa in due parti: la prima, rappresentata da una lampadina con lo spazio sufficiente per trascrivere una frase, portava la seguente didascalia "*idee: opportunità che offre la scala Sovasi*"; la seconda, rappresentata da tre nuvolette all'interno delle quali scrivere i dubbi, riportava la seguente indicazione "*nebulose: dubbi e perplessità relativi la scala Sovasi*".

Le scuole coinvolte hanno scritto:

| | |
|---|---|
| <p>IDEE</p> <p><i>Riflettere; confrontarsi; migliorare il modo di fare scuola; autocritica; motivazione; strumento utile che ci aiuta ad analizzare e riflettere a confrontarci e modificare</i></p> | <p>NEBULOSE</p> <p><i>in alcune posizioni la Scala si allontana dal contesto; la scala tende ad affermare un'idea rigida di programmazione delle attività; la giornata ideale proposta dalla scala consiste in una serie fissa o quasi di attività, e il relax?; continuità; problema interpretazione; relazione (misurabilità).</i></p> |
|---|---|

Come si può constatare, lo scopo della ricerca e dello strumento di osservazione Sovasi vengono percepiti dagli insegnanti come occasioni di riflessione e confronto sulle proprie prassi. Come sopra scritto, la restituzione dei dati ha stimolato il confronto e la discussione mettendo in evidenza l'esigenza di concordare alcune mete (obiettivi) per progettare azioni e percorsi. Gli spunti su cui fondare la progettazione hanno spaziato tra interventi micro, come introdurre particolari materiali e delimitare in modo più specifico gli angoli di sezione, a quelli più complessi come rimettere in discussione l'organizzazione spazio-temporale attivata per reinserire percorsi di motricità globale o organizzare l'accoglienza degli alunni o trovare risposte di tipo logistico- spaziale per rispondere alle esigenze degli adulti.

I termini riflettere-confrontarsi-modificare sono alla base della professionalità docente che richiede anche la capacità/competenza di analizzare il contesto per giungere ad una autocritica che motivi il cambiamento. Come vedremo di seguito si tratta della base per costruire un percorso di *empowerment evaluation* (Bondioli, Ferrari, 2004).

Nelle “nebulose” emergono alcuni elementi ascrivibili al contesto e quindi all'aspetto didattico-pedagogico delle strutture scolastiche; altri insegnanti propongono le perplessità che accompagnano spesso l'uso degli strumenti di valutazione della qualità nella cultura italiana: la difficoltà di concepire la misurabilità, nello specifico, delle relazioni e la generale difficoltà nell'approcciarsi alla interpretazione dei dati. Sicuramente l'idea di misurabilità come timore del “giudizio” pervade il pensiero degli insegnanti e il giudizio richiama l'idea di valore globale del *fare ed essere* docenti di scuola dell'infanzia. Sebbene nella scuola dell'infanzia si parli di valutazione dagli anni novanta, l'argomento continua ad essere altamente contraddittorio

e spesso viene liquidato equiparando la valutazione alle seguenti parole: stigmatizzazione, giudizio, selezione, ecc.

Quale significato deve o può avere la restituzione dei dati perchè si parli di reale formazione partecipata attraverso la valutazione della qualità della scuola? Occorre adottare, per giungere a questo scopo, la prospettiva che viene denominata, a livello teorico, *empowerment evaluation*.

3.1 Processi di *empowerment evaluation*

Senza analizzare i vocaboli *evaluation* ed *empowerment*, di cui possiamo presupporre una conoscenza per quanto riguarda la loro definizione semantica, decidiamo di concentrarci sulla frase che, a nostro avviso, in modo semplice ma esplicativo, esplica che “*La empowerment evaluation è un evento sociale; si fonda sulla partecipazione, sulla negoziazione di valori, obiettivi, significati in tutte le diverse fasi del processo*” (Bondioli, Ferrari, 2004, p. 22). Si tratta, dunque, di *evento sociale* dal momento che muove da un microsistema che, in quanto tale, entra in contatto con altri microsistemi e di conseguenza determina un’interdipendenza sistemica dove le relazioni tra individui, tra sezioni scolastiche e plessi, stimola una comunicazione basata sul confronto ovvero sul dialogo. Lo specialista (nello specifico, le specialiste) conducono una ricerca la quale si fonda sulla *partecipazione*, fondamentale perchè l'applicazione dello strumento e i dati non vengano falsati e/o adottati come dogmi, ma come stimolo (punto di partenza) per attivare quel processo trasformativo di cui accennavamo sopra. Un percorso che vede la *negoziazione* come modalità comunicativa a cui tutti partecipano per definire quel filo rosso che lega e collega il procedere, per cui non si “giudica” il fare, ma lo si valuta contestualizzandolo, permettendo agli attori principali del contesto scolastico (nello specifico i docenti) di partecipare e sentirsi parte attiva nella costruzione simbolico-culturale del processo formativo e organizzativo. Sappiamo che la scuola è un sistema complesso e in quanto tale la verifica e la valutazione del raggiungimento degli obiettivi (quali?) o meglio la definizione della sua qualità (quale?) può variare in base al punto di partenza degli osservatori. Gli osservatori non sono immuni da condizionamenti e pre-giudizi e preconcetti; inoltre, se coinvolti in prima persona, hanno bisogno di poter indossare nuove “lenti” per meglio osservare il loro fare quotidiano. La metafora degli occhiali e delle lenti non è nuova, ma rispecchia l'idea della continua possibilità di vedere meglio e in modo più approfondito ciò che si è consolidato nel tempo per convinzione e/o abitudine (imparare a osservare e non solo guardare). Per cui l'approccio “...*valutare-restituire-riflettere-innovare-valutare*” (*Ibidem*), indicato come processo fondamentale per una *evaluation for empowerment*, prevede che l'esperto accompagni il percorso di ricerca lungo il tragitto che si concretizza nel progettare e riprogettare insieme, valutando passo dopo passo i dati emersi, stimolando un processo di crescita che coinvolge il team docente nella scelta di quanto e cosa modificare in base all'idea di scuola che viene da loro definita. Il confronto porta il

gruppo a visualizzare l'idea di scuola e l'idea di bambino su cui si fonda il progetto educativo di quella specifica scuola e tale esplicitazione permette di rivedere e individuare le teorie pedagogiche, psicologiche e sociali sottostanti. Divenire consapevoli del *perchè* si attuano determinati processi aiuta a costruire un nesso tra quanto vorremmo-dobbiamo-possiamo mantenere, migliorare, modificare. Naturalmente il tutto percependosi come individui attivi e competenti, da qui il concetto di *empowerment*.

Torniamo ora ai termini *valutare-restituire-riflettere-innovare-valutare* e alla loro consecutività, *cercando* di prendere in esame le caratteristiche specifiche evidenziate nel percorso di ricerca realizzato.

3.2 Quale metodologia

Perchè non utilizzare lo strumento Sovasi per verificare lo stato delle cose nelle scuole dell'infanzia comunali del quartiere?

Forse possiamo ipotizzare questo quesito come punto di partenza della ricerca pur nella consapevolezza che nella scuola dell'infanzia si parla tanto di valutazione, ma spesso sono proprio i docenti a non conoscere o meglio, a non utilizzare gli strumenti che, essendo già testati, permetterebbero loro di procedere su basi teorico-scientifiche.

Concordata con il Coordinamento pedagogico del Quartiere questa possibilità, si è partiti con la presentazione dello strumento e il suo utilizzo da parte di un osservatore esperto esterno accompagnato, in alcune occasioni, da un secondo osservatore (ruolo svolto da un insegnante delle scuole).

Desideriamo qui soffermarci sulla fase specifica della restituzione dei dati e delle metodologie messe in atto durante questo momento.

La restituzione dei dati ha previsto due momenti specifici:

- il primo all'interno della scuola interessata;
- il secondo in plenaria tra tutti gli insegnanti delle quattro scuole, dove la sintesi dell'elaborazione dati ha permesso di visualizzare la situazione del quartiere nei suoi punti di forza e criticità.

Ci concentreremo, nel dettaglio, sul primo momento di restituzione, durante il quale gli esperti sono entrati in contatto diretto con le insegnanti di sezione e, in un secondo momento, con tutto il team docente di plesso, al fine di accompagnare tutte le figure della scuola attraverso la lettura sistematica e contestualizzata dei punteggi emersi in relazione alle 7 subscales, e ai relativi item, visualizzati nei grafici consegnati in occasione della restituzione, consequenziale alla fase osservativa. Parliamo di restituzione dati nell'ottica di stimolare la riflessione da parte delle persone coinvolte nella ricerca. La consegna dei grafici è avvenuta durante le riunioni di plesso dove, oltre ai grafici consuntivi della scuola, ogni insegnante di sezione ha ricevuto i propri resoconti. La presenza, dal secondo anno, dei pedagogisti di rife-

rimento ci ha permesso di passare, idealmente, il testimone: è a lui/lei che il team deve rivolgersi per fare proposte professionalmente motivate.

Il grafico ha avuto la funzione di intermediazione e ci ha permesso di leggere i volti dei docenti coinvolti i quali hanno immediatamente “sbirciato” quanto li riguardava in prima persona. Possiamo sintetizzare che l'analisi dei dati ci ha aiutato a far partire il dialogo in cui l'ascolto attivo, il rispecchiamento e l'esposizione dei propri vissuti esperienziali hanno permesso il confronto e il superamento degli eventuali ostacoli. E qui entra in gioco la comunicazione perchè “...la qualità dei processi formativi si giocherà proprio sulla capacità di ascoltare, dialogare, comunicare, negoziare con tutti i soggetti coinvolti nella relazione del progetto...” (Callini, 2003, p.19).

L'ascolto attivo parte dal concetto che colui che riflette e parla sia competente e, in quanto responsabile del proprio agire, abbia la possibilità di mettere in gioco risorse e abilità personali che contribuiscono alla definizione della situazione, dei bisogni impliciti ed espliciti e quindi di trovare possibili soluzioni durante il percorso della ricerca stessa. L'insegnante conosce la storia dell'istituzione in cui è inserito e manifesta la propria percezione, frutto del vissuto e delle dinamiche interpersonali delineatesi nel tempo e con il tempo, in quella che ha costituito la cultura implicita del fare scuola in quel contesto. L'esterno deve assumere quell'atteggiamento di ascolto e riconoscimento che oltre ad accettare e comprendere, sia in grado di aiutare la visualizzazione degli ostacoli. Nello specifico, con la parola ostacoli intendiamo gli spettri più o meno conosciuti che si sedimentano o si stanno sedimentando dentro ognuno di noi. Alcuni di questi ostacoli possono essere definiti con l'immagine attribuita allo strumento, visto come giudice del proprio fare ed essere; lo strumento viene costruito da altri, spesso teorici della situazione, che non sanno cosa vuole dire “stare a scuola” con i bambini in un contesto socio-culturale e politico in continuo mutamento e sempre più sfavorevole.

Colui che ascolta accompagna l'insegnante ricercatore prevedendo una forma di sostegno e “dissacrazione” dello strumento che, solamente dopo essere stato utilizzato e quindi “addomesticato”, può divenire lo stimolo per la costruzione di un pensiero critico basato sul fare teorico-pratico.

L'esperto non emerge come colui che sentenzia, ma come colui che, avendo approfondito alcune competenze, può aiutare il gruppo ad esplicitare perplessità, a riflettere sulle proprie immagini più o meno idealistiche del *fare scuola* per poi analizzare cosa sia possibile fare per renderle concrete e quindi attuabili.

Confesso che l'occhio di un'insegnante non può trattenersi e vuole scoprire le proprie carenze e le proprie capacità; per cui quei picchi verso il basso, che un grafico può mettere in evidenza, diventano simboli di inadeguatezza e questo può innescare quei tipici atteggiamenti di difesa, di abbattimento, di crisi, quasi a definire la criticità del nostro mestiere. Per questi motivi non sono imprevedibili frasi del tipo: “qui non è possibile fare...non abbiamo i mezzi...come si possono misurare le relazioni ...ecc.”. Ecco che il dialogo, e di tale deve trattarsi e non di un monologo,

deve partire dal demolire il senso di inadeguatezza e ricercare, a volte in ciò che si vede nella sezione stessa, lo stimolo per parlare. Domande del tipo “cosa possiamo aggiungere o spostare?”, azioni quali alzarsi dal tavolo e cominciare a girare nella sezione per spostare, aggiustare, ragionare concretamente su ciò che è possibile modificare nel contesto specifico dell'aula aiutano a ragionare sul senso del proprio fare. Ricordiamoci che le *Indicazioni per il curricolo del 2007* definiscono la scuola un “ambiente di apprendimento”, di conseguenza il fare deve avere un senso educativo e trapelare anche nell'organizzazione degli spazi che hanno il compito di attrarre e incuriosire l'alunno.

Durante la lettura di ogni item ci si confronta, perciò, sulle definizioni e si ragiona sulle possibili azioni, tenendo presente il contesto in cui la scuola è collocata; si ragiona sulle motivazioni che possono aver influito sul basso punteggio ottenuto in alcuni item e si ricerca il confronto per escogitare “nuove” strategie; si leggono le caratteristiche richieste per raggiungere il punteggio successivo in quanto possono diventare lo stimolo per il miglioramento della qualità delineata dallo strumento. Ogni sottogruppo ha le sue caratteristiche e il ricercatore esperto ha il compito di rendere più fluido il dialogo, di contenere eventuali conflitti e spostarli nelle sedi più idonee, di utilizzare quelle tecniche di rispecchiamento per confermare e sintetizzare quanto emerge dal confronto senza escludere nessuno e aiutando il piccolo gruppo a lasciare una traccia del percorso iniziato. Lo scopo è quello di rendere il gruppo sempre più autonomo e competente, far entrare sempre di più la figura del pedagogo come interlocutore e rimanere al fianco degli individui per un supporto intellettuale ed emotivo.

Il risultato è definito da una serie di appunti sul possibile, sulle idee progettuali che potrebbero nascere, sull'esigenza di introdurre/o organizzare un determinato materiale che può facilitare..., il tutto per innovare e rimuovere quanto nel tempo si è dimenticato o ignorato. Da qui si può progettare per ri-valutare il contesto modificato. Oggi, al termine del secondo anno di ricerca, ci troviamo a questo punto: supportare i gruppi dei docenti per aiutarli a definire una progettazione “innovativa”, dove possa esserci lo spazio per nuovi strumenti di osservazione/valutazione o per consolidare l'utilizzo dei “vecchi” nella specificità di un percorso che, seppur dettato da linee comuni, si diversifica.

3.3 La specifica strategia: tre figure cooperative, interdipendenti e complementari

Nell'esperienza possiamo definire, come punto forte, il fatto che, indipendentemente dalle caratteristiche personali, abbiamo portato la nostra professionalità in campo coordinandoci sulle linee generali da mantenere nel rapporto con i docenti e il coordinamento pedagogico. Definite le modalità di massima, già ampiamente descritte sopra, e chiarita la finalità della ricerca, intesa come possibilità di crescita per tutti compresi gli “esperti”, abbiamo concordato tattiche e modalità di approc-

cio tenendo presente i tre diversi punti di riferimento: pratica osservativa, teoria, esperienza.

Spieghiamo meglio. In base alle competenze professionali, abbiamo distinto i nostri compiti per cui la caratteristica è stata quella di avere come riferimento: l'osservatrice sul campo, la teorica, l'insegnante; sostanzialmente più facce della stessa immagine della professionalità docente.

Di seguito le caratteristiche specifiche concordate:

1. l'osservatrice sul campo ha attivato un rapporto con la scuola entrando nell'istituzione in un primo tempo per conoscerla e in seconda battuta per applicare lo strumento; indispensabile è stato entrare in relazione con i docenti coinvolti facendosi accettare come ospite amichevole e non come giudice/valutatore esterno;
2. la teorica ha assunto il ruolo di colei che, usufruendo delle conoscenze adeguate, è in grado di presentare lo strumento in tutte le sue sfaccettature, incluse critiche e qualità, e che accredita scientificamente il lavoro che viene svolto;
3. l'insegnante è colei che, avendo competenza specifica nel campo lavorativo preso in esame, può rappresentare i colleghi, anche nei momenti in cui si predispone la bozza del percorso, in quanto, essendo membro della specifica comunità docente, conosce la cultura implicita ed esplicita che li caratterizza.

Nella realtà dei fatti, le specifiche risorse intellettuali, di mediazione e accompagnamento si sono intersecate seppure patrimonio specifico di ogni componente.

Reputiamo le tre figure assolutamente interdipendenti perchè nella realtà dei fatti abbiamo collaborato per delineare le linee della ricerca (progettualità di massima) che ha permesso di comunicare con i pedagogisti i quali, in prima battuta, hanno rappresentato la committenza con l'intento di trasformarsi in interlocutori privilegiati. Come ben sappiamo, il valore educativo di un percorso formativo e di ricerca si evidenzia nel momento in cui l'utente può camminare da solo e proseguire il percorso facendo riferimento alle competenze acquisite e/o messe in campo, nello specifico il pedagogo continuerà ad accompagnare e mediare, tra le varie istituzioni coinvolte, le richieste professionalmente motivate da docenti competenti.

L'assunzione di un determinato specifico ruolo è stato anche funzionale all'esigenza e questo ci ha permesso di accrescere le rispettive competenze quali: conoscere meglio un definito contesto scolastico bolognese caratterizzato da una lunga cultura educativa in relazione alla scuola dell'infanzia; approfondire la conoscenza di uno strumento, magari già utilizzato, che viene scorporato e analizzato con anche la possibilità, dato il numero di sezioni partecipanti, di modificarlo; definire quelle difficoltà emotive- strutturali- organizzative che rendono complicato delineare una condivisa professionalità docente.

3.4 Breve riflessione conclusiva

Conoscere lo specifico contesto scolastico non può permettere, a noi docenti, di sentirci immuni da qualsiasi critica esterna, per cui dobbiamo divenire consapevoli della macchina organizzativa del “sistema scuola” e della sua rilevanza politica per far sentire la nostra voce. Il fatto che chiunque si permetta di esprimersi in merito alla valutazione del fare scuola dovrebbe farci comprendere che dobbiamo muoverci su basi differenti per far riconoscere la nostra professionalità. Rifiutare a priori qualsiasi tipo di verifica e valutazione esterna significa fare il gioco di chi sostiene la non complessità e la non professionalità del nostro lavoro.

In conclusione, riteniamo che mettersi in gioco partendo da strumenti scientificamente riconosciuti per rilevare dati sul campo da cui far scaturire riflessioni e approfondimenti teorico-pratici, sia la base per “dire la nostra” con quella validità e fondatezza scientifica di un *professionista riflessivo in una comunità di pratiche* (Summa, 2005, p.122).

Bibliografia

- Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Becchi, E., Bondioli, A. (1994). La valutazione: una pratica in via di definizione. In M. Ferrari (a cura di). *La valutazione di contesti prescolari*. Bergamo: Junior, pp. 3-15.
- Beeby, C.E. (1977). The meaning of evaluation. In *Current Issues in Education*. n. 4, pp. 68-78.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di) (1997). *Valutare e valutarsi*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: Angeli.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Callini, D. (2003). L'evoluzione della formazione. In Callini, D. (a cura). *Su misura. Fabbisogni di professionalità e competenze*. Milano: Angeli.
- Ferrari, M. (1994). Valutare la qualità della scuola dell'infanzia. In Harms T., Clifford R.M., *SOVASI. Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*. (Adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi). Bergamo: Junior, pp. 5-10.
- 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 Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (a cura di). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 79-100.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D.L. (a cura di) (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer.
- Lincoln, Y. S. (2003). Costruttivismo Knowing, Partecipatory Ethics and responsive Evaluation: a Model for the 21st Century. In Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (a cura di). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 69-78.
- Ryan, K.E., Cousins, J.B. (2009). *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC: SAGE.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation Thesaurus*. Inverness Ca: Edgepress.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (a cura di). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp.15-30.
- Stufflebeam, D . (2003). The CIPP Model for Evaluation. In Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (a cura di). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 31-62.
- Summa, I. (2005). Professionalità docente e contesti: una scuola che forma. In USR-ER, IRRE-ER, AIMC-APS-CIDI-DIESSSE-FNISM-MCE-UCIIM (a cura di). *Il portfolio degli insegnanti, per documentare il curriculum professionale dei docenti*. Napoli: Tecnodid.
- Wolf, R.M. (1987). The nature of educational evaluation. In *International Journal of Educational Research*. Vol. 11, n. 1, pp. 7-20.