

Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido

Anna Bondioli - Università di Pavia - bondioli@unipv.it
Donatella Savio - Università di Pavia - donatella.savio@unipv.it

Reviewing the evaluation: a methodological issue applied to a case of reflexive and participative evaluation in day care centre

La valutazione della valutazione è considerata un imperativo categorico di qualsiasi teoria o approccio valutativi. Ma la diversità dei modelli da utilizzare per condurre le esperienze valutative implica anche parametri diversi cui attenersi per valutarle. Presenteremo questa questione facendo riferimento a due esperienze gemelle di valutazione educativa, condotte secondo un approccio liberamente ispirato alla valutazione di IV generazione di Guba e Lincoln, messo a punto nel corso di una ventina d'anni realizzando esperienze valutative concrete e ragionando su di esse. Si tratta di un approccio che sottolinea la dimensione partecipativa, dialogica e riflessiva della valutazione e che, di conseguenza, chiede che le esperienze ad esso improntate vengano valutate anche e soprattutto in questa chiave. La riflessione sulle esperienze realizzate, che è il fuoco di questo contributo, non è finalizzata tanto a dimostrare l'efficacia del percorso valutativo intrapreso e realizzato quanto a proporre la valutazione della valutazione come parte integrante del processo stesso.

Parole chiave: Valutazione di quarta generazione; Valutazione partecipativa; Approccio di "promozione dall'interno"; Asilo nido; Studio di casi; Valutazione della valutazione

The evaluation of an evaluation is considered a categorical imperative in any theory or approach to evaluation. However, different models to be used in order to conduct the evaluation experiences also involve different parameters that must be followed to evaluate them. We will present this issue by referring to two twin educational evaluation experiences conducted following an approach freely inspired on the evaluation of IV generation by Guba and Lincoln; the approach, named "promoting from within", has been developed over the course of twenty years by implementing concrete experiences of evaluation and analyzing them. It is an approach that emphasizes the participative, dialogical and reflective dimensions of the evaluation and which, as a consequence, requests that the experiences conducted in reference to it are evaluated in this key too. The analysis of the experience gained, which is the focal point of this contribution, is not so much aimed at demonstrating the effectiveness of the evaluation process undertaken and carried out, but on how to propose the assessment of the evaluation as an integral part of the actual process itself.

Keywords: Fourth generation evaluation; Participative evaluation; Promotion from inside approach; Day care center; Case studies; Metaevaluation

La ricerca, di cui il saggio presenta alcuni aspetti, è stata progettata e realizzata in maniera condivisa dai due autori che sono anche, rispettivamente, i conduttori delle due esperienze presentate. Anche l'analisi dei dati è stata svolta in collaborazione. Per quanto riguarda la stesura dei paragrafi, A. Bondioli ha scritto: la premessa e i paragrafi 1, 3, 4, 6.2, 6.3, 6.4.1.D. Savio ha scritto i paragrafi 2, 4,5, e i sottoparagrafi 6.1,e 6.4.2., il paragrafo 7.

Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido

Da parecchi anni il gruppo di ricerca che fa capo agli Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Pavia svolge ricerche valutative sul campo a partire dalle quali è venuto a delineare un approccio liberamente ispirato al socio-costruttivismo della valutazione di quarta generazione (Guba e Lincoln, 1987-2007; 1989), ma con peculiarità proprie (Becchi, 2000; Bondioli, Ghedini, 2000; Bondioli, Ferrari, 2004; Bondioli, Savio, 2010; Savio, 2013). L'approccio, chiamato valutazione come "promozione dall'interno", si rifà anche ai principi della valutazione partecipata, dell'*empowerment evaluation* e della valutazione democratica (per una sintetica rassegna si veda Bondioli, 2010) e nasce da un *feedback* continuo tra azione sul campo e riflessione critica delle esperienze effettuate con l'intento di modellizzare il processo valutativo e di saggiarne l'efficacia (Bondioli, Savio, 2009). Nel corso degli anni 2012-2013 sono state realizzate due esperienze valutative gemelle condotte in asilo nido allo scopo di meglio puntualizzare l'approccio, verificarne e apprezzarne l'attuazione attraverso uno "studio di casi". In questa prospettiva, si può dire che uno dei problemi centrali affrontati dalla ricerca era la valutazione dell'approccio valutativo di "promozione dall'interno", con la messa a punto di strategie che fossero in sintonia con la sua natura socio-costruttivista¹. Qui di seguito proponiamo innanzitutto il tema della meta-valutazione illustrando brevemente come è stato affrontato da un punto di vista degli studiosi della valutazione di quarta generazione. Presenteremo quindi l'approccio di valutazione come "promozione dall'interno", la modalità di realizzazione delle due esperienze con cui è stato messo alla prova e il piano di valutazione adottato per valutarle. Infine illustreremo e discuteremo i principali risultati cui siamo giunti con la realizzazione del piano prospettato.



1. Perché valutare la valutazione

La valutazione, pur utilizzando metodologie mutuata dalla ricerca scientifica, ha come caratteristica intrinseca l'essere orientata alla prassi; la sua finalità non è l'*episteme* ma la decisione e l'azione consapevole e deliberata (Becchi, 2000). Vi è comunque un accordo unanime sul fatto che le esperienze valutative, in quanto forme di ricerca, vadano condotte in maniera rigorosa così da condurre a una conoscenza razionalmente giustificata (Baldacci, 2012) e eticamente appropriata. Ma l'ampia gamma dei modelli utilizzabili per compiere *evaluation* appropriate, e, soprattutto, la diversità

1 Le esperienze si collocano nel quadro di una ricerca finanziata con fondi PRIN 2009 che aveva come scopo primario la verifica della plausibilità dell'approccio di "promozione dall'interno" mediante lo studio di una sua realizzazione concreta. In questo contributo ci concentreremo esclusivamente sugli aspetti della ricerca che riguardano più da vicino il tema della valutazione partecipata del processo valutativo.

di paradigmi cui tali modelli si riferiscono, rende difficile stabilire criteri univoci per stabilire correttezza ed efficacia delle esperienze valutative². I parametri che consentono di giudicare la bontà e la rilevanza di una ricerca condotta secondo metodologie ispirate ad un orientamento positivista di stampo quantitativo sono diversi da quelli propri di indagini qualitative, di stampo fenomenologico o etnografico. Non solo. Ciascun modello concepisce la *evaluation* come un'impresa che, oltre a giudicare del merito di un qualche specifico oggetto, assolve finalità specifiche (per fare solo alcuni esempi, formative piuttosto che sommative, partecipative e di *empowerment* dei soggetti coinvolti piuttosto che improntate a forme di esercizio di autorità e controllo, perseguibili attraverso il coinvolgimento di una pluralità di attori sociali o mediante la competenza del valutatore in veste di tecnico). Dunque ciascun modello presenta idee, più o meno esplicite, di che cosa significa condurre esperienze valutative in maniera rigorosa e eticamente accettabile in relazione alle scelte di fondo che ne informano le peculiarità. Non ne consegue l'impossibilità di valutare la valutazione ma la necessità che il vaglio critico di ciascuna specifica e particolare esperienza venga effettuato tenendo conto delle peculiarità dell'approccio adottato. Non solo. È riconosciuta l'importanza di una riflessione *a posteriori* sulle esperienze valutative. Infatti, se la valutazione ha come suo prioritario fine quello di contribuire al processo di cambiamento, la valutazione sulla valutazione dovrebbe contribuire a comprendere in che cosa è consistito il cambiamento, che cosa ha contribuito al cambiamento, se e quanto la situazione valutata è simile ad altre, e quanto trasferibili, almeno in via di ipotesi, possono essere le conclusioni da essa tratte. C'è quindi bisogno di una valutazione riflessiva e critica dei processi valutativi che consenta non solo di ripensare e rinnovare gli stessi processi alla luce dei risultati raggiunti ma anche di rendere più trasparenti e leggibili i criteri adottati e le procedure attuate.

Il tutto porta a ritenere che la valutazione della valutazione debba essere parte integrante del processo valutativo. Come afferma Stufflebeam: "La metavalutazione è un dovere professionale per i valutatori. Raggiungere e mantenere un certo livello di professionalità e lo status di professionista significa sottoporre il proprio lavoro a operazioni valutative e utilizzare i risultati per offrire prestazioni migliori ai clienti e per implementare i servizi resi nel tempo. Ciò vale sia per i valutatori sia per gli architetti o gli ingegneri [...]. I valutatori devono assicurare che le loro operazioni valutative siano soggette a valutazione (Stufflebeam, Shinkfield, 2007, p. 649, cit. e trad. it. in Ferrari, *in corso di stampa*).



2. Gli standard di *metaevaluation*

Il bisogno di una valutazione riflessiva e critica dei processi valutativi, che consenta non solo di ripensare e rinnovare gli stessi processi valutativi alla luce dei risultati raggiunti ma anche di rendere più trasparenti e leggibili i criteri adottati, ha spinto diverse associazioni americane a elaborare standard congiunti di *metaevaluation* che prendono in considerazione criteri di utilità, fattibilità, correttezza, e *accountability*. Sulla base di tali standards (*Joint Commettee*, 1994, 2011), ciascuno dei quali articolato in punti, si verifica se e in che misura il processo e i prodotti della valutazione sono in linea con i bisogni degli *stakeholders* (*utility*), se e in che mi-

2 Per una presentazione dei diversi modelli si veda Stufflebeam, Madaus e Kellaghan, 2000.

sura la valutazione sia risultata efficace ed efficiente (*feasibility*), se e in che misura il processo è stato condotto in maniera leale e corretta (*propriety*), se e in che misura le affermazioni, le conclusioni della valutazione sono risultate affidabili e veridiche, soprattutto quelle che riguardano le interpretazioni e i giudizi di qualità (criterio dell'accuratezza - *accuracy*), e, infine, se l'intero percorso è stato documentato e valutato (*accountability*). Tali standards, elaborati e aggiornati in più riprese (cfr. Ferrari, in corso di stampa), sono considerati validi supporti per apprezzare qualsiasi tipo di valutazione, indipendentemente dal modello e dall'approccio scelto. Tuttavia gli esponenti degli approcci naturalistici e "responsive" alla valutazione³ ritengono tali standards adatti soprattutto alle tradizionali forme di valutazione che si rifanno per lo più al paradigma positivista; non li rifiutano, ma rivendicano la necessità di ulteriori parametri in grado di cogliere le peculiarità dei propri modelli. Guba e Lincoln, pur definendo "compatibili" con il proprio orientamento valutativo sociocostruttivista i tradizionali standard di metavalutazione proposti dal *Joint Committee*, ritengono che non siano sufficienti (Guba e Lincoln, 1987-2007; 1989). Infatti tali standard consistono primariamente in criteri metodologici, cioè riguardano i metodi che possono assicurare la corretta realizzazione di processi valutativi; viceversa, nella valutazione di quarta generazione il metodo è solo uno degli aspetti presi in considerazione, mentre l'accento viene posto sui diritti degli *stakeholders*, verificando se e in che misura sono stati rispettati. In questa prospettiva occorre perciò impostare non solo la valutazione ma anche la valutazione della valutazione, del suo andamento e dei suoi esiti, sulla base di ulteriori parametri.

A tal proposito, Guba e Lincoln, (1989, pp. 245-250) definiscono dei "criteri di autenticità" che scaturiscono dai principi fondanti del costruttivismo sociale, al grado di soddisfazione dei quali bisogna guardare per valutare i processi valutativi basati su tali principi: *fairness*, *ontologic authenticity*, *educative authenticity*, *catalytic authenticity* e *tactycal authenticity*.

Con *fairness* si intende la possibilità che il valutatore solleciti, prenda in considerazione e illustri a tutti gli *stakeholders* le "voci", le prospettive e i valori di riferimento di ognuno di loro, ma anche che sostenga una negoziazione aperta tra le diverse "voci" per definire consensualmente raccomandazioni per l'azione. La soddisfazione di tale criterio va documentata, anche attraverso un processo di controllo dei partecipanti (*member-check process*) che ne commenti lo sviluppo.

Il criterio della *ontologic authenticity* riesamina se nel corso del processo le costruzioni emiche individuali (incluse quelle del valutatore) sono diventate più informate e sofisticate, cioè se gli *stakeholders* comprendono i loro mondi in modo più articolato e consapevole. Gli autori indicano due tecniche per accertare se tale criterio è stato soddisfatto: attraverso le testimonianze dirette di partecipanti selezionati e con la documentazione delle loro "voci", registrate in momenti differenti del processo di valutazione, che va prevista dal piano di verifica del processo.

Il criterio della *educative authenticity* pone l'attenzione sull'innalzamento individuale della comprensione delle "costruzioni" altrui e del sistema di valori in cui sono radicate. Anche in questo caso vengono proposte due tecniche per accertare il soddisfacimento di tale principio: di nuovo le testimonianze di parteci-

3 Per una rassegna e una presentazione si veda la parte IV del volume di Stufflebeam, Madaus e Kellaghan, 2000 dedicata ai "Social agenda-directed (advocacy) models", pp. 341-421.

panti selezionati, che possono emergere durante il processo di negoziazione, ma anche la documentazione degli interventi che indicano uno sviluppo in tal senso, sempre prevista dal piano di verifica del processo.

Con *catalytic authenticity* si fa riferimento alla capacità della valutazione di stimolare i partecipanti all'azione e alla presa di decisione, dimensioni che possono essere accertate attraverso: le testimonianze dei partecipanti, soprattutto quelle che esprimono non solo interesse ma desiderio di valutare per decidere; gli atti di risoluzione scaturiti dai processi di negoziazione; *follow-up* sistematici e periodici per rilevare azioni e cambiamenti.

Infine, il criterio di *tactical authenticity* esamina se e in che misura gli individui si sono rafforzati (*empowered*) nell'intraprendere l'azione che la valutazione implica e propone, se cioè partecipano effettivamente al processo. Tre le modalità indicate per accertare il soddisfacimento del criterio: le testimonianze dei partecipanti a riguardo; alcuni *follow-up* per verificare chi di fatto partecipa e come; infine, l'espressione di giudizi da parte dei partecipanti, e del valutatore stesso, sul carattere partecipativo del processo.

Le proposte di Guba e Lincoln sono dei riferimenti importanti per affrontare la valutazione di approcci valutativi di tipo socio-costruttivista, anche perché individuano dei metodi per accertare se un percorso valutativo realizzato in tale prospettiva soddisfa o meno i criteri indicati. A questo proposito, due ci paiono le strategie principali suggerite: la documentazione e l'analisi degli scambi tra partecipanti in diversi momenti del percorso/processo; la sollecitazione di testimonianze dirette dei partecipanti riguardo il loro giudizio sulle dimensioni considerate dai diversi criteri. Quest'ultimo aspetto ci sembra particolarmente in sintonia con la natura partecipativa di un processo valutativo di quarta generazione, ed è stato perciò preso come riferimento principale per il percorso di ricerca che illustreremo e le questioni meta-valutative che con esso ci interessava affrontare.



3. L'approccio da valutare: la "promozione dall'interno"

Come abbiamo già accennato, l'approccio che abbiamo inteso mettere alla prova è ispirato alla valutazione di quarta generazione, alla valutazione partecipata e democratica, quanto ai suoi presupposti di fondo, ma possiede dei tratti peculiari per quanto attiene alle finalità specifiche, alla tipologia dei partecipanti, ai principi guida, agli strumenti e alle metodologie adottati, allo svolgimento del processo.

- **Finalità.** L'approccio attribuisce alla valutazione una triplice finalità. La prima quella tipica di esprimere un giudizio ponderato su una certa realtà (nel caso specifico una realtà educativa), o aspetto della stessa, sulla base di un esame approfondito e di una raccolta sistematica di informazioni, in vista di un riorientamento nelle prassi educative o nell'organizzazione dell'istituzione; la seconda quella di formare abiti riflessivi nei partecipanti all'esperienza valutativa così da renderli più capaci di un agire educativo più intenzionale e consapevole. Si tratta di finalità fortemente intrecciate poiché la valutazione, così come è concepita nel nostro approccio, comporta una riflessione sulle pratiche e sui convincimenti educativi al fine di giudicarne la bontà sulla base di criteri e valori esplicitamente scelti. È possibile considerare riflessione e valutazione come due "facce" di una figura ambigua: se si guarda alla riflessione, allora la valutazione non è che uno dei possibili mezzi attraverso cui è possibile sollecitarla e promuoverla; se si guarda alla valutazione, allora la riflessione è

uno degli strumenti attraverso i quali passare dai dati raccolti alla loro interpretazione, al giudizio e, infine, alla decisione.

Valutazione e riflessione nel loro intreccio mirano alla ricostruzione dell'identità di una realtà educativa particolare e specifica⁴. Questa terza finalità assume come elemento essenziale l'attribuzione di significato (*making meaning*) da parte degli agenti educativi rispetto a "ciò che un'istituzione educativa è" e a "ciò che vuole essere". Nel corso dell'esperienza vengono fatti emergere aspetti della cultura educativa locale, rivisti criticamente alla luce della valutazione intrapresa. Una ricostruzione interpretativa volta ad una progettualità consapevole.

- *Partecipanti*. I partecipanti all'impresa valutativa sono, nel nostro approccio, gli agenti educativi intendendo con essi tutti coloro che, all'interno di un'istituzione, svolgono, in maniera più o meno esplicita, compiti di cura e educazione: insegnanti, educatori, assistenti, genitori. Partecipante a pieno titolo ma con un ruolo differente da quello degli agenti educativi in senso proprio, è una figura di esperto (valutatore-formatore-facilitatore) che, come vedremo tra breve, svolge il compito specifico di aiutare i partecipanti al raggiungimento delle finalità specifiche di questo tipo di valutazione "promuovendo dall'interno".
- *Principi guida*. In linea con la scelta di campo precedentemente delineata – la valutazione di quarta generazione – i principi che guidano l'approccio valutativo di cui stiamo parlando sono i seguenti:
 - partecipazione motivata e responsabile;
 - confronto paritetico;
 - negoziazione democratica.



La partecipazione non può essere obbligata ma frutto di una scelta e decisione volontarie e motivate.

Le finalità della valutazione vengono perseguite attraverso il confronto tra i partecipanti, figure portatrici di punti di vista, preoccupazioni, esperienze, convincimenti differenti. Non vi sono prospettive più autorevoli di altre. La comunicazione, che è il mezzo utilizzato per il confronto, si svolge su un piano paritetico che tende ad abbattere i rapporti di potere e le gerarchie. La dimensione sociale della valutazione, il suo avvenire all'interno di un gruppo e "in gruppo", ne è un tratto specifico.

Il confronto ha come punto di partenza l'idea che ciascuna posizione individuale ha i medesimi diritti di espressione e "voce" di quelli di chiunque altro. Da qui l'idea della negoziazione come principio e strategia attraverso la quale giungere democraticamente a posizioni condivise e a deliberazioni consensuali.

- *Strumenti e metodologie adottati*. Sulla base dell'oggetto di valutazione scelto (frutto di deliberazione partecipata), vengono individuati strumenti di valutazione della qualità del contesto educativo⁵ che consentano di apprezzare tale

4 Potrebbe trattarsi di una scuola, di un asilo nido, di un centro gioco, ma anche di un insieme di centri educativi di un territorio che si riconoscono come membri di una comunità educativa. In quest'ultimo caso i partecipanti saranno suddivisi per singola realtà educativa pur prevedendo momenti collegiali di discussione più estesi.

5 Ci riferiamo a strumenti disponibili in lingua italiana quali la SVANI (Harms, Cryer, Clifford, 1990-1992), la SOVASI (Harms, Clifford, 1984-1990), l'ASEI (Darder e Mestres, 1994-2000), l'ISQUEN (Becchi, Bondioli, Ferrari, 1999), LAVSI (Bondioli, Ferrari, 2008), il DAVOPSI (Bondioli, 2008).

oggetto⁶. Come si vedrà nel punto successivo, gli strumenti disponibili vengono valutati anche alla luce della loro “filosofia di fondo”, per verificare se i criteri di valutazione da essi proposti collimano con quelli dei partecipanti. Lo strumento scelto viene utilizzato come guida per l’osservazione, la raccolta di informazioni, l’apprezzamento. Sulla base di tale utilizzo si raccolgono i “dati valutativi” che verranno poi discussi nella fase di negoziazione e di interpretazione.

- *Svolgimento del processo*. Il processo prevede diverse tappe ciascuna delle quali può essere svolta in uno o più incontri di un gruppo di lavoro costituito con fini valutativi e formativi: a) decisione argomentata e negoziale circa il compito valutativo da svolgere; b) presa di visione, analisi critica e selezione dello/gli strumento/i da utilizzare; c) valutazione in senso stretto di aspetti del contesto educativo tramite lo strumento scelto; d) elaborazione dei dati valutativi raccolti; e) restituzione dei dati valutativi raccolti e loro discussione; f) scelta negoziata di aspetti del contesto educativo da modificare/innovare e definizione di un progetto condiviso di miglioramento; g) realizzazione del progetto di miglioramento; h) verifica del progetto di miglioramento realizzato; i) valutazione del percorso di valutazione effettuato.
- *Il ruolo di chi “promuove dall’interno”*. L’intero processo viene sostenuto e incoraggiato da una figura di valutatore-formatore-facilitatore che ha il compito di promuovere, in tutte le diverse tappe dell’esperienza, processi di riflessione, esplicitazione, negoziazione, partecipazione (Bondioli, 2004; Savio, 2013). Questa figura non valuta il contesto, a meno che non gli venga esplicitamente richiesto dai partecipanti, ma guida e sostiene l’intera esperienza utilizzando le sue competenze sia in campo valutativo che formativo.



4. Lo studio di due evaluation “gemelle”: la realizzazione delle esperienze e il disegno della ricerca

La messa alla prova dell’approccio valutativo di “promozione dall’interno” è stata realizzata come lo “studio di due casi”. Sono stati coinvolti due asili nido, scelti sulla base di due criteri principali: la disponibilità a seguire un percorso di valutazione a carattere formativo prolungato - di durata annuale con incontri a cadenza mensile -; la differenza di conoscenza circa procedure e strumenti valutativi - un asilo nido *con* e un asilo nido *senza* esperienze pregresse di valutazione della qualità del contesto -. Tale differenza avrebbe permesso di verificare se e in che misura l’efficacia della valutazione come “promozione dall’interno”, in relazione ai suoi obiettivi, sia connessa alle competenze valutative del gruppo di lavoro coinvolto. In sintesi, i due asili nido che hanno aderito e partecipato all’esperienza presentavano le seguenti caratteristiche principali:

Nido A, comunale, collocato in una città capoluogo regionale del Nord Italia, capienza 87 bambini, 20 educatrici, 6 collaboratori socio-educativi, 1 coordinatore pedagogico, esperienza pregressa di valutazione di contesto;

6 *L’evaluandum* è in ogni caso un aspetto del contesto educativo, inteso, secondo un’accezione che si rifà sia a Bronfenbrenner (1979-1986) che all’approccio sistemico, come “l’insieme complesso delle risorse materiali, umane e simboliche che un’istituzione organizza e mette in gioco allo scopo di produrre una ricaduta formativa sui destinatari dell’azione educativa” (Bondioli, in corso di stampa).

Nido B, comunale, collocato in un piccolo comune del Nord Italia, capienza 40 bambini, 5 educatrici, 1 collaboratore educativo, 1 collaboratore ausiliario, 1 coordinatore pedagogico, nessuna esperienza pregressa di valutazione di contesto.

Come si può notare, una volta individuati i due nidi e ottenuta la loro disponibilità, un'ulteriore differenza è stata rappresentata dalle dimensioni dei gruppi di lavoro e da una certa diversità di composizione: il nido A ha partecipato con 14 operatori (12 educatrici e 2 collaboratori – una parte del personale ha deciso non aderire all'esperienza), mentre il nido B ha visto la partecipazione di 6 operatori (5 educatrici e il coordinatore). Tali differenze sono state considerate utili rispetto all'obiettivo di messa alla prova dell'approccio. Si sarebbe potuta verificare infatti la sua tenuta in relazione sia del massimo che del minimo numero di partecipanti possibili per il tipo di percorso; inoltre, dato che l'adesione spontanea e motivata è uno dei requisiti dei percorsi di "promozione dall'interno", la varietà di ruoli diversamente presenti nei due gruppi rappresenta un'eventualità probabile nella realizzazione di tali percorsi e perciò da sondare nella sua influenza sulla loro riuscita.

La figura del valutatore-formatore-facilitatore è stata diversa nei due casi. Entrambi gli specialisti erano profondi conoscitori dell'approccio e sono intervenuti con l'intento di metterlo in atto il più fedelmente possibile rispetto a quanto prospettato. A differenza del nido A, il gruppo di lavoro del nido B aveva già avuto modo di conoscere il formatore in precedenti percorsi formativi centrati sulla riflessione e problematizzazione delle pratiche educative, ma mai di tipo prettamente valutativo.

Nel concreto i due percorsi sono stati realizzati in parallelo, tra gennaio 2012 e febbraio/marzo 2013. In entrambi i casi sono state realizzate tutte le tappe di lavoro previste, con uno stesso numero di incontri (12 incontri sia per il nido A che per il nido B).

Tutti gli incontri sono stati audio-registrati e trascritti. In entrambi i casi sono stati compilati dagli operatori due questionari individuali: uno all'inizio del percorso, per sondare sia il grado di cultura valutativa che la motivazione alla partecipazione, l'altro al termine del percorso, successivamente all'ultimo incontro, per valutare l'esperienza.

5. Il piano di ricerca: strumenti e strategie per la valutazione dell'esperienza valutativa

Nell'ottica di mettere alla prova l'approccio di "promozione dall'interno", la definizione di un piano meta-valutativo ha rappresentato uno snodo fondamentale della ricerca. Come già accennato a commento dei criteri indicati da Guba e Lincoln (cfr. paragrafo 2), la definizione di tale piano ha avuto come riferimento principale l'idea che la valutazione di una valutazione che metta al centro la partecipazione degli *stakeholders* deve anch'essa rispondere al principio partecipativo. Da ciò è derivata la duplice scelta di: sollecitare le testimonianze meta-valutative dagli operatori stessi coinvolti nel percorso; prevedere i momenti meta-valutativi come parte integrante del processo della valutazione "come promozione dall'interno"⁷. In questa prospettiva, il piano meta-valutativo ha previsto

7 Accanto a ciò, come suggerito da Guba e Lincoln, si è proceduto anche all'analisi della documentazione prodotta con la trascrizione dell'audio-registrazione degli incontri in un'ottica meta-valutativa; gli esiti di quest'analisi saranno oggetto di prossime pubblicazioni.



tre mosse, collocate in momenti precisi tra le tappe che hanno scandito il percorso (cfr. paragrafo 3: svolgimento del processo), secondo il prospetto presentato qui di seguito.

Cronologia delle tappe del processo e delle mosse metavalutative (in grassetto)

1° *tappa*: presentazione del progetto e scelta di aderirvi.
1° mossa meta-valutativa: somministrazione questionario individuale iniziale.
2° *tappa*: decisione negoziata dell'aspetto da valutare. 3° *tappa*: scelta negoziata dello strumento di valutazione da adottare. 4° *tappa*: valutazione tramite lo strumento (individuale). 5° *Tappa*: momento di confronto sui dati valutativi raccolti. 6° *tappa*: scelta negoziata dell'aspetto da migliorare. 7° *tappa*: elaborazione del progetto di miglioramento. 8° *tappa*: realizzazione del progetto di miglioramento. 9° *tappa*: valutazione del progetto di miglioramento: commento alle osservazioni realizzate.
10° *tappa* - **2° mossa meta-valutativa: incontro di valutazione dell'intero percorso.**
3° mossa meta-valutativa: somministrazione questionario individuale finale.

1° *mossa meta-valutativa* è stata realizzata con la somministrazione di un *questionario individuale iniziale*, consegnato dopo aver presentato il percorso e ricevute le adesioni alla sua realizzazione con un duplice scopo: verificare il grado di esperienza dei partecipanti circa strumenti di valutazione di contesto e la loro conoscenza di un tipo particolare di *evaluation*, la “valutazione formativa di contesto”, che avrebbe caratterizzato il percorso intrapreso; saggiare la motivazione a partecipare, il grado di interesse e le aspettative circa il lavoro valutativo da svolgere. Questo secondo obiettivo risponde a un'ottica meta-valutativa, se ci si pone all'interno della prospettiva di valutazione di quarta generazione; infatti la motivazione autentica nell'aderire al percorso, con un patto fondato sulla trasparenza di informazione, è aspetto preliminare ma anche fondamentale per garantire la partecipazione degli *stakeholders*. Quest'aspetto è stato sondato con la terza e ultima domanda del questionario, così formulata⁸:

Ti trovi all'inizio di un percorso di valutazione cui hai accettato di partecipare indica il grado di interesse che la presentazione del percorso ti ha suscitato
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Che cosa ti aspetti da questo progetto?

La 2° *mossa meta-valutativa* è consistita nell'*incontro finale*, dedicato specificamente a valutare il percorso valutativo. Il formatore riprende il senso del percorso e i diversi passaggi che l'hanno caratterizzato chiedendo ad ogni partecipante di esprimere liberamente la propria valutazione. Scopo di questa mossa è duplice: ottenere da ciascun partecipante un giudizio articolato sul percorso valutativo compiuto per metterne in luce positività ed elementi critici; sollecitare il gruppo a un confronto sui giudizi singolarmente espressi per giungere a delineare una valutazione partecipata del percorso realizzato.

8 Le prime due domande chiedevano: 1. *Hai mai sentito parlare di strumenti di valutazione del contesto asilo nido (ad esempio SVANI, ASEI, ISQUEN, ecc.)?* 2. *Prima della presentazione di questa ricerca, hai mai sentito parlare di valutazione formativa di contesto?* Per entrambe, in caso di risposta affermativa, si chiedevano chiarimenti a riguardo.



La 3° *mossa meta-valutativa* è stata realizzata con la somministrazione di un *questionario individuale finale*, articolato in quattro domande, di cui le prime due⁹ possono trovare corrispondenza con le dimensioni dei criteri metavalutativi individuati da Guba e Lincoln.

La prima domanda aveva come scopo di verificare se e in che misura i diversi momenti del percorso valutativo fossero riconosciuti come aspetti significativi e importanti del processo realizzato.

Domanda (1): Ripercorrendo i diversi momenti in cui si è articolato il percorso, indica con un punteggio da 1 a 3 l'importanza che secondo te ha avuto, per la riuscita dell'intero progetto, ciascuno di essi.

1. Presentazione del progetto e scelta di aderirvi; 2. Decisione negoziata dell'aspetto da valutare; 3. Scelta negoziata dello strumento di valutazione da adottare; 4. Valutazione tramite lo strumento (individuale); 5. Momento di confronto sui dati valutativi raccolti; 6. Scelta negoziata dell'aspetto da migliorare; 7. Elaborazione del progetto di miglioramento; 8. Realizzazione del progetto di miglioramento; 9. Valutazione del progetto di miglioramento: commento alle osservazioni realizzate; 10. Valutazione dell'intero percorso.



Vale la pena al proposito ricordare che, nel quadro dei criteri metavalutativi proposti da Guba e Lincoln presentati nel paragrafo 2, ciascun momento del percorso è pensato per assolvere alcune delle specifiche funzioni proprie della valutazione di quarta generazione. I momenti 2, 3, 5, 6,7, tutti caratterizzati dal confronto e dalla negoziazione, sono ispirati al criterio della *educative authenticity*; ma anche a quello della *fairness*, sollecitando la partecipazione e l'espressione di tutti i punti di vista coinvolti; quelli dall'1 al 4 e dal 6 al 10, finalizzati a promuovere l'identità educativa della realtà di appartenenza e a rafforzare competenze professionali (valutare, osservare, interpretare, progettare, innovare), si possono riferire alla *tactical authenticity*. Al principio della *catalytic authenticity*, e cioè alla motivazione all'innovazione ragionata sulla base della valutazione effettuata, corrispondono le fasi 6,7,8.

La seconda domanda proponeva di giudicare se e in che misura nel processo attuato risultassero riconoscibili i tratti distintivi dell'approccio.

Domanda (2) L'approccio valutativo che abbiamo proposto ha dei tratti distintivi che qui di seguito elenchiamo. Secondo te, in una scala da 1 a 3, in quale misura questi tratti sono stati effettivamente realizzati nel percorso cui hai partecipato?

1. Analisi, osservazione, valutazione della realtà educativa; 2. Riflessione sulle pratiche e sulle idee educative; 3. Assunzione di consapevolezza e svelamento dell'implicito educativo; 4. Confronto, negoziazione, partecipazione; 5. Dimensione di gruppo; 6. Riconoscimento dell'individualità pur in una dimensione di gruppo; 7. Progettazione migliorativa; Altro (specificare).

Anche in questo caso, si può rilevare una qualche corrispondenza con alcuni dei criteri metavalutativi esposti da Guba e Lincoln: il criterio della *ontological au-*

9 Le successive due domande erano aperte e chiedevano: 3. *Oltre alla riorganizzazione (degli spazi - nido A) (materiali/spazi per il "cestino dei tesori" e per il "gioco euristico" - nido B) che cosa pensi di aver tratto professionalmente da questo percorso? 4. Quali a tuo avviso sono gli aspetti di criticità del percorso effettuato?*

thenticity, in riferimento a realtà educative, si declina nella forma della assunzione di maggiore consapevolezza sia rispetto ai punti di vista altrui sia dal punto di vista della maggiore capacità di leggere il contesto in cui si opera; è perciò particolarmente evidente nei punti 1, 2 e 3 ma anche nel 7 in quanto la progettazione migliorativa, di per sé indicativa del conseguimento della *catalytic authenticity*, deriva da una visione maggiormente socializzata dei problemi da risolvere e della loro possibile soluzione. Il punto 4 sottolinea soprattutto il principio della *educative authenticity* in quanto la percezione, da parte dei partecipanti, di essere stati coinvolti in un'impresa di gruppo, è un indicatore della maggiore comprensione che il processo ha innescato dei punti di vista e delle azioni altrui.

6. I dati meta-valutativi

Presenteremo qui di seguito gli esiti dell'applicazione degli strumenti meta-valutativi appena illustrati: in primo luogo considereremo i due questionari, con riferimento alla terza domanda del questionario iniziale e alle prime due domande del questionario finale, e in ultimo analizzeremo l'incontro meta-valutativo finale.



6.1 Dal questionario iniziale: la motivazione alla partecipazione

In estrema sintesi, i dati relativi alla prima domanda del questionario iniziale¹⁰, che chiedeva di graduare da 1 a 10 l'interesse per il percorso da intraprendere, risultano altamente positivi: i punteggi del nido A oscillano tra il 7 e il 10, quelli del nido B tra l'8 e il 9. Dunque, le basi per avviare un'autentica partecipazione sembrano essere presenti sin dall'avvio dell'esperienza, forse anche in relazione al fatto che nel primo incontro le sue caratteristiche sono state presentate con trasparenza e ad ognuno è stato chiesto di esprimere il proprio punto di vista e di sentirsi libero di aderire o meno.

6.2 Dal questionario finale: l'importanza dei diversi momenti previsti dall'approccio

La prima domanda del questionario finale, lo ricordiamo, presentava i diversi momenti costitutivi del percorso e chiedeva di indicare, con un punteggio da 1 a 3, il grado di importanza di ognuno di essi. La Tab. 1 mostra gli esiti ottenuti per ciascun nido calcolando un indice corrispondente al rapporto tra la somma dei punteggi singoli e il punteggio massimo possibile (12 per il nido A, 6 per il nido B).

10 Per questioni di spazio, consideriamo solo i dati quantitativi e non le risposte date in merito alle aspettative sul progetto, sollecitate come parte integrante di questa domanda.

I momenti	Nido A	Nido B
1. Presentazione del progetto e scelta di aderirvi	0,91	0,94
2. Decisione negoziata dell'aspetto da valutare	0,83	1
3. Scelta negoziata dello strumento di valutazione da adottare	0,8	0,61
4. Valutazione tramite lo strumento (individuale)	0,86	0,77
5. Momento di confronto sui dati valutativi raccolti	0,91	1
6. Scelta negoziata dell'aspetto da migliorare	0,94	1
7. Elaborazione del progetto di miglioramento	0,94	0,94
8. Realizzazione del progetto di miglioramento	0,77	0,94
9. Verifica del progetto di miglioramento: commento alle osservazioni realizzate	0,83	0,88
10. Valutazione dell'intero percorso	0,94	1

Tab. 1: Prima domanda del questionario finale

I dati della tabella mostrano una sostanziale significatività accordata a tutte le fasi del processo. È però interessante notare come in ambedue i casi maggiore enfasi venga data alle fasi partecipative più pregnanti: la prima (Presentazione del progetto e scelta di aderirvi) e l'ultima (Valutazione dell'intero percorso), momenti nei quali il protagonismo dei partecipanti è risultato più evidente e l'espressione della loro "voce" più presente; a seguire, pur con accentuazioni diverse nelle due realtà, risultano apprezzate le fasi negoziali 5 (Momento di confronto sui dati valutativi raccolti) e 6 (Scelta negoziata dell'aspetto da migliorare) e quella più progettuale (7. Elaborazione del progetto di miglioramento), segno dell'importanza che l'approccio valutativo comprenda nel processo, oltre alla fase di espressione del giudizio, anche quella della pianificazione del cambiamento. Si notano però anche differenze tra le valutazioni espresse dalle due realtà: la realizzazione del progetto di miglioramento è il momento considerato meno significativo dal nido A, mentre nel nido B la minore enfasi è attribuita alla scelta dello strumento di valutazione da adottare.

6.3 Dal questionario finale: il riconoscimento dei tratti costitutivi dell'approccio

La domanda 2 del questionario finale riprendeva le principali finalità dell'approccio e chiedeva di indicare, con un punteggio da 1 a 3, se e in che misura fossero stati effettivamente realizzate nel percorso effettuato. La Tab. 2 mostra gli esiti ottenuti per ciascun nido sulla base di un indice analogo a quello calcolato per la Tab. 1.

Elenco predefinito dei "tratti distintivi"	Nido A	Nido B
1. Analisi, osservazione, valutazione della realtà educativa	0,86	0,77
2. Riflessione sulle pratiche e sulle idee educative	0,91	0,83
3. Assunzione di consapevolezza e svelamento dell'implicito educativo	0,97	0,66
4. Confronto, negoziazione, partecipazione	0,86	0,94
5. Dimensione di gruppo	0,72	1
6. Riconoscimento dell'individualità pur in una dimensione di gruppo	0,83	0,88
7. Progettazione migliorativa	0,80	0,94

Tab. 2: Seconda domanda del questionario finale

Va notato in primo luogo che le due realtà coinvolte – nido A e nido B – giudicano realizzate in buona misura tutte le finalità che caratterizzano l’approccio pur con accentuazioni diverse che si possono ricondurre, come vedremo, alla storia e alle tradizioni di ciascuna di esse e alla diversa modalità di conduzione dell’esperienza. Nel caso del nido A, sono percepite come maggiormente realizzate le dimensioni “Assunzione di consapevolezza e svelamento dell’implicito educativo” e “Riflessione sulle pratiche e sulle idee educative”, mentre la meno realizzata risulta la “Dimensione di gruppo”. Nel caso del nido B, ottengono il maggior punteggio gli aspetti della “Dimensione di gruppo”, del “Confronto, negoziazione, partecipazione” e della “Progettazione migliorativa”, mentre vengono considerate meno realizzate le dimensioni “Assunzione di consapevolezza e svelamento dell’implicito educativo”, “Analisi, osservazione, valutazione della realtà educativa”.

Gli aspetti rispetto a quali i due nidi appaiono più distanti sono dunque quelli della “Dimensione di gruppo”, sentita come la più realizzata dal nido B e la meno realizzata dal nido A, e la “Assunzione di consapevolezza”, al contrario la più votata dal nido A e la meno dal nido B. Va tenuto presente che il nido A, come abbiamo già detto, ha sofferto per la mancanza di momenti di formazione di tipo riflessivo ed ha dunque dimostrato di apprezzare particolarmente questo aspetto del percorso effettuato. Per quanto riguarda invece la dimensione di gruppo, l’apprezzamento di molto inferiore è dovuta verosimilmente al fatto che, al momento iniziale del percorso, non tutti i membri del collettivo si sono dichiarati disposti a proseguire, il che ha fatto sorgere parecchi dubbi sulla possibilità effettiva che il progetto di miglioramento realizzato potesse essere condiviso da tutti i membri dell’istituzione e si rivelasse anche per il futuro un’innovazione duratura. Nel nido B viene invece sottolineata soprattutto la possibilità che l’esperienza ha offerto di vivere momenti di confronto e progettuali condivisi nel gruppo, mentre gli aspetti sentiti come meno realizzati sembrerebbero essere quelli più propriamente individuali: la fase valutativa in senso proprio, svolta singolarmente da ciascun partecipante, e l’assunzione di consapevolezza, che, più che una finalità dell’esperienza, sembra venire riferita all’interiorizzazione, soggettiva e, dunque individuale, delle processo riflessivo innescato.

Risulta in ogni caso evidente che elementi di storia e tradizione propri di ciascun gruppo di lavoro intervengono nel momento in cui il percorso effettuato viene giudicato e dimostra pertanto l’importanza di tale momento in vista di eventuali ricalibrature dell’approccio più rispondenti ad esigenze particolari e locali.

6.4 *Dall’incontro finale: alcuni rilievi dei partecipanti*

Non è qui possibile presentare tutte le articolazioni e tutte le sfumature delle considerazioni dei partecipanti nell’incontro finale¹¹. Qui di seguito presentiamo per ciascuna delle realtà coinvolte solo le questioni che, a nostro parere, appaiono particolarmente significative sia perché mostrano nei partecipanti una accresciuta

11 In ambedue le esperienze l’incontro finale è stato audioregistrato e trascritto integralmente. La trascrizione è stata analizzata qualitativamente avendo come filtro tre domande principali: dal punto di vista dei partecipanti a) vengono riconosciuti i tratti distintivi dell’approccio e del percorso? b) le finalità e gli scopi prospettati sono stati raggiunti? c) emergono aspetti/effetti non previsti? (cfr. Savio, 2013).



educative authenticity su un piano particolarmente pregnante in termini educativi, sia perché mettono a fuoco alcuni elementi di criticità del modello, che quindi paiono decisamente rilevanti in una prospettiva di valutazione della valutazione.

6.4.1. Nido A

Due questioni in particolare sono emerse dalla discussione dell'ultimo incontro nel nido A.

La prima ha a che fare con la considerazione che la valutazione della qualità educativa debba tenere in conto principalmente e soprattutto il benessere del bambino. Valutare il contesto significa in primo luogo e soprattutto chiedersi se e quanto le condizioni ambientali e relazionali allestite sono favorevoli alle possibilità di crescita offerte ai bambini. Nel caso specifico del nido A, il percorso valutativo realizzato sembra aver suscitato nei partecipanti un cambiamento di atteggiamento, una maggiore attenzione al bambino e ai suoi bisogni educativi, una consapevolezza che si è accresciuta dopo aver realizzato il progetto di miglioramento, verificando che il cambiamento effettuato era non solo possibile ma anche vantaggioso¹².

Si fa strada, dunque, l'idea che la qualità educativa vada apprezzata in riferimento ad uno *stakeholder* che non ha possibilità diretta di partecipare ma la cui "voce" va tenuta in conto riflettendo, ad esempio, come si è fatto lungo il percorso, sugli effetti delle condizioni ambientali e relazionali sulle condotte infantili. La questione non è di poco conto, ed ha a che fare con i principi della valutazione di quarta generazione, in particolare al terzo, quello della *educative authenticity* e cioè della sensibilità per tutte le "voci" e le diverse prospettive in gioco, anche e soprattutto per le meno riconosciute. Nel caso dell'asilo nido, la questione relativa alla partecipazione del bambino alla valutazione del contesto che lo accoglie risulta particolarmente delicata (Katz, 1995). Anche perché la "voce" del bambino è demandata all'interpretazione dell'adulto. Si tratta di un aspetto che si evidenzia in particolare nei contesti educativi prescolari, ma che propone un dilemma relativo a qualsiasi forma di valutazione che abbia per oggetto una realtà educativa, e cioè su quale base e tenendo conto di quali valori sia possibile definire la qualità di un contesto che abbia appunto una finalità educativa¹³.

La seconda questione riguarda la possibilità di un conflitto tra due principi che caratterizzano l'approccio seguito: quello della libera partecipazione e quello della dimensione di gruppo, conflitto che si è verificato nell'esperienza del nido B, e che ha condotto ad evidenziare non poche criticità. All'inizio del percorso, per svariate ragioni, non tutti i membri del collettivo si sono infatti dichiarati dispo-

12 Ed. 3 sottolinea che nell'elaborazione del progetto di miglioramento il fuoco di interesse e l'attenzione sono stati rivolti al "benessere dei bambini" capovolgendo il modo abituale di guardare all'organizzazione del nido: "*Era importante capire che questo era un percorso che è stato fatto esclusivamente per il benessere dei bambini*". Ed. 7 segnala come effetto del percorso il fatto di prestare molto più attenzione ai bambini e di mettersi maggiormente a loro disposizione: "(...) *Ho notato molte più cose! Guardo molto di più bambini e osservo molto di più!*". "(...) *Adesso riusciamo a vederli di più (...) Anche loro sentono proprio la ... Sentono veramente l'attenzione ...*". Ed. 8 collega la riflessione sulla pratica educativa con l'attenzione nei confronti del bambino: "*io penso che ci sono persone che non si fermano mai a riflettere: mai sul loro lavoro, mai su come vengono utilizzati ... mai sul benessere del bambino!*".

13 Su questo aspetto si veda in particolare Harvey e Green, 1993.



nibili a intraprendere il lavoro valutativo ma si è comunque convenuto che fosse opportuno e utile realizzarlo comunque. Nell'incontro finale sono emerse al proposito diverse perplessità e preoccupazioni che fanno riflettere sull'importanza da dare all'uno o all'altro principio-guida dell'approccio¹⁴.

6.4.2. Nido B

Lelemento di criticità messo in evidenza dal nido B nell'incontro finale riguarda la possibilità di realizzare il percorso e di attivare i processi che lo caratterizzano in autonomia, senza la presenza del formatore¹⁵. Gli aspetti rispetto ai quali gli operatori dichiarano di sentirsi meno pronti ad operare senza supporto sono principalmente tre: i processi di negoziazione¹⁶, la riflessione che permette di staccarsi dalla dimensione operativa per svelarne i significati educativi impli-

- 14 Ed. 7 esprime il timore che le colleghe che non hanno condiviso il percorso non accettino il cambiamento e, soprattutto, che non cambino atteggiamento. In positivo è come se dicesse: il percorso fatto invece ci ha cambiato: *“Quello che io temo è che, non avendo fatto un percorso insieme, ma soprattutto di autovalutazione (...) La sensazione che ho, è che alcuni nostri colleghi siano convinti che questo è il modo di lavorare e non si cambia. Cambiano gli spazi, ma non le persone! Io credo che a noi sia servito cambiare gli spazi, ma – almeno io parlo per me, non so per voi, però immagino che sia successo a me in parte a chi più e a chi meno – è cambiato proprio il modo ...”*.

Ed. 4 intreccia il tema della mancata condivisione del percorso da parte di tutto il Collettivo con quello della valutazione, auspicando che la si riproponga annualmente: *“Potremmo anche pensare a una valutazione degli esiti a un anno, a due anni ... anche strutturata, anche ripetendo la scala e quindi anche le persone che non l'hanno fatta, la fanno magari, invece, in un contesto di valutazione d'esito, no? A un anno o due dal progetto! Potrebbe essere!”*. Ed. 4 continua segnalando di aver già visto che il lavoro svolto è stato percepito e colto anche dalle educatrici che non hanno partecipato: *“io pensavo che è un percorso che comunque è stato capace di contaminare, come se ci fosse stata una contaminazione quasi per osmosi (...) i risultati di questo corso – certamente su di noi, ma anche sulle persone che non vi hanno partecipato – sono stati risultati che si sono visti nel loro aspetto positivo giorno per giorno, piano piano, come se dovessero essere assorbiti in qualche maniera (...)”*.

- 15 E2 esprime dubbi sulla possibilità di applicare il metodo in autonomia, senza formatore: *“magari, fare un lavoro con questo stesso metodo, non so come ci riuscirà perché senza formatore è un po' ...”*. E4 ritiene che l'obiettivo fosse quello di impossessarsi di strumenti da utilizzare in autonomia; ora ha appreso il metodo ma non si sente pronta: *“l'obiettivo iniziale che avevo in mente di questo processo qua, fosse proprio quello di darci degli strumenti, d'imparare un metodo per allenarci a cavarcela senza il formatore (...) però, arrivati a questo punto (...) il processo l'ho in mente e l'ho capito, però poi”,* Coo concorda: *“siamo ancora in prima elementare”*.

- 16 E5 solleva il dubbio che il metodo possa essere da loro applicato senza la presenza del formatore, soprattutto rispetto alla possibilità di negoziare posizione condivise, di co-costruire. *“io ho delle perplessità rispetto questa cosa perché, secondo quello che penso io, io credo che sia complicato da soli ... la metodologia mi piace perché se i punti sono osservazione, giudizi di valore, autovalutazione e riflessione, che sono i punti ... progettazione (...) Secondo me è importante avere un aiuto perché sai, poi nel quotidiano si fa presto a giudicare piuttosto che a dire ... no? Poi magari ci ritroviamo davvero ad avere delle posizioni molto diverse che non riusciamo poi a far diventare (...) ma lo strumento è molto interessante! È molto interessante, questo sì, cioè questa co-costruzione di cui paravi è proprio ... è bello, però dovremmo essere un po' supportate”*.



citi¹⁷, e i momenti di verifica per riflettere su come si è agito e orientare in modo più intenzionale il proprio fare educativo¹⁸. Dunque sono proprio le dimensioni cruciali dell'approccio quelle rispetto a cui il nido B ritiene di aver bisogno di supporto: negoziazione, riflessione e verifica/valutazione. Viene così sollevata una questione davvero fondamentale per qualsiasi valutazione che si radichi in una prospettiva socio-costruzionista: è possibile prevedere tra gli obiettivi cui mirare anche l'*empowerment* degli *stakeholders* in termini di emancipazione rispetto alla competenze che caratterizzano tale prospettiva valutativa?

Nel caso specifico del nostro approccio, che si rivolge in maniera particolare a operatori educativi, la risposta è senz'altro affermativa. Infatti, il profilo professionale di chi si occupa di educazione, a partire da Schön (1983-1993) e dalla sua ripresa del tema della professionalità in chiave deweyana, viene sempre più caratterizzato come capacità di affrontare il rapporto con la pratica come un'indagine riflessiva, che implica: osservazione delle problematiche incontrate, riflessione su di esse e formulazione di ipotesi d'interventi migliorativi, realizzazione degli interventi e verifica della corrispondenza tra esiti attesi e esiti ottenuti. Poiché nel caso delle istituzioni educative, in particolare di quelle pre-scolari, tale processo è sempre attivato in una dimensione di collegialità, cioè all'interno di un gruppo di lavoro, anche la capacità di confronto e negoziazione fanno parte delle competenze richieste a un professionista educativo.

D'altra parte, proprio perché in ambito educativo si ha a che fare con gruppi di lavoro, la presenza di un "facilitatore" dei processi comunicativi, della mediazione sociale a partire dalla presa in carico dei punti di vista di tutti e di ognuno, sembra uno strumento necessario e quindi indispensabile per la piena realizzazione degli obiettivi del nostro approccio valutativo. In questo senso risultano molto chiare le "voci" di due educatrici che riportiamo qui di seguito e che, in una logica partecipativa, vanno considerate come rilievi competenti circa l'approccio e i suoi possibili sviluppi metodologici.

E5 *"io mi sento diversa quando siamo con una persona esterna, veramente! ... nel senso che mi sento che posso dire delle cose, non so come dire ..."*

E2 *"secondo me il formatore ha una visione diversa rispetto a noi che ... cioè riesce ad avere la globalità della situazione, intanto, cosa che secondo me ognuno di noi, poi, ha la sua visione o non riesce a vedere certi aspetti (...) cioè magari poi dici "è vero, è così! Non ci avevo mai pensato, non ci avevo fatto caso ...", cioè un formatore è un po' come il regista che ha in mente tutti i personaggi e tutte le scene, cosa che invece non ha l'attore, quindi come tirar le fila, come dare suggerimenti o impostare o comunque suggerire ... Ci vuole uno dall'esterno che abbia, secondo me, questa funzione qui ..."*

- 17 E4 dice che senza il formatore è difficile staccarsi dalla dimensione quotidiana: *"è difficile poi staccarsi da questa dimensione sul quotidiano e arrivare qua sul tavolo e dire "va beh, adesso parliamo in questa maniera qua" – come parliamo quando ci sei tu ..."*; E4 sostiene che da sole si fanno *"...delle scelte inconsapevoli"*; E5 afferma che da sole si è più orientati sul fare: *"magari non abbiamo tempo per approfondire una cosa perché abbiamo l'altra da fare, perché ... In questo senso siamo più incalzanti rispetto al fare"*.
- 18 E5 afferma che, da sole, mancano le verifiche *"È lì, tutto il materiale è lì e magari per il tempo, magari davvero dobbiamo decidere a questo punto che cosa è importante e allora magari fai poche cose, però farle con un certo... mancano un po' le verifiche"*.

Alcune osservazioni conclusive

La ricerca meta-valutativa che abbiamo presentato ha ottenuto a nostro avviso risultati in linea con gli obiettivi che perseguiva e che si collocano su due diversi livelli. In primo luogo, ha permesso di dare una valutazione positiva dell'approccio che si intendeva valutare, trovando conferma attraverso le parole dei partecipanti della sua capacità di attivare proprio quei processi che intende attivare, attraverso le strategie e il percorso messi a punto a tal fine. A un altro livello, quello maggiormente messo a fuoco con il nostro contributo, ha trovato conferma anche la possibilità di delineare e realizzare efficacemente un piano meta-valutativo di tipo socio-costruzionista in relazione a una valutazione condotta nella stessa prospettiva. L'efficacia in tal senso si riscontra sia nel fatto che tale piano ha permesso di raccogliere dati informativi rispetto alla qualità del processo valutativo valutato, sia nella possibilità realizzata di cogliere rilievi critici e suggerimenti migliorativi dalle voci stesse degli *stakeholders*.

Restano aperte diverse questioni che riguardano sia l'efficacia dell'approccio valutativo prospettato sia la modalità con cui se ne è realizzata la valutazione e che richiederebbero approfondimenti alla luce dei criteri di metavalutazione che hanno ispirato questa ricerca. Si tratta in particolare dei criteri di *catalytic authenticity* e di *tactycal authenticity*. Il primo, come si è visto nel paragrafo 2, riguarda quanto il processo valutativo abbia stimolato azioni migliorative condivise mentre il secondo riguarda l'*empowerment* personale e professionale dei partecipanti. Si tratta di effetti che possono essere colti nel corso del processo stesso di valutazione ma che richiederebbero anche dei *follow-up* successivi per verificare se e quanto gli effetti prodotti dal lavoro valutativo compiuto si sono mantenuti nel tempo, se e quanto altri *stakeholders*, ad esempio, nel caso specifico, i genitori dei bambini frequentanti il nido, abbiano percepito gli effetti del processo valutativo condotto dagli educatori, se e in che misura il processo innescato ha accresciuto una maggiore consapevolezza dell'utilità della valutazione e della capacità di condurla con maggiore autonomia. Meriterebbe approfondimento e indagini ulteriori anche la questione relativa alle condizioni che consentono, a un processo valutativo quale quello prospettato e condotto, di produrre risultati all'altezza dell'impegno richiesto e profuso. Infine andrebbe considerata anche l'opportunità di sollecitare e rilevare il giudizio del facilitatore sul processo, i suoi esiti e condizioni di realizzazione individuando modalità che ne permettano la condivisione con i partecipanti.



Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, (6), pp. 97-106.
- Becchi E. (2000). La qualità: punti di vista e significati. In A. Bondioli & P. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per gli asili nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 39-54). Bergamo: Edizioni Junior.
- Becchi E., & Bondioli A., & Ferrari M. (1999). ISQUEN (Indicatori e Scala di valutazione della Qualità del Nido). In L. Cipollone (a cura di), *Strumenti e indicatori per valutare il nido* (pp. 134-183). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli A. (2004). Valutare. In A. Bondioli & M. Ferrari (a cura di), *Verso un mo-*

dello di valutazione formativa (pp. 11-58). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.

- Bondioli A. (2008). Un dispositivo per l'analisi e la valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'infanzia (DAVOPSI). In A. Bondioli A. & G. Nigito (a cura di), *Spazi, tempi, raggruppamenti. Un dispositivo di analisi e valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'infanzia (DAVOPSI)* (pp. 115-257). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli A. (2010). La partecipazione come oggetto e strategia di ricerca. In A. Bondioli & D. Savio (a cura di), *Partecipazione e qualità* (pp. 129-137). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli A. (in corso di stampa). "Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. Bondioli A. & D. Savio (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia: riflessioni ed esperienze*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Bondioli A., & Ferrari M. (a cura di). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli A., & Ferrari M. (a cura di). (2008). *AVSI, AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Bondioli A., & Ghedini P. O. (a cura di). (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per gli asili nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli A., & Savio D. (2009). Formare i formatori: un approccio maieutico. In G. Domenici & R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 467-479). Roma: Monolite Editrice.
- Bondioli A., & Savio D. (a cura di) (2010). *Partecipazione e qualità*.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino. (Edizione originale pubblicata 1979).
- Darder P., & Mestres J. (2000). *ASEI (Autovalutazione dei Servizi Educativi per l'Infanzia)*. Traduzione e adattamento italiano di M.P. Gusmini. Milano: FrancoAngeli (Edizione originale pubblicata 1994).
- Ferrari M. (in corso di stampa). Perché valutare la valutazione: alcune riflessioni metavalutative. In Bondioli A., & Savio D. (a cura di). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia: riflessioni ed esperienze*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Guba E.G., & Lincoln Y.S. (2007). La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (a cura di), *Classici della valutazione* (pp. 128-155). Milano: FrancoAngeli (Edizione originale pubblicata 1987).
- Guba E.G., & Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Harms T., & Clifford R. M. (1990). *Scala di Osservazione e Valutazione della Scuola dell'Infanzia (SOVASI)*. Traduzione e adattamento italiano di Antonio Gariboldi. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior (Edizione originale pubblicata 1984).
- Harms T., & Cryer D., Clifford R.M. (1992). *Scala per la valutazione dell'asilo nido (SVANI)*. Traduzione e adattamento italiano di M. Ferrari e P. Livraghi. Milano: FrancoAngeli (Edizione originale pubblicata 1990).
- Harvey L., & Green D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation*, 18 (1), pp. 9-34.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards. How to Assess Evaluations of Educational Programs. 2nd Edition*, Thousands Oaks (CA): Sage Publications.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011). *The Program*



- Evaluation Standards. A Guide for Evaluators and Evaluation Users. 3rd Edition.* Thousands Oaks (CA): Sage Publications.
- Savio D. (2013). La valutazione come “promozione dall’interno”. *RELADEI*, 2 (2), pp. 70-85.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo (Edizione originale pubblicata 1983).
- Stufflebeam D.L., & Madaus G.F., & Kellaghan T. (eds.) (2000). In *Evaluation Models*, Boston, Kluwer, pp. 457-471.
- Stufflebeam D.L. (2011). Meta-Evaluation, *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7 (15), pp. 99-158. (Edizione originale pubblicata 1974).
- Stufflebeam D.L., & Shinkfield A. J. (2007). *Evaluation. Theory, Models and Applications*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.



