

## Promuovere l'alleanza tra insegnanti e genitori: un processo partecipativo di valutazione formativa in un servizio di scuola dell'infanzia\*

### Promoting the alliance between teachers and parents: a participatory process of formative evaluation in a nursery school service

ANNA BONDIOLI – DONATELLA SAVIO\*

L'articolo presenta un'esperienza di valutazione, durata tre anni, che ha coinvolto genitori e insegnanti di tutte le scuole dell'infanzia del Comune di Modena. Il principale obiettivo del progetto era quello di incoraggiare una discussione comune tra genitori e insegnanti sui convincimenti e le pratiche educative al fine di rafforzare l'identità pedagogica dei servizi educativi locali ed aiutare gli educatori e le famiglie a riflettere sul loro peculiare ruolo nella crescita dei bambini. L'esperienza si presenta come un esempio di valutazione partecipativa democratica in cui i diversi *stakeholders* (insegnanti e genitori) sono coinvolti nella esplicitazione di valori, criteri, idee di "buona" educazione a scuola e a casa, e sono chiamati, su questa base, ad apprezzare i loro sforzi nel garantire buone condizioni per la crescita infantile. Il documento presenta gli strumenti elaborati e utilizzati, il modo in cui il processo di valutazione è stato sviluppato e un commento critico dell'esperienza nel suo complesso.

*The paper addresses an experience of evaluation that lasted three years and which involved parents and teachers of all the nursery schools of Modena Municipality. The main goal of the project was to encourage a joint discussion between parents and teachers on educational beliefs and practices in order to reinforce the pedagogical identity of the local educational services and to help educators and families to reflect on their peculiar roles in children's growth. The experience is presented as an example of participatory democratic evaluation in which different stakeholders (teachers and parents) are involved in explicating values, criteria and ideas of "good" education at school and at home. On this basis, they are asked to evaluate their own efforts in assuring good conditions to children's growth. The paper shows which instruments were envisaged and used, how the evaluation process was developed, and a critical comment on the whole experience.*

**Parole chiave:** scuola dell'infanzia, valutazione partecipativa, valutazione formativa, *Stakeholders*, genitori/insegnanti

**Key words:** nursery school, participatory evaluation, formative evaluation, stakeholders, parents/teachers

\* Anna Bondioli ha scritto i paragrafi 1 e 3, Donatella Savio i paragrafi 2 e 4.

## Introduzione

Il coinvolgimento dei cosiddetti *stakeholders* in percorsi di valutazione formativa appare un aspetto cruciale per innescare processi riflessivi e di *empowerment* che consentano, attraverso l'assunzione di responsabilità condivise, il miglioramento delle pratiche educative. Nei servizi per l'infanzia, in particolare, il confronto paritario tra insegnanti e genitori su ciò che “è” e “fa” la qualità educativa a scuola e in famiglia costituisce una strategia essenziale, seppur molto poco utilizzata, di effettiva partecipazione e di innesco di progetti migliorativi. La realizzazione di tale confronto attraverso strumenti e percorsi valutativi è stata molto poco praticata e la ricerca che verrà presentata nei prossimi paragrafi ne costituisce un tentativo di esplorazione. Prima di entrare nel merito dell'esperienza che ha visto coinvolti insegnanti e dei genitori delle scuole dell'infanzia del Comune di Modena in un percorso pluriennale di valutazione della qualità del contesto educativo (scolastico e familiare), presentiamo il quadro teorico di riferimento e il modello valutativo prescelti.

### 1. Valutazione e partecipazione

È nostra convinzione, argomentata in più luoghi (Bondioli, Ferrari, 2000a; Bondioli, Ferrari, 2004), che la valutazione in ambito educativo, per essere efficace, debba essere “collegiale” e condivisa e coinvolgere, tramite un processo di negoziazione, i cosiddetti *stakeholders*, coloro che hanno una qualche posta in gioco nell’“oggetto valutato” (nel caso della scuola: insegnanti, genitori, amministratori, studenti, ecc.). È infatti la sinergia di intenti e azioni tra i diversi soggetti implicati a rendere efficace l'intervento educativo e la valutazione, intesa come riflessione partecipata su tale intervento, viene allora a configurarsi come uno strumento essenziale di assunzione di consapevolezza e decisionalità condivise. La prospettiva di riferimento è la “valutazione di quarta generazione” (Guba, Lincoln, 1987) che abbraccia un paradigma costruttivista e considera la valutazione come un processo aperto, transattivo e negoziale. Tratti caratteristici di tale paradigma sono: la convinzione del carattere co-costruito dei dati valutativi e della necessità di una attribuzione di senso altrettanto co-costruita; l'intento democratico di dar voce e potere a tutti coloro che sono implicati in un progetto, in un servizio, in una realtà educativa indipendentemente dalla loro posizione gerarchica all'interno dell'istituzione; la convinzione che il coinvolgimento delle diverse parti in gioco, anche se potenzialmente in conflitto quanto a interessi e bisogni, sia necessario al fine di una assunzione di responsabilità condivisa; il dialogo, il confronto e la negoziazione come modalità procedurali tipiche.

Entro questo quadro di riferimento, arricchito da ulteriori suggestioni provenienti da una pluralità di approcci<sup>1</sup>, siamo venute maturando l'idea che la qualità di un'istituzione educativa vada giudicata sulla base di parametri “intrinseci” alla sua funzione formativa (trasmissione e produzione di cultura), e che la realizzazione di tale funzione richieda la partecipazione di tutti gli attori sociali in gioco, secondo una prospettiva sistemica ben illustrata dal modello dell'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979).

1 Ci si riferisce ai seguenti approcci: *Democratic evaluation* (House, Howe, 1999; House, 2005), *Participatory evaluation* (Cousins, Earl, 1992; Ulrik, Wenzel, 2003), *Communicative evaluation* (Nieme, Kemmis, 1999), *Empowerment evaluation* (Fetterman 1994, 2000), *Qualità negoziata* (Becchi, Bondioli, Ferrari, 2000; Bondioli, Ferrari, 2004; Bondioli, Savio, 2010).

Concepire la qualità di un'agenzia educativa come un processo partecipativo comporta una serie di conseguenze:

- gli educatori/insegnanti non sono gli unici o i più importanti responsabili del processo educativo che viene condiviso anche dagli allievi e dalle loro famiglie;
- la chiarificazione dei “fini” per cui i diversi attori sociali partecipano è indispensabile per rilevare la loro compatibilità e la loro possibilità di composizione;
- altrettanto importante è la chiarificazione dei valori cui i diversi attori e gruppi sociali fanno riferimento e che influenzano il modo di concepire e attuare il processo educativo;
- il processo decisionale, pur nel rispetto della specificità dei ruoli e delle competenze, è condiviso così come l'assunzione di responsabilità; la realizzazione della finalità formativa è un compito comune;
- l'interazione è basata sullo scambio (di idee, conoscenze, informazioni, opinioni) e sul confronto;
- il processo è aperto verso l'esterno in relazione a tutti i soggetti o i gruppi che possono esserne interessati.

La realizzazione di tali convincimenti in concreti percorsi valutativi ha consentito la messa a punto di un modello (Bondioli, Ghedini, 2000; Bondioli, Ferrari, 2000a, 2004; Bondioli, 2004; Bondioli, Savio, 2009; Savio, 2011), che è quello adottato nell'esperienza che verrà presentata, che si caratterizza per i seguenti aspetti:

- oggetto della valutazione è il “contesto educativo” inteso come insieme delle risorse materiali, umane e simboliche organizzate e messe in gioco allo scopo di produrre una ricaduta formativa sui destinatari dell'azione educativa (Bondioli, 2004);
- gli *stakeholders* coinvolti sono chiamati ad assumere una postura “riflessiva” nei confronti delle pratiche e dei convincimenti educativi (Gusmini, 2004);
- il processo è innescato dall'utilizzo “critico” di strumenti di valutazione da parte dei partecipanti (auto-valutazione)<sup>2</sup>;
- momento cruciale del processo è la restituzione dei dati valutativi via via raccolti e la loro discussione da parte dei diversi *stakeholders* coinvolti (Becchi, 2000; Bondioli, Ferrari, 2000b; Ferrari, 2004);
- è indispensabile una figura di valutatore che sappia svolgere una funzione di facilitazione della comunicazione e della negoziazione tra i partecipanti<sup>3</sup>.

## 2. Una valutazione formativa a più livelli

Il modello di valutazione cui facciamo riferimento, lo si è accennato, ha un carattere eminentemente formativo. Scriven (1967) parla di valutazione formativa in relazione anche a

- 2 Ci si riferisce a strumenti che indicano gli aspetti del contesto educativo (item) sui quali esercitare la valutazione, precisando, per ciascuno di essi, quali informazioni vadano raccolte, gli standard di ottimalità e i criteri sulla cui base compiere l'apprezzamento. Nel corso del processo gli stessi strumenti vengono valutati (valutazione criteriale) per verificare se sono consoni ai valori e all'*ethos* dei partecipanti e utilizzati solo in seguito a tale verifica. Il confronto tra i parametri valutativi espressi dallo strumento e la percezione delle caratteristiche del contesto educativo sollecita nei partecipanti l'esplicitazione di idee e valori taciti che consente l'avvio del processo di negoziazione.
- 3 Tale figura è responsabile del processo valutativo, addestra i partecipanti all'uso degli strumenti, e, soprattutto, promuove processi di riflessione facilitando i processi di negoziazione e confronto nei momenti di “restituzione”.

programmi educativi, caratterizzandola nel modo seguente: l'atto valutativo coglie la realtà valutata nel suo divenire e ne identifica i punti di forza e di debolezza con lo scopo di agire ulteriormente per migliorarla; proprio perché l'obiettivo è il miglioramento della realtà valutata, il processo valutativo non può prescindere dalla partecipazione degli attori di quella realtà, in quanto dal loro intervento dipende la possibilità di modificarla mentre la "costruiscono". La metafora utilizzata da Stake, e riportata da Scriven (1991, p. 169), per illustrare la valutazione formativa è quella del cuoco che assaggia una pietanza mentre la prepara per "aggiustare" via via gli ingredienti e ottenere il risultato migliore possibile.

Secondo il nostro modello, la dimensione propriamente formativa si annida proprio nel coinvolgimento degli attori della realtà valutata. Nello specifico ci riferiamo primariamente alla partecipazione degli insegnanti/educatori a un percorso di valutazione del servizio educativo in cui operano, che può limitarsi al loro contributo nella discussione dei dati raccolti da un valutatore esterno o implicare da parte loro l'assunzione di un ruolo attivo come valutatori interni, nel qual caso il processo si può definire auto-valutativo<sup>4</sup>.

In ogni caso tale coinvolgimento sollecita in chi ne è protagonista un processo riflessivo su "ciò che fa", sul "perché lo fa" e su come "lo vorrebbe fare". Questo processo comporta almeno due ricadute formative. In primo luogo promuove quella conversazione con la situazione che caratterizza il professionista riflessivo descritto da Schön (1983), il quale affronta i problemi unici incontrati nella pratica avviando un processo d'indagine che lo porta ad elaborare teorie e soluzioni inedite per quella realtà, per renderla "come la vorrebbe", quindi a nuove acquisizioni. In secondo luogo la riflessione sul dato valutativo relativo al proprio contesto favorisce l'esplicitazione delle dimensioni implicite del proprio fare educativo, lo svelamento dei convincimenti che in modo non del tutto consapevole lo orientano nutrendo pedagogie latenti (Becchi, 2005). In questo caso la ricaduta formativa sta appunto nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza circa la propria identità educativa, intendendo con essa il complesso intrecciarsi tra valori e convincimenti educativi di riferimento, pratiche ideali che li incarnano e pratiche effettivamente messe in atto (Savio, 2011).

Gli attori di una realtà che partecipano all'atto della sua valutazione risulteranno dunque "tras-formati" da quell'atto. Fetterman (2000) a questo proposito parla di *empowerment evaluation*, in quanto i protagonisti si "tras-formano" potenziando capacità fondamentali per la loro emancipazione: le capacità di far riferimento ai principi e alle pratiche valutative per monitorare il proprio intervento, di formulare esplicitamente i propri obiettivi, di perseguirli intenzionalmente, quindi di autodeterminarsi e di assumere responsabilità.

Di più. Il riferimento a Fetterman permette di precisare un'ulteriore dimensione fondamentale per la ricaduta formativa del nostro modello valutativo: il carattere sociale del processo. L'*empowerment evaluation* viene descritta come un evento eminentemente sociale governato dagli *stakeholders*, cioè da coloro che hanno una qualche posta in gioco nella realtà valutata, e caratterizzato in tutte le sue fasi dalla negoziazione democratica e quindi dalla co-costruzione di significati (circa i valori, gli obiettivi, le procedure, gli esiti ecc.) condivisi.

Analogamente, nel modello di valutazione formativa cui ci riferiamo, la riflessione sui dati valutativi non avviene in solitudine ma in un momento collegiale, in cui il valutatore

4 Se, in riferimento a un certo servizio educativo, gli attori da coinvolgere nel processo valutativo sono prima di tutto gli operatori, in quanto principali "costruttori" di quel servizio, si è già detto che la partecipazione può e dovrebbe essere allargata a tutti coloro che in qualche misura detengono interessi e responsabilità nei confronti di tale servizio, come ad esempio i genitori, che infatti hanno svolto un ruolo primario nell'esperienza presentata più avanti.

esterno restituisce agli attori della realtà valutata gli esiti della valutazione e promuove il confronto su di essi. Il confronto individuale con gli esiti della valutazione, propria e/o altrui, di per sé innesca i processi riflessivi di cui abbiamo detto e la loro ricaduta formativa. Ma il rapportarsi dialogicamente, in gruppo, ad altri punti di vista individuali, che hanno auto-valutato diversamente la stessa realtà o esprimono considerazioni diverse sugli stessi dati, potenzia l'approfondimento riflessivo: il confronto con la disomogeneità di valutazioni, descrizioni, riferimenti valoriali rispetto a un contesto educativo per il quale si hanno interessi e responsabilità comuni, sollecita reciprocamente e circolarmente nei partecipanti una più precisa e argomentata esplicitazione del proprio punto di vista, che alimenta la crescita di consapevolezza circa la propria identità educativa e quindi, lo abbiamo detto, la capacità di autodeterminare intenzionalmente il proprio fare educativo.

Ancora. Il processo di valutazione partecipata ha un effetto formativo legato al gruppo. Innanzitutto perché “forma” un gruppo: poiché il nostro modello prevede che la promozione del confronto tra i punti di vista individuali sia orientata alla negoziazione di un punto di vista comune, le identità educative individuali trovano una qualche composizione in un'identità educativa comune che, definendo valori, obiettivi, pratiche di riferimento del servizio cui si appartiene, consolida l'esistenza del gruppo come “soggetto” con chiari obiettivi e responsabilità.

Ciò comporta una trasformazione “psicologico-politica” nei protagonisti. Dal punto di vista psicologico, i membri del gruppo rafforzano il loro senso di appartenenza all'identità educativa condivisa e quindi la compartecipazione consapevole al perseguimento degli intenti che governano il fare comune. Dal punto di vista “politico”, il fatto che il senso del gruppo si costituisca sulla base della partecipazione democratica, e non come arroccamento difensivo causato da fragilità di vario genere, fa crescere nei protagonisti anche il senso che esso è un “soggetto sociale”, con un ruolo e una responsabilità rilevanti nei compiti educativi della società civile.

Di più. Questo processo si traduce in un'apertura al confronto con tutti gli attori educativi di quella società e in un impegno politico per allargare il cerchio partecipativo alimentando la contrattazione di patti educativi responsabili. Così, anche se il nostro modello è nato ed è stato elaborato principalmente in riferimento a gruppi di insegnanti/educatori operanti nello stesso servizio, la sua “vocazione” è quella di alimentare l'apertura dei processi di valutazione formativa partecipata, coinvolgendo il più possibile tutti gli *stakeholders* di una certa impresa educativa. Prima di tutto i genitori, i partner educativi più prossimi agli insegnanti/educatori, come mostreremo nel prossimo paragrafo.

### 3. L'esperienza

L'esperienza che qui viene presentata si colloca a pieno titolo nel *framework* concettuale presentato nei paragrafi precedenti. Si è trattato di un'esperienza di valutazione partecipata che ha visto coinvolti insegnanti e genitori delle scuole dell'infanzia del Comune di Modena nel corso di un triennio<sup>5</sup>. Le ragioni che hanno spinto i responsabili pedagogici del servizio a intraprendere un percorso di questo tipo sono state molteplici. Nell'alveo di

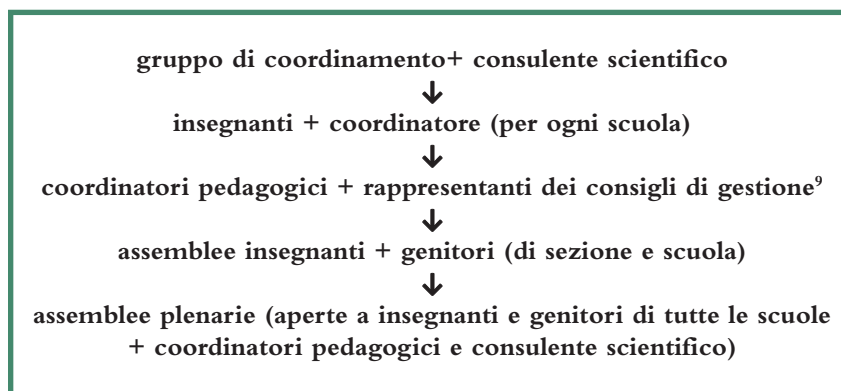
5 Il percorso si è articolato nell'arco di un decennio. Qui si presenta soltanto il triennio nel quale l'esperienza valutativa è stata rivolta alla totalità dei genitori.

una tradizione di partecipazione propria dei servizi per l'infanzia modenesi<sup>6</sup> si voleva promuovere un dialogo paritario tra genitori e insegnanti sull'educazione dei bambini verificando se e quanto credenze e pratiche pedagogiche fossero condivise. In linea con l'approccio ecologico di Bronfenbrenner (1979) si pensava che la cooperazione tra famiglia e scuola (mesosistema nel modello ecologico) fosse un aspetto cruciale e strategico per la crescita infantile e che tale cooperazione dovesse passare attraverso l'esplicitazione e la messa in comune di idee sul bambino e sull'educazione oltre che sul confronto circa le pratiche educative a casa e a scuola. Si riteneva inoltre che, qualunque potesse essere l'esito della verifica, la discussione comune tra genitori e insegnanti sulle credenze e le pratiche educative avrebbe aiutato sia gli uni che gli altri a riflettere sulla peculiarità del proprio ruolo nella crescita dei bambini e sulle modalità attraverso cui renderlo maggiormente sinergico. Non solo. Sostenere nei genitori e negli insegnanti la consapevolezza di agire per un fine comune – l'educazione del bambino – avrebbe rafforzato il “patto educativo” e quindi l'identità pedagogica dei servizi educativi locali.

In questa prospettiva l'impiego di forme di valutazione partecipata che vedessero coinvolti a ugual titolo insegnanti e genitori sembrava essere una strategia utile per avviare una riflessione sulla qualità del progetto e dell'offerta educativi a casa e a scuola.

### 3.1. I partecipanti e le modalità di partecipazione

L'impresa valutativa ha visto coinvolte diverse figure: il consulente scientifico<sup>7</sup>, i coordinatori pedagogici<sup>8</sup>, la totalità degli insegnanti e dei genitori. Data la numerosità dei partecipanti e la complessità dell'impresa gli incontri di discussione per decidere le azioni da intraprendere e di “restituzione” per riflettere sui dati via via raccolti si sono svolti secondo una struttura di gruppi di lavoro a più livelli, caratterizzata da scambi di informazione sia in orizzontale che in verticale.



Quadro 1. La struttura dei gruppi di lavoro

6 Per una sintetica presentazione si veda D'Alfonso, Riley (2010).

7 Anna Bondioli è stata il consulente scientifico del progetto.

8 Negli anni in cui si è svolta l'esperienza i coordinatori pedagogici erano 5 a ciascuno dei quali erano affidate dalle 4 alle 5 delle 22 scuole dell'infanzia del Comune di Modena.

9 I Consigli di gestione sono composti da genitori, in numero di tre per sezione, eletti ogni due anni da tutti i genitori della scuola, da una rappresentanza degli insegnanti e dei collaboratori scolastici e dal coordinatore pedagogico.



Ogni fase del percorso è stata decisa, via via, in modo partecipato; analogamente i risultati delle valutazioni sono stati discussi in ciascuna di esse.

### 3.2. La valutazione criteriale della SOVASI

Il modello valutativo prescelto prevedeva, come già è stato osservato, l'utilizzo di uno strumento di valutazione come "reattivo" per innescare il processo congiunto – tra genitori e insegnanti – di riflessione sulla qualità della scuola. La scelta è caduta sulla scala SOVASI (Harms, Clifford, 1980), nella versione tradotta e adattata alla situazione italiana<sup>10</sup>, che era già stata usata in anni precedenti dagli insegnanti delle scuole dell'infanzia modenesi (Bondioli, 2010)<sup>11</sup>.

La prima fase che ha visto coinvolti i genitori nel processo valutativo è avvenuta nell'anno scolastico 2000-01 chiedendo sia agli insegnanti che ai genitori di indicare quali item della SOVASI, a loro parere, fossero più importanti per definire la qualità della scuola. Tale valutazione "criteriale" aveva come scopo quello di avvicinare le famiglie alla conoscenza di uno strumento di valutazione della qualità della scuola dell'infanzia che permettesse un confronto con gli insegnanti a partire da una base e da un lessico comuni ma anche, e soprattutto, quello di verificare quanto fosse condivisa tra genitori e tra insegnanti e famiglie l'idea di scuola e di educazione. Non solo. In vista dell'elaborazione di uno strumento di valutazione che consentisse anche alle famiglie di apprezzare la qualità della scuola, si intendevano individuare quegli aspetti del contesto educativo che sia gli insegnanti che i genitori ritenevano qualificassero una "buona" scuola dell'infanzia.

Hanno partecipato alla valutazione criteriale della SOVASI tutti gli insegnanti delle 21 scuole dell'infanzia del Comune di Modena e 1135 genitori (76%). La scelta è stata fatta individualmente da ogni insegnante e da ogni coppia di genitori dopo aver letto la descrizione di tutti i 37 item. La seguente tabella mostra gli item più votati da insegnanti e genitori.

10 La SOVASI (Scala di valutazione della scuola dell'infanzia), traduzione e adattamento della ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) alla situazione italiana, frutto del lavoro di Monica Ferrari e Antonio Gariboldi, è stata pubblicata nel 1994. È una scala ordinale costituita da 37 item suddivisi in 7 aree: *Cure di routine* (item 1-5: 1. Benvenuto e commiato, 2. Pasti e merende, 3. Riposino, 4. Cambi, 5. Pulizia personale), *Arredi e materiali a disposizione dei bambini* (item 6-10: 6. Arredi per le cure di routine, 7. Arredi per le attività di apprendimento, 8. Relax e ambiente confortevole, 9. Disposizione della sezione, 10. Materiale messo in mostra per i bambini), *Esperienze cognitive e linguistiche* (item 11-14: 11. Competenza linguistica passiva, 12. Competenza linguistica attiva, 13. Concettualizzazione e ragionamento, 14. Linguaggio spontaneo), *Attività motorie fini e globali* (item 15-20: 15. Motricità fine, 16. Supervisione degli adulti delle attività di motricità fine, 17. Spazio per attività di motricità globale, 18. Attrezzature per le attività di motricità globale, 19. Tempo programmato per le attività di motricità globale, 20. Supervisione degli adulti delle attività di motricità globale), *Attività creative ed espressive* (Item 21-27: 21. Attività artistiche, 22. Musica e danza, 23. Costruzioni, 24. Sabbia e acqua, 25. Gioco simbolico, 26. Organizzazione della giornata, 27. Supervisione delle attività creative ed espressive da parte degli adulti), *Sviluppo sociale* (item 28-33: 28. Spazio per poter stare soli, 29. Gioco libero, 30. Raggruppamenti, 31. Consapevolezza delle specificità, 32. Clima sociale, 33. Iniziative per bambini con particolari problemi o handicap), *Bisogni degli adulti* (item 34-37: 34. Area degli adulti, 35. Opportunità di crescita professionale, 36. Zona riservata agli incontri con gli adulti, 37. Iniziative per i genitori). Ciascun item presenta 4 situazioni corrispondenti livelli di qualità ordinati gerarchicamente: (1) inadeguata, (3) minima, (5) buona, (7) eccellente.

11 Nel triennio precedente era stato realizzato un percorso nel quale tutte le insegnanti delle scuole modenesi avevano utilizzato la SOVASI per la valutare la propria scuola dell'infanzia (Bondioli, 2010).

Item SOVASI	Posizione in graduatoria Genitori	Posizione in graduatoria Insegnanti
13. Concettualizzazione e ragionamento	1	2
32. Clima sociale	2	1
26. Organizzazione della giornata	3	5
12. Competenza linguistica attiva	4	3
1. Benvenuto e commiato	5	4
7. Arredi per le attività di apprendimento	6	9
21. Attività artistiche	12	10

Tab. 1. Esiti della valutazione criteriale della SOVASI

L'esito della consultazione, discussa all'interno ai diversi livelli indicati nel Quadro 1, mostra una comunanza di scelte – gli stessi 7 item compaiono tra i primi 12 scelti sia per i genitori che per gli insegnanti – ed è stato percepito da genitori e insegnanti come indice di condivisione dell'identità della scuola dell'infanzia modenese, un servizio con un'offerta formativa caratterizzata da una gamma di specifiche attività di apprendimento proposte in maniera sistematica. L'esito è apparso anche come una conferma della “trasparenza” del servizio nei confronti delle famiglie e come il frutto della tradizione partecipativa delle famiglie alla vita della scuola.

### 3.3. La costruzione degli strumenti valutativi

La valutazione “criteriale” costituiva solo il primo passo verso il coinvolgimento di insegnanti e genitori in un processo comune di valutazione della scuola per il quale era necessario mettere a punto uno strumento, analogo alla SOVASI, che consentisse alle famiglie di esprimere la propria valutazione. Ma, su quale base, attingendo a quali informazioni e/o avvalendosi di quali osservazioni dirette, i genitori avrebbero potuto apprezzare la qualità educativa della scuola dell'infanzia frequentata dal proprio figlio? Il primo problema era appunto verificare quali item della SOVASI potessero essere apprezzati anche dai genitori, mantenendo i medesimi criteri di qualità indicati nello strumento per gli insegnanti. Si è pertanto avviata una seconda consultazione, rivolta ancora una volta a tutti gli insegnanti e tutti i genitori delle scuole dell'infanzia modenesi<sup>12</sup>, con la richiesta di indicare, per ciascun item, il grado (basso, medio, alto) di valutabilità. L'esito della consultazione è il seguente: 13 item della SOVASI sono stati maggiormente “votati” dai genitori come valutabili. Di questi, 11 sono stati indicati come valutabili anche dalla maggioranza degli insegnanti. Dei 13 item individuati ne troviamo ben 7 indicati, nella precedente consultazione, come “importanti” a definire la qualità della scuola.

12 A questa consultazione hanno partecipato 1135 genitori (70%) e la totalità degli insegnanti.



1. <b>Benvenuto e commiato</b>
5. Pulizia personale
7. <b>Arredi per le attività di apprendimento</b>
9. Disposizione della sezione
10. Materiali in mostra
11. <b>Competenza linguistica attiva</b>
12. Competenza linguistica passiva *
13. <b>Concettualizzazione e ragionamento *</b>
15. Motricità fine
14. Linguaggio spontaneo
21. <b>Attività artistiche</b>
26. <b>Organizzazione della giornata</b>
32. <b>Clima sociale</b>

Tab. 2: Item “valutabili”

*Legenda:* in grassetto item che, nella consultazione precedente, genitori e insegnanti avevano considerato “importanti” a definire la qualità della scuola (concordanza tra genitori e insegnanti); contrassegnati da asterisco gli item che, nella nuova consultazione, sono stati considerati ampiamente valutabili solo dai genitori.

Gli item così identificati sono stati in parte modificati, mantenendo sia la struttura che la progressione dei livelli della scala SOVASI, in modo che i genitori potessero valutarne la qualità secondo criteri analoghi a quelli degli insegnanti (scala di valutazione della scuola per genitori). Inoltre, poiché si intendeva avviare un confronto tra insegnanti e genitori per verificare quanta sinergia ci fosse tra scuola e ambiente domestico nel perseguire un progetto educativo condiviso, 10 dei 13 item dello strumento per la valutazione della scuola da parte dei genitori sono stati modificati, sempre mantenendo struttura e progressione dei livelli della SOVASI, per permettere alle famiglie di autovalutare la qualità della proposta educativa a casa. Qui di seguito si fornisce un esempio delle modifiche apportate all’item 13 della SOVASI “Concettualizzazione e ragionamento” (riportato nella colonna sinistra del Quadro 2) per renderlo utilizzabile dai genitori.

Concettualizzazione e ragionamento (SOVASI, item 13) STRUMENTO DI VALUTAZIONE DELLA SCUOLA PER GLI INSEGNANTI	Concettualizzazione e ragionamento STRUMENTO DI VALUTAZIONE DELLA SCUOLA PER I GENITORI	Concettualizzazione e ragionamento STRUMENTO DI AUTOVALUTAZIONE PER I GENITORI
Punteggio 1 = inadeguato. Non vi sono giochi, materiali o attività che amplino e incoraggino le attività logiche (ad es.: i bambini non hanno la possibilità di fare paragoni, di produrre sequenze, di compiere categorizzazioni).	Punteggio 1 = inadeguato. Nella sezione in cui è inserito il bambino non si notano materiali specifici che incoraggino le attività logiche (possibilità di fare paragoni, di produrre sequenze temporali, di compiere misurazioni e classificazioni, di fare osservazioni naturalistiche mediante le quali studiare alcune semplici fenomeni). Per quanto a conoscenza dei genitori le educatrici non propongono ai bambini esperienze che incoraggino la concettualizzazione e il ragionamento.	Punteggio 1 = inadeguato. A casa il bambino non ha a disposizione materiali o giocattoli che possano sollecitare le capacità di concettualizzazione e ragionamento (puzzle, carte in sequenza, materiali per classificazioni e confronti). Raramente le situazioni di vita quotidiana costituiscono occasioni per riflettere insieme sui fenomeni naturali e per sollecitare il bambino a trovare una risposta ai propri "perché". Non si ha tempo di rispondere in maniera adeguata alle curiosità espresse dal bambino o il bambino non sembra considerare l'adulto come interlocutore al proposito (non fa domande, non chiede "perché", ecc.).
Punteggio 3 = minimo. Vi sono giochi e materiali o attività, ma utilizzati solo con l'insegnante oppure non facilmente disponibili. Oppure l'attività logica è svolta sotto la guida dell'insegnante ma utilizzando materiali non strutturati.	Punteggio 3 = minimo. In sezione è visibile del materiale che potrebbe sollecitare attività di concettualizzazione e ragionamento (carte in sequenza, blocchi logici, puzzle, bilance, misure) ma esso appare sparso e non organizzato tanto da far pensare che non sia utilizzato per attività specifiche. Occasionalmente si può notare che i bambini utilizzano tale materiale.	Punteggio 3 = minimo. A casa il bambino ha a disposizione alcuni materiali o giocattoli che possono sollecitare le capacità di concettualizzazione e ragionamento (puzzle, carte in sequenza, materiali per classificazioni e confronti). Tali materiali vengono usati autonomamente dal bambino senza la cooperazione dell'adulto. Solo occasionalmente il bambino esprime le proprie curiosità e sporadicamente se ne dà risposta. Il piccolo non è sollecitato a fare confronti, a esprimere nessi logici nel dialogo quotidiano.
Punteggio 5 = buono. Il numero di giochi e materiali o attività utilizzati regolarmente è sufficiente. I bambini ne usufruiscono per libera scelta assistiti da un insegnante che li aiuta a ragionare parlando e ponendo domande che stimolano la loro capacità di ragionamento.	Punteggio 5 = buono. La sezione ha una ricca dotazione di materiale per le attività di concettualizzazione (carte in sequenza, blocchi logici, puzzle, bilance, misure, ecc.). Tali materiali sono organizzati in centri di interesse cosicché i bambini appaiono invogliati ad adoperarli. Le educatrici coinvolgono spesso i bambini in attività di questo tipo. Ne è segno il fatto che i bimbi a casa si impegnino spontaneamente in tali attività, mostrino curiosità nei confronti dei fenomeni del mondo fisico, raccontino ciò che hanno imparato a scuola.	Punteggio 5 = buono. I materiali che il bambino ha a disposizione vengono utilizzati con l'adulto in forme di gioco condiviso. Quando si presenta l'occasione, vuoi perché il bambino esprime le proprie curiosità, vuoi perché chiede spiegazioni, l'adulto, prima di fornire la risposta corretta, cerca di conoscere ciò che pensa il bambino, lo invita a formulare il proprio pensiero in una forma più compiuta, aspetta, prima di dare le proprie autorevoli risposte, di aver compreso il punto di vista del bambino.
Punteggio 7 = eccellente. Tutto ciò che è compreso al punto 5 ma, in più, c'è un preciso progetto per sviluppare nei bambini, singolarmente e in gruppo, capacità di ragionamento. L'insegnante incoraggia i bambini a ragionare durante tutto il giorno usando gli eventi quotidiani e le esperienze.	Punteggio 7 = eccellente. Tutto ciò che è compreso al punto 5 e, in più, si è avuto modo di notare come il bambino, da quando frequenta la scuola, si dimostri interessato ai fenomeni del mondo fisico, mostri un'evoluzione nelle capacità logiche (messa in sequenza di azioni nel tempo, individuazione di nessi causa-effetto, ecc.), sia in grado di compiere confronti, conteggi, misurazioni. I genitori sono stati informati dell'esistenza di un progetto specifico che la scuola realizza per sviluppare le capacità logiche e di ragionamento: conoscono la gamma delle attività proposte e il loro significato.	Punteggio 7 = eccellente. I genitori conoscono quali attività vengono svolte nella scuola a favore dello sviluppo della concettualizzazione e del ragionamento, sono stati informati delle caratteristiche della mente infantile e delle strategie più efficaci per incoraggiare i bambini a osservare e riflettere. C'è continuità tra il programma pedagogico svolto a scuola e il modo con cui a casa si sollecita il bambino a elaborare il proprio pensiero in forma logica.

Quadro 2. L'item Concettualizzazione e ragionamento nei tre strumenti utilizzati

Gli strumenti adottati e elaborati sono stati tre, come indicato nel seguente prospetto

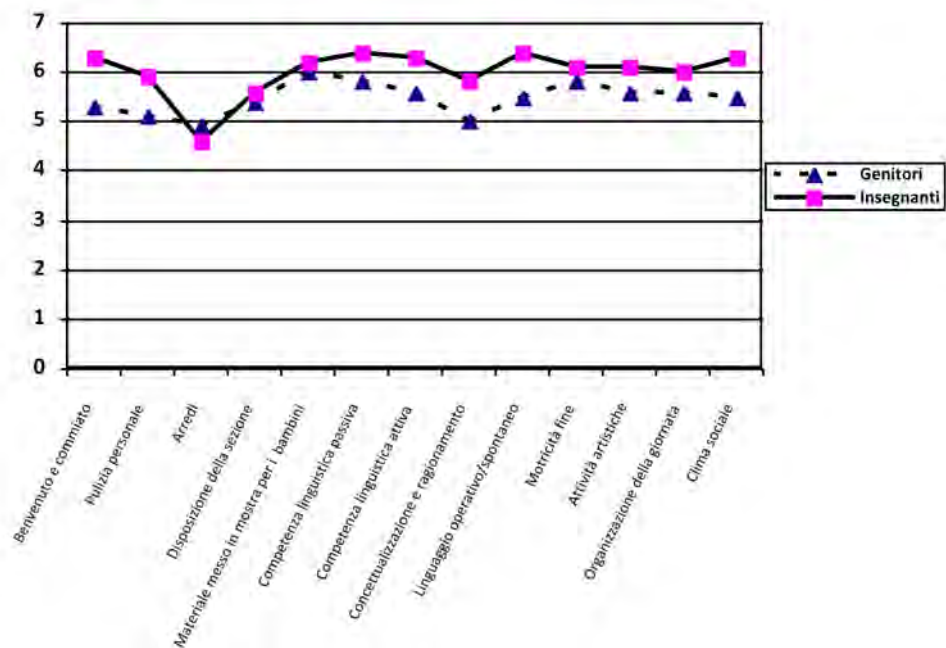
Genitori: valutazione della scuola (analogo della SOVASI)	Genitori: valutazione ambiente educativo domestico/autovalutazione (analogo della SOVASI)	Insegnanti: valutazione della scuola/autovalutazione (SOVASI)
1. Benvenuto e commiato	1. Benvenuto e commiato	1. Benvenuto e commiato
2. Pulizia personale	2. Pulizia personale	2. Pulizia personale
3. Arredi	-	3. Arredi
4. Disposizione della sezione	-	4. Disposizione della sezione
5. Materiale in mostra	-	5. Materiale in mostra
6. Competenza linguistica passiva	6. Competenza linguistica passiva	6. Competenza linguistica passiva
7. Competenza linguistica attiva	7. Competenza linguistica attiva	7. Competenza linguistica attiva
8. Concettualizzazione e ragionamento	8. Concettualizzazione e ragionamento	8. Concettualizzazione e ragionamento
9. Linguaggio spontaneo	9. Linguaggio spontaneo	9. Linguaggio spontaneo
10. Motricità fine	10. Motricità fine	10. Motricità fine
11. Attività artistiche	11. Attività artistiche	11. Attività artistiche
12. Organizzazione della giornata	12. Organizzazione della giornata	12. Organizzazione della giornata
13. Clima sociale	13. Clima sociale	13. Clima sociale

Quadro 3. Gli item dei tre strumenti adottati

### 3.4. Il momento valutativo

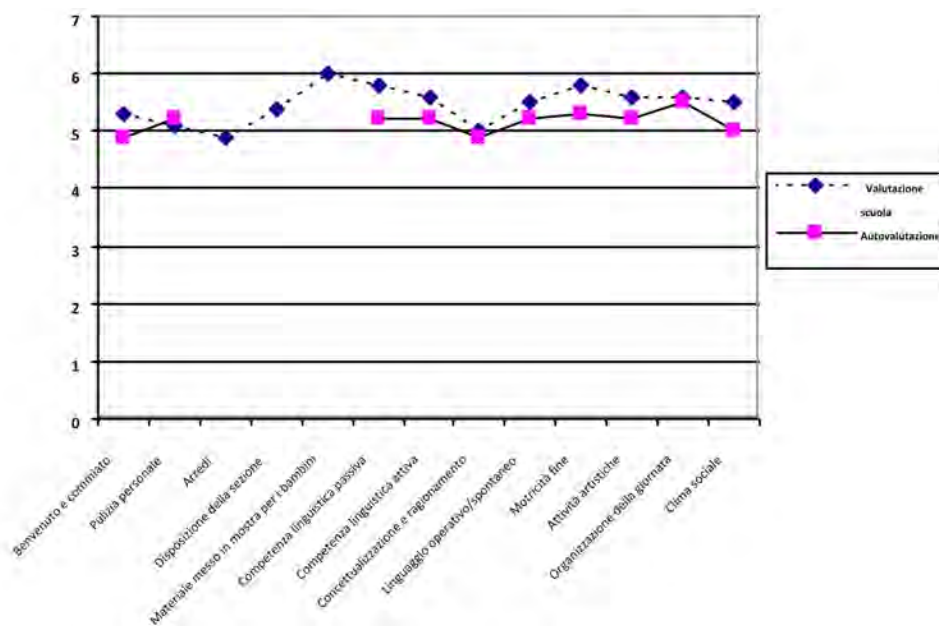
Nell'anno scolastico 2002/03 si è svolto il momento valutativo vero e proprio che ha visto impegnati: tutti gli insegnanti delle 21 scuole dell'infanzia nel valutare individualmente la propria sezione solo per gli item della SOVASI presenti nella scala per i genitori; 1377 genitori (77%) che in coppia hanno valutato la sezione frequentata dal proprio bambino con lo strumento di valutazione della scuola per i genitori, e l'ambiente educativo "di casa" con la scala di autovalutazione per i genitori.

Gli esiti della valutazione sono stati discussi ai diversi livelli indicati nel Quadro 1, soffermandosi soprattutto sul confronto tra le valutazioni espresse dagli insegnanti e quelle delle famiglie sulla scuola e tra queste e quelle emerse dall'autovalutazione da parte delle famiglie. Il primo riscontro rilevato è stato relativo alla buona qualità del servizio percepita sia da parte dei genitori che degli insegnanti (Cfr. Grafico 1).



Graf. 1: Valutazione della scuola: confronto genitori/insegnanti

Le medie delle valutazioni espresse dai genitori sulla scuola variano da 5 (buono) a 6 per tutti gli item tranne uno (arredi per le attività di apprendimento). Le valutazioni degli insegnanti appaiono più elevate di quelle dei genitori tranne che per tre item – arredi per attività di apprendimento, organizzazione delle sezioni, materiale in mostra – dove collimano. La fase valutativa conferma che tra insegnanti e famiglie la percezione della realtà educativa e della sua qualità risulta ampiamente condivisa: vi è ampia concordanza di vedute e di giudizio.



Graf. 2: Genitori: valutazione della scuola/autovalutazione

Anche l'autovalutazione da parte dei genitori mostra una percezione diffusa dell'ambiente domestico come luogo educativo di qualità sinergico a quello scolastico (Cfr. Graf. 2). I genitori si autopromuovono pur giudicando più positivamente l'ambiente scolastico (tranne che per l'item *Pulizia personale*). Il requisito per il giudizio di eccellenza (livello 7) è però raramente attribuito dai valutatori mostrando un margine di miglioramento e soprattutto la necessità di uno sforzo ulteriore per giungere a una piena condivisione, tra insegnanti e genitori, del progetto educativo sul bambino, da realizzarsi in autonomia ma in modo coerente e condiviso<sup>13</sup>.

La discussione di questi risultati tra insegnanti e genitori ha portato a sottolineare la comunanza di convincimenti e intenti educativi rinsaldando ancora una volta l'idea di andare in una direzione comune; dall'altra ha mostrato l'esistenza di una zona di fragilità della condivisione suscettibile di miglioramento.

#### 4. Commenti e considerazioni conclusive

Ci pare che l'esperienza presentata abbia attivato i vari processi che caratterizzano la valutazione formativa partecipata, rendendo possibile l'approfondimento del dialogo e il consolidamento del patto educativo tra genitori e insegnanti.

Con la mossa dedicata al confronto sugli aspetti educativi rilevanti della scuola dell'infanzia, l'identità educativa del servizio è stata esplicitata, discussa e quindi condivisa tra insegnanti e genitori, acquisendo certo contorni più definiti e di conseguenza maggiore possibilità di essere perseguita e sostenuta intenzionalmente da entrambe le parti in causa.

Il momento della valutazione del servizio da parte sia degli insegnanti che dei genitori, sugli aspetti condivisi come rilevanti, ha avuto come risultato giudizi comuni di buona qualità, dato che, oltre a gratificare e assicurare, può aver rafforzato in entrambi la consapevolezza ma anche il desiderio di partecipare a un'impresa comune ponendo le basi della volontà/capacità di autodeterminazione.

Ancora. L'auto-valutazione dei genitori sugli stessi aspetti ritenuti rilevanti per l'identità educativa del servizio ha ottenuto un giudizio positivo, anche se non tanto quanto quello rilevato per la scuola, e ciò conferma che quegli aspetti educativi sono davvero significativi per i genitori tanto che li sostengono attivamente anche a casa. Ma questo passaggio assume dal nostro punto di vista una valenza soprattutto sul piano "psicologico" e "politico". Auto-valutando la propria capacità educativa su aspetti condivisi come importanti con gli insegnanti, i genitori psicologicamente hanno avuto modo di rafforzare il loro senso di appartenenza e di partecipazione a una certa identità educativa; d'altra parte, sono stati sollecitati a riconoscere il significato sociale e dunque politico del loro ruolo educativo, in quanto anello fondamentale della rete che la società civile intesse per assolvere ai propri compiti educativi. Ciò dà anche l'opportunità di riconoscere che la responsabilità educativa deve essere condivisa tra genitori e insegnanti, e quindi di sostenere il senso e il valore della costruzione di un patto educativo tra scuola e famiglia. D'altra parte, le

<sup>13</sup> Il livello corrispondente al *Punteggio 7* = eccellente presenta, per tutti gli item, una situazione nella quale i genitori conoscono quali attività vengono svolte nella scuola a favore dell'aspetto considerato dall'item, sono stati informati delle caratteristiche dello sviluppo infantile al proposito e delle strategie più efficaci per promuoverlo, una situazione nella quale c'è continuità tra il programma pedagogico svolto a scuola e il modo con cui anche a casa lo si promuove.

valutazioni e auto-valutazioni hanno rilevato che i genitori promuovono in famiglia lo sviluppo e l'educazione dei bambini in maniera sinergica con quanto avviene a scuola, e questo, in qualche misura, dice che il patto educativo con gli insegnanti già "gode di ottima salute" e, dicendolo, ancora lo rafforza.

In definitiva, ci pare che la partecipazione a questo percorso possa aver sostenuto nei protagonisti la crescita di consapevolezza personale e sociale circa le specificità dei rispettivi ruoli educativi ma anche circa la loro integrazione in un'identità educativa riconosciuta come riferimento comune in termini politici, di impegno responsabile e condiviso.

Per quanto concerne i possibili sviluppi, gli esiti del percorso suggeriscono una direzione precisa. Come abbiamo visto, i dati valutativi sia dei genitori che degli insegnanti, pur esprimendo giudizi ampiamente positivi, non soddisfano in nessun caso i requisiti dell'eccellenza. Tali requisiti comprendono la presenza di una progettualità educativa condivisa ed esplicita tra genitori e insegnanti, la quale, quindi, sarebbe riconosciuta carente nei giudizi dati da entrambe le parti. Dunque in questo caso il progetto migliorativo, che sempre scaturisce da un processo valutativo formativo in quanto orientato all'azione ulteriore (Scriven, 1967), andrebbe elaborato attorno alla possibilità di rendere la progettualità educativa del servizio più fruibile e "partecipabile" per i genitori.

Per concludere, una questione aperta. Si è detto che i servizi per l'infanzia di Modena da sempre sono impegnati sul fronte della partecipazione dei genitori, e aggiungiamo che tale partecipazione è uno dei valori di riferimento dell'identità educativa modenese (cfr. nota 6). Ciò significa che il terreno in cui si è sviluppata l'esperienza che abbiamo presentato era senz'altro fertile e non "ingenuo" rispetto ad essa. Il fatto che le procedure, i processi, gli strumenti proposti per attivare una valutazione riflessiva partecipata tra insegnanti e genitori siano stati accolti e attivati senza difficoltà potrebbe dunque, in certa misura, dipendere dalle condizioni favorevoli del contesto coinvolto. Resta aperta la questione di quanto un percorso analogo sarebbe facilmente e favorevolmente accolto, nonché fruttuosamente esperito, da protagonisti meno avvezzi a pratiche e valori partecipativi. Questione aperta che indica una direzione di possibile, futuro approfondimento.

## Riferimenti bibliografici

- Becchi E. (2000). Per un'etica della ricerca educativa: il paradigma della restituzione. In L. Corradini (Ed.), *Pedagogia: ricerca e formazione* (pp. 200-210). Formello: SEAM.
- Becchi E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (2000). La restituzione come momento centrale per l'elaborazione di indicatori contestuali. In A. Bondioli, P.O. Ghedini (Ed.), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 99-114). Bergamo: Junior.
- Bondioli A. (2004). Valutare. In A. Bondioli, M. Ferrari (Ed.), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 11-58). Bergamo: Junior.
- Bondioli A. (2010). Valutare la realizzazione del progetto educativo: un'esperienza condivisa tra genitori e insegnanti delle scuole dell'infanzia di Modena. In A. Bondioli, D. Savio (Ed.), *Partecipazione e qualità* (pp. 47-92). Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Ferrari M. (Ed.) (2000a). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A., Ferrari M. (2000b). Valutazione formativa e restituzione. In A. Bondioli, M. Ferrari (Ed.), *Manuale di valutazione del contesto educativo* (pp. 99-113). Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ferrari M. (2004) (Ed.). *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Ghedini P. O. (Ed.) (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Savio D. (2009). Formare i formatori: un approccio maieutico. In G. Domenici, M.L. Semeraro



- (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI congresso scientifico SIRD* (pp. 467-479). Roma: Monolite.
- Bondioli A., Savio D. (a cura di). (2010). *Partecipazione e qualità*. Bergamo: Junior.
- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., Bologna: Il Mulino, 1986.
- Cousins J. B., Earl L. M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 397-418.
- D'Alfonso F., Rilei P. (2010). La partecipazione delle famiglie: riflessioni, scelte e progetti. In A. Bondioli, D. Savio (Eds.), *Partecipazione e qualità* (pp. 138-189). Bergamo: Junior.
- Ferrari M. (2004). Restituire. In A. Bondioli, M. Ferrari (Eds.), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 59-91). Bergamo: Junior.
- Fetterman D.M. (1994). Empowerment Evaluation. *Evaluation Practice*, 15 (1), 1-15.
- Fetterman D.M. (2000). Steps of empowerment evaluation: from California to Cape Town. In D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models* (pp. 395-408). Boston: Kluwer.
- Guba E. G., Lincoln Y. S. (1987), *La valutazione di quarta generazione*, trad. it. in N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 128-155). Milano: Franco Angeli, 2007.
- Gusmini M. P. (2004). Riflettere. In A. Bondioli, M. Ferrari (Eds.), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 93-143). Bergamo: Junior.
- House E., Howe K. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harms T., Clifford R.M. (1980). *Scala di osservazione e valutazione della scuola dell'infanzia (SOVASI)*, traduzione e adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi. Bergamo: Junior, 1994.
- House E. (2005). The Many Forms of Democratic Evaluation. *The evaluation exchange*, XI (3), estratto da <http://www.hfrp.org/var/hfrp/storage/original/application/86b58ecfa2fcabb5d74846ffb2edf284.pdf>.
- Nieme H., Kemmis S. (1999). Communicative evaluation. *Lifelong Learning in Europe*, 4, 55-64.
- Savio D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Schön D. (1983). *Il Professionista riflessivo*, trad. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Scriven M. (1967). The Methodology of evaluation. In R.W. Tyler (Ed.), *Perspectives of Curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, Illinois: Rand McNally.
- Scriven M. (1991). Beyond Formative and Summative Evaluation. In M.W. McLaughlin, E.D.C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education. A quarter century* (pp. 19-64). Chicago: University of Chicago Press.
- Ulrik S., Wenzel F.M. (2003). *Partizipative evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

