

La valutazione come “promozione dall’interno”

Donatella Savio

Italia

Riassunto

In riferimento alla “educational evaluation di quarta generazione”, viene presentato un modello di valutazione formativa come “promozione dall’interno”. Il modello prevede il coinvolgimento di gruppi di operatori di uno stesso contesto educativo ed è caratterizzato da uno stile comunicativo del formatore che mira a promuovere nel gruppo: equilibrio di potere/sapere; pensiero riflessivo sulle pratiche educative e riprogettazione del contesto educativo; processi di “maieutica reciproca” e di svelamento di pedagogie implicite; espressione delle idee educative dei singoli e un sapere co-costruito sul contesto valutato. Gli effetti formativi attesi nei partecipanti sono sostanzialmente due: maggiore consapevolezza circa l’identità educativa dei singoli e del gruppo; acquisizione delle competenze riflessive come tratto caratteristico della professionalità educativa. Vengono illustrati i riferimenti teorici e la metodologia del modello; infine si propongono i primi risultati di una ricerca in progress finalizzata a metterlo alla prova e valutarne l’efficacia.

Parole Chiave: Valutazione di quarta generazione; formazione degli operatori educativi; approccio maieutico; riflessione sulla pratica; contesti educativi pre-scolari; promozione dall’interno.

Evaluation as “promotion from within”

Donatella Savio

Italy

Abstract

In the framework of the “fourth generation evaluation”, the paper presents a model of formative evaluation as “promotion from within”. The model shows the involvement of groups of operators of the same educational context and it is characterized by a trainer’s communicative style aiming at fostering the following features in the group: a balance of power and knowledge; reflective thinking on educational practice and redesign of the educational context; processes of “mutual maieutics” and processes of revealing implicit pedagogies; individual expression of ideas on education and co-constructed knowledge of the evaluated context. The expected formative outcomes in participants are basically two: an increased awareness of individuals’ and group’s educational identity, and an acquisition of reflective skills as a typical feature of educational professionalism. Theoretical references together with the methodology of the model are discussed. Finally, the first results of ongoing research into the evaluation of its effectiveness are presented.

Key words

Fourth generation evaluation; training of educational professionals; maieutic approach; reflection on practice; preschool educational contexts; promotion from within.

La evaluación como "promoción interna"

Donatella Savio

Italia

Resumen

Se presenta, en relación a la "evaluación educativa de cuarta generación", un modelo de evaluación formativa como "promoción interna". El modelo prevé la participación de grupos de educadores de un mismo contexto educativo y se caracteriza por un estilo comunicativo del formador que tiene como objetivo promover en el grupo: el equilibrio entre poder/conocimiento, el pensamiento reflexivo sobre las prácticas educativas y el rediseño del contexto educativo, los procesos de "mayéutica recíproca" y de descubrimiento de las pedagogías implícitas, expresión de las ideas educativas individuales y el saber co-construido sobre contexto evaluado. Los efectos formativos esperados en los participantes son fundamentalmente dos: una mayor conciencia acerca de la identidad educativa individual y del grupo y la adquisición de competencias reflexivas, rasgo característico de la profesionalidad educativa. Se describen las referencias teóricas y metodológicas del modelo, y finalmente se analizan los primeros resultados de una investigación en curso que tiene como objetivo poner a prueba y evaluar la eficacia de dicho modelo.

Palabras clave: Evaluación de cuarta generación, formación de los educadores, enfoque mayéutico, reflexión sobre la práctica, contextos educativos en la primera infancia, promoción interna.

Premessa

Con il presente contributo verranno illustrati gli sviluppi più recenti del modello di valutazione formativa di contesto messo a punto dagli Insegnamenti Pedagogici dell'Università di Pavia, facendo particolare riferimento al ruolo del formatore (Bondioli, 2008; Bondioli Savio, 2009; Savio, 2011; Bondioli Savio, 2012).

Il gruppo di ricerca pavese, fin dalla seconda metà degli anni '90, è venuto elaborando un approccio alla valutazione dei contesti educativi dal carattere fortemente formativo, l'approccio del "valutare-restituire-riflettere-innovare-valutare (Bondioli Ferrari, 2004), centrato su alcuni momenti principali: la valutazione con strumenti *ad hoc* ad opera di un valutatore esterno e, contemporaneamente, degli attori educativi del contesto valutato; l'elaborazione dei dati valutativi e la loro restituzione al gruppo di operatori educativi, a cura del valutatore esterno/formatore, mettendo in luce i punti di forza e i punti di debolezza del contesto valutato, nonché eventuali divergenze di valutazione; la riflessione sui dati da parte del gruppo, con il sostegno del formatore; sulla base degli esiti della riflessione condivisa, la progettazione di innovazioni migliorative del contesto e loro realizzazione da parte del gruppo, sempre con il supporto del formatore; la valutazione dell'innovazione, secondo le stesse modalità del primo atto valutativo avviando un nuovo ciclo valutativo/riflessivo.

Negli ultimi anni i ricercatori pavesi hanno concentrato l'attenzione sulle strategie attraverso cui la costruzione e l'applicazione di strumenti di valutazione dei contesti educativi possono assumere una valenza formativa per gli educatori che ne sono coinvolti. Attraverso la realizzazione e l'analisi di numerose esperienze di ricerca-formazione in ambito soprattutto pre-scolare (Bondioli Ferrari, 2004; Bondioli, Nigito Savio, 2008; Bondioli Ferrari, 2008; Savio, 2008; Savio, 2011; Bondioli Savio, 2012), ma non solo (Ferrari, 2001; Ferrari Pitturelli, 2008), si è venuto affinando, negli anni, un modello di valutazione formativa che ha puntato l'attenzione sulla "promozione dall'interno" (Bondioli, 2008), nel quale viene precisato in particolare lo stile comunicativo del formatore individuandone i tratti essenziali. La "valutazione come promozione dall'interno" è stata recentemente sottoposta

essa stessa a un processo di valutazione: con una ricerca ancora *in progress*¹ i ricercatori pavesi hanno messo alla prova la capacità del modello di produrre le ricadute formative che si pone come obiettivo.

Per illustrare il modello della “valutazione come promozione dall’interno” verranno delineate in primo luogo le sue radici teoriche, precisando successivamente le strategie operative che lo caratterizzano; infine saranno illustrati i primi risultati della ricerca finalizzata a valutarne la qualità formativa.

I presupposti e le radici teoriche

La “valutazione come promozione dall’interno” si fonda su una certa idea di valutazione educativa, i cui presupposti di base possono essere sintetizzati con le seguenti affermazioni: la valutazione di contesti educativi

- è efficace solo se è formativa per gli educatori che vi partecipano;
- è formativa solo se conduce gli educatori verso una maggiore consapevolezza delle proprie idee e pratiche educative, in vista di innovazioni ragionate e condivise (Ferrari, 1997);
- affinché sia efficace e formativa, deve svilupparsi come un percorso in cui gli operatori educativi si assumono la responsabilità di valutare in prima persona gli aspetti del contesto in cui agiscono e di riflettere su di essi per riprogettarlo (Bondioli, 2004; Gusmini, 2004);
- affinché possa svilupparsi secondo tale percorso, deve essere accompagnata da un formatore che attivi uno stile formativo particolare, di “promozione dall’interno”, basato sull’idea che lo scambio tra chi forma e chi viene formato è caratterizzato da reciprocità e sull’attivazione di processi condivisi di

riflessione, elaborazione, co-costruzione di significati comuni (Becchi, Bondioli Ferrari, 2000; Ferrari, 2004a).

Si tratta di un’idea di valutazione educativa che si colloca nella cornice teorica dell’*educational evaluation* di quarta generazione (Guba Lincon, 1989, 2001; Dahlberg, Moss Pence, 1999), e che assume quindi come riferimento il paradigma socio-costruzionista (Gergen, 1999). Da questa prospettiva, la valutazione non è considerata il “semplice” riflesso della realtà così come esiste “là fuori” ma piuttosto l’esito di un processo comunicativo e sociale, attraverso cui gli *stakeholders*, coloro che hanno una qualche posta in gioco in quanto viene valutato (un programma, un’organizzazione, un contesto...), co-costruiscono e concordano un giudizio di valore su ciò che valutano. Dunque la valutazione si configura come un processo: culturale e politico, in quanto determinato fortemente dagli orizzonti di senso e dai valori cui fanno riferimento i partecipanti; instabile e localizzato, nella misura in cui si sviluppa come confronto discorsivo “unico e irripetibile”, in continua evoluzione, e come sforzo ermeneutico collettivo rispetto a una realtà peculiare, anch’essa “unica e irripetibile”; democratico, perché regolato dalla reciprocità e dall’equilibrio di potere degli scambi tra i partecipanti; trasformativo, in quanto ha come obiettivo il miglioramento della realtà valutata e perché trasforma coloro che vi partecipano rendendoli più consapevoli e “padroni di sé”.

La “valutazione come promozione dall’interno” prevede quindi che gli *stakeholders* partecipino attivamente alla ricerca e costruzione di sapere sulla realtà che valutano. Questa partecipazione e i modi attraverso cui può essere realizzata trovano un solido riferimento nel pensiero di Freire (1971), secondo cui l’attivazione di processi conoscitivi democratici è garantita da un ribaltamento dei rapporti di forza tra i soggetti coinvolti: il “potere sul sapere” deve spostarsi

dal ricercatore/formatore agli attori sociali perché possa produrre partecipazione autentica e, di conseguenza, emancipazione e giustizia sociale (Cornwall Jewekes, 1995). Nella cornice della *educational evaluation* di quarta generazione questa prospettiva si è tradotta in un ricco filone di studi, che l’hanno declinata in termini di *democratic evaluation* (MacDonald, 1976; Ryan, 2004; Patton, 2002; Greene, 2000), *deliberative democratic evaluation* (House Howe, 1999), *communicative evaluation* (Niemi Kemmis, 1999), *participatory evaluation* (Cousins Earl, 1992; Cousins Whitmore, 1998; Zukoski Luluquisen, 2002; Ulrik Wenzel, 2003) e *empowerment evaluation* (Fetterman, 1994; Fetterman Wandersman, 2005). L’insieme di questi studi, per lo più aventi per oggetto la valutazione di programmi e organizzazioni che dispensano servizi, mette in luce trasversalmente alcune dimensioni caratteristiche del processo valutativo e dei rapporti che regolano gli attori coinvolti, il ricercatore-formatore e gli *stakeholders*, tra cui: inclusione e equità-parità relazionale; libertà espressiva; partecipazione e collaborazione; democratizzazione del sapere e negoziazione di significati condivisi nell’ambito di uno “spazio dialogico-conversazionale”; capacità e possibilità di deliberare; indagine flessibile, ciclica e contestuale che produce sapere localizzato; ricaduta formativa intesa come *empowerment*, cioè come potenziamento del senso del sé e quindi della capacità di auto-determinazione (Savio, 2011, pp.59-61). Si tratta di dimensioni tutte tratteggiate e perseguite all’interno del modello della “valutazione come promozione dall’interno”, che le assume in relazione ai servizi educativi e ai loro operatori.

Rispetto alle modalità con cui è possibile promuovere la partecipazione degli attori sociali alla costruzione del sapere valutativo sulla realtà che li vede coinvolti, un altro riferimento importante per la “valutazione come promozione dall’interno” è l’idea di “maieutica reciproca” definita da Dolci (1996). In questa prospettiva la partecipazione

democratica alla costruzione del sapere si associa alla formazione intesa come accrescimento del “sapere su di sé”. L’attenzione è sul ruolo del formatore e sulla possibilità che il “potere sul sapere” passi dalle sue mani a quelle di chi viene formato. Solo uno “stile maieutico” del formatore garantirebbe tale trasferimento di potere, nella misura in cui si adopera per far venire alla luce ciò che già è potenzialmente presente in chi viene formato, rendendolo così davvero attore protagonista della costruzione del “sapere su di sé”, che nell’ottica della “valutazione come promozione dall’interno” è sapere sul contesto educativo in cui si opera per mettere a fuoco come in prima persona si contribuisce a costruirne la qualità. Non basta. Nella prospettiva di Dolci (1996) la relazione maieutica si sviluppa come una comunicazione reciproca di sé tra almeno due individui, ma è il gruppo la sua dimensione ideale, dove l’incontro con “l’altro”, con la sua esperienza e prospettiva diversa, stimola l’apprendimento di sé: dunque uno scambio paritario che si caratterizza come co-educazione sfumando la distinzione tra chi forma e chi viene formato. In quest’ottica il formatore, oltre a essere un soggetto coinvolto nelle dinamiche di co-formazione, assume il ruolo di “coordinatore maieutico”, cioè garantisce il processo maieutico reciproco tra i partecipanti promuovendo l’espressione dei punti di vista dei singoli, il confronto, la riflessione, la ricerca individuale e collettiva di nuovi significati (Dolci A. Amico F., http://cesie.org/media/EDDILI_manual_IT.pdf). Dunque un formatore senza “potere sul sapere”, che piuttosto conosce e facilita il processo attraverso cui gli attori sociali reciprocamente scoprono se stessi, il proprio punto di vista e la propria capacità di produrre conoscenza, e costruiscono sapere sulle realtà in cui sono coinvolti.

La “valutazione come promozione dall’interno” assume pienamente la concezione sia del formatore come facilitatore

di processi di co-costruzione di senso democratici e formativi sia del gruppo come contesto e “strumento” cruciale per l’attivazione e di tali processi, agganciandola ad altri quadri concettuali.

Riguardo al formatore, in sintonia con la prospettiva di Dolci, viene preso a riferimento l’approccio “non direttivo” di Rogers (1951). Del pensiero rogersiano, sviluppato principalmente in relazione all’ambito psicoterapeutico, la “valutazione come promozione dall’interno” condivide i presupposti di fondo. In primo luogo l’idea di persona secondo cui ogni individuo possiede un valore e una dignità propri ed ha sia il diritto che la capacità di auto-regolarsi verso la propria auto-realizzazione. In secondo luogo, e di conseguenza, la convinzione che qualsiasi relazione orientata a promuovere tale auto-realizzazione, quindi *empowerment* e partecipazione attiva alla costruzione della propria esistenza, deve svilupparsi a partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione del significato personale attribuito dall’individuo alla propria realtà. Il terapeuta/formatore/facilitatore deve perciò rapportarsi al punto di vista portato dall’interlocutore mettendolo al centro della relazione e accogliendolo con un atteggiamento empatico di accettazione piena e acritica.

Riguardo alla dimensione di gruppo, la “valutazione come promozione dall’interno” tiene presente la teoria di Bion (1961) per quanto riguarda alcune considerazioni sulle caratteristiche del “gruppo di lavoro”. Il gruppo a cui questo modello valutativo fa riferimento, in stretta relazione con gli approcci considerati, è un contesto in cui la collaborazione tra individui – gli *stakeholders* – è finalizzata a costruire un sapere valutativo condiviso su una realtà in cui tutti sono coinvolti per mettere a punto piani di miglioramento, costruzione che ha ricadute formative sui partecipanti in quanto implica crescita di consapevolezza nello scoprire qualcosa di sé in rapporto a quella realtà.

Dunque, si potrebbe dire, un “gruppo di lavoro” a pieno titolo. Bion (1961) precisa che il gruppo di lavoro si caratterizza per: un approccio razionale-scientifico al compito, con l’utilizzo di metodologie mirate di progettazione, programmazione, verifica; un’idea di sviluppo come conseguenza dell’apprendere dall’esperienza, cioè della capacità di attribuire un significato co-costruito a ciò che via via viene esperito; un processo di cooperazione che elabora l’organizzazione e la struttura peculiare di quel certo gruppo. Ma un gruppo non è di per sé un “gruppo di lavoro”. Detto in estrema sintesi, secondo Bion l’essere in gruppo mobilita vissuti emotivi profondi e inconsci che possono ostacolare o favorire la struttura razionale del gruppo: l’individuo si trova a vivere una forte ambivalenza tra il bisogno di appartenenza, cui il partecipare al gruppo risponde, e il timore che la propria individualità, i propri desideri ed obiettivi soggettivi non trovino spazio e vengano “risucchiati” dal gruppo stesso. Perché un gruppo diventi gruppo di lavoro è fondamentale allora la presenza di un “conduttore” che sia in grado di cogliere e contenere l’emotività sviluppata dall’essere in gruppo, in modo da garantire agli individui di potersi comunque esprimere come tali pur essendo in gruppo e da preservare così l’approccio razionale al compito (Bion, 1961, p. 86). Di nuovo, un “conduttore” che mette al centro i partecipanti e che assume il ruolo di facilitatore di processi attraverso cui è possibile raggiungere gli obiettivi per cui il gruppo di lavoro si forma, in questo caso avendo cura dei vissuti, riconoscendoli e restituendoli “bonificati”.

Quanto detto fin qui riguarda principalmente la natura delle relazioni prese a riferimento dalla “valutazione come promozione dall’interno”, nell’ottica di una valutazione educativa di quarta generazione: spostamento del potere nella costruzione del sapere valutativo dal formatore agli

stakeholders, attraverso la presenza di un formatore/facilitatore che promuove processi di "maieutica reciproca", assume atteggiamenti non direttivi, favorisce la struttura razionale del gruppo di lavoro intercettando e contenendone l'emotività.

Per ciò che concerne i contenuti oggetto di tali dinamiche relazionali e i processi socio-cognitivi attivati, la "valutazione come promozione dall'interno" ha due riferimenti principali: il concetto di "pedagogia latente" e il "pensiero riflessivo" così com'è stato definito Dewey (1933).

Rispetto ai contenuti, ciò che ci si propone di far venire maieuticamente alla luce attraverso processi di valutazione partecipata è la "pedagogia latente" dei singoli e del gruppo, cioè l'insieme di convincimenti impliciti nella mente di chi educa e che in modo sotterraneo ma potente determinano altrettanto implicitamente le pratiche educative (Becchi, 2005; Bondioli, 2000). Si tratta di promuovere l'acquisizione di un sapere valutativo sul contesto che è "sapere su di sé", cioè sapere se, come e perché si contribuisce a determinare la qualità della realtà educativa in cui si opera. Detto in altri termini, la "valutazione come promozione dall'interno" ha tra i suoi obiettivi la definizione dell'identità educativa, cioè l'esplicitazione dell'intreccio tra convincimenti educativi e pratiche corrispondenti, del "perché si fa quel che si fa", sia a livello dei singoli partecipanti (le identità educative individuali) sia a livello di gruppo di lavoro (l'identità educativa condivisa) (Savio, 2011).

Riguardo a come l'implicito educativo può essere fatto emergere, ai processi socio-cognitivi che realizzano tale "venire alla luce", l'indicazione viene dal pensiero deweyano: attraverso la promozione di processi di indagine riflessiva sollecitati dai problemi incontrati nella relazione con la pratica. Nel caso specifico della "valutazione come promozione dall'interno", riprendendo il modello d'indagine di Dewey (1933), i processi

da attivare sono i seguenti. Sulla base di una spinta autentica dei partecipanti a voler approfondire la propria identità educativa, si tratta di promuovere l'osservazione/valutazione attenta del contesto educativo, il vaglio accurato dei "fatti del caso", per mettere a fuoco "quello che si fa" e riflettere sul "perché lo si fa", quindi per portare alla luce gli aspetti impliciti del fare educativo e dei convincimenti che lo orientano. Non solo. A partire da questa messa a fuoco delle caratteristiche "concrete" e valoriali del contesto educativo, occorre favorire la riflessione su "se, come e perché si vorrebbe fare meglio", cioè sulla dimensione progettuale e trasformativa dell'identità educativa. Infatti, la sorpresa connessa alla scoperta di caratteristiche inaspettate del contesto, e dei valori che sottendono, sollecita la formulazione di ipotesi migliorative specifiche per quel contesto; si tratta allora di promuovere nei partecipanti un ragionamento che, a partire dalle esperienze e conoscenze pregresse, precisi sia i dettagli dell'intervento migliorativo (se ...) e degli effetti attesi (allora ...) sia le ragioni, i convincimenti educativi implicati (perché...). Va sostenuta infine la verifica dell'ipotesi, cioè la messa in atto dell'intervento migliorativo e, di nuovo, l'osservazione/valutazione degli effetti ottenuti per considerare se corrispondono a quelli attesi.

Insomma, per dirlo con Schön (1983), è attraverso la promozione di un atteggiamento da "ricercatori pratici" e di una conversazione riflessiva con la situazione che diventa possibile sviluppare nuove consapevolezza, teorie e soluzioni uniche su casi unici. Ne deriva che l'obiettivo formativo perseguito dalla "valutazione come promozione dall'interno" riguarda sostanzialmente due dimensioni: l'innalzamento di consapevolezza rispetto alla propria identità educativa, con la costruzione di elaborazioni e saperi nuovi su di essa, e l'acquisizione delle competenze proprie di un ricercatore pratico come

bagaglio indispensabile della propria professionalità educativa (Ferrari, 2003).

Si è detto che la “valutazione come promozione dall’interno” ha nel gruppo il suo interlocutore e “strumento” privilegiato, e dunque è nel e attraverso il gruppo che i processi di indagine riflessiva vanno sostenuti. Su questo punto è ancora il pensiero deweyano a permettere una connessione importante, con un richiamo circolare e ricorsivo al paradigma del costruttivismo sociale su cui poggia *l’educational evaluation* di quarta generazione. Secondo Dewey (1933) il processo riflessivo implica sempre un confronto tra punti di vista, anche quando avviene in solitudine, nel qual caso si sviluppa come dialogo tra le nuove prospettive aperte dall’incontro con il problema e le proprie conoscenze pregresse, connesse al “sapere del tempo”. Il risultato è inevitabilmente una “contaminazione” tra punti di vista che produce co-costruzioni inedite di senso. Dunque *l’humus* della riflessività è la dimensione dialogica e partecipata, il che fa del confronto democratico di gruppo uno strumento prezioso per svilupparla.

Sempre il riferimento deweyano permette di giustificare sia la finalità sia le modalità formative riflessive della “valutazione come promozione dall’interno”. Secondo Dewey (1933) pur essendo connaturata nell’essere umano, la vocazione all’indagine riflessiva non si sviluppa se non viene opportunamente educata. Dunque è legittimo porsi come obiettivo la formazione a un pensiero riflessivo e la via per sostenere questo stile di pensiero è a sua volta riflessiva: è indiretta, passa prima di tutto attraverso l’esempio, cioè attraverso *l’habitus* riflessivo aperto all’indagine e al confronto mostrato da chi educa nei confronti dei problemi affrontati con chi viene educato. Su queste basi la relazione educativa può essere considerata essa stessa come un confronto democratico che produce conoscenza co-costruita e che modifica tutte le persone coinvolte. Dunque

una relazione basata sull’equilibrio del “potere sul sapere”, del tutto in linea con l’idea di formatore/facilitatore delinata con la “valutazione come promozione dall’interno”.

Obiettivi specifici e metodologia

Un percorso di “valutazione come promozione dall’interno”, sulla base dei riferimenti teorici e delle finalità generali che abbiamo illustrato, si propone alcuni obiettivi specifici avendo come protagonista un gruppo di operatori educativi.

Gli obiettivi specifici sono:

1 . formare a un metodo di valutazione dell’esperienza educativa basata sull’attivazione dei seguenti processi:

- osservazione-analisi-valutazione del contesto educativo;
- riflessione sulla pratica e sui convincimenti educativi;
- confronto e negoziazione;
- svelamento delle “pedagogie latenti” e assunzione di consapevolezza;
- elaborazione e messa in atto di ipotesi progettuali migliorative;
- verifica degli interventi migliorativi;

2. rafforzare:

- l’identità educativa dei singoli educatori (*empowerment* professionale individuale);
- l’identità educativa del gruppo di lavoro, dunque della dimensione collegiale (*empowerment* professionale di gruppo);
- l’idea di una professionalità educativa riflessiva come tratto distintivo dell’identità educativa.

L’attivazione di tali processi viene perseguita in un’ottica di circolarità ricorsiva: se indubbiamente due passaggi tra loro successivi sono il sostegno dell’osservazione-analisi-valutazione del contesto educativo e la

promozione dell'elaborazione-messa in atto di ipotesi migliorative, la promozione di questi processi alimenta contemporaneamente i processi di confronto, negoziazione, svelamento, rafforzamento delle identità professionali dei singoli e del gruppo, che a loro volta si richiamano e rinforzano l'un l'altro.

Riguardo al gruppo di lavoro, nella "valutazione come promozione dall'interno" occorre che sia composto da agenti educativi (educatori, insegnanti, coordinatori, eventualmente genitori) appartenenti alla stessa realtà (ad esempio allo stesso nido/scuola o a nidi/scuole di uno stesso comune/direzione didattica), in modo da permettere un confronto tra osservazioni/valutazioni individuali riferite allo stesso contesto o a contesti accomunati da un' appartenenza territoriale. Il gruppo non deve superare il numero di 20 partecipanti affinché sia garantito a tutti lo spazio per partecipare al confronto; nel caso in cui sia coinvolto un numero superiore di operatori si lavora per sotto-gruppi paralleli².

Un passaggio preliminare e fondamentale nel rapporto col gruppo di lavoro riguarda la precisazione concordata del compito e l'adesione esplicita ad esso. Nella "valutazione come promozione dall'interno" il compito:

- ha sempre a che fare con la definizione di aspetti relativi all'identità educativa del servizio (ad esempio: vagliare la qualità degli spazi per riprogettarli; riconsiderare le strategie di continuità educativa tra nido e scuola dell'infanzia per definire delle linee guida territoriali ecc.);
- può sortire da una richiesta del gruppo stesso o da chi ha la responsabilità pedagogica del servizio;
- viene comunque discusso insieme al gruppo, dichiarando il metodo con cui verrà perseguito, ed è esplicitamente assunto da tutti i partecipanti;

- è "aperto", nel senso che si sa attraverso quali processi e strategie si cercherà di realizzarlo ma non si conosce l'esito cui si perverrà, cioè le caratteristiche delle identità educative che verranno elaborate ed esplicitate.

Si tratta in sostanza di stringere un "patto valutativo/formativo" con e tra i partecipanti.

La realizzazione del compito viene perseguita attraverso alcune "mosse" principali (Bondioli, 2004; Ferrari 2004b), che fanno tutte riferimento a un presupposto di fondo: la manifestazione esplicita dei punti di vista individuali è la "forza" del confronto democratico ed il presupposto della co-costruzione di un'identità educativa condivisa. Infatti, è attraverso l'incontro con un punto di vista diverso che diventa possibile mettere meglio a fuoco il proprio, esplicitarlo, elaborarlo, metterlo in discussione, negoziare aree di senso condivise. Non solo. Proprio la possibilità di esprimere la propria prospettiva soggettiva, di vederla valorizzata pur in un contesto di gruppo, può "arginare" l'ambivalenza dell'individuo tra bisogno di appartenere al gruppo e timore di perdersi in esso, già sottolineata con Bion (1961).

Le "mosse" che caratterizzano un percorso di "valutazione come promozione dall'interno" sono le seguenti:

- a livello individuale, viene proposta l'applicazione di uno strumento di valutazione del contesto educativo, oppure l'utilizzo di strumenti vari (lettura di singoli item di strumenti valutativi, questionari, espressione di metafore ecc.) che sollecitano la messa a fuoco delle caratteristiche della propria pratica educativa³; in questo modo, grazie all'incontro con uno "strumento" che obbliga a soffermarsi su aspetti che possono sfuggire nel flusso della routine quotidiana, si promuove un primo,

“solitario” processo riflessivo su “come e perché faccio quello che faccio”;

- il formatore raccoglie le valutazioni/prospettive individuali, le elabora e le restituisce al gruppo mettendo in evidenza i “punti di forza” e le “criticità” del contesto, ma soprattutto le divergenze di valutazione/prospettiva (Ferrari, 2004a);
- il formatore promuove il confronto tra i punti di vista individuali, sollecitando la loro esplicitazione, approfondimento, elaborazione;
- il formatore promuove la negoziazione tra le prospettive individuali in modo da arrivare a definire delle aree di senso condivise, una prospettiva e un’identità educativa comune (Savio, 2011);
- il formatore sostiene la progettazione di un intervento migliorativo, la sua realizzazione e valutazione in maniera negoziata e condivisa⁴.

Riguardo alle funzioni attivate dal formatore che “promuove dall’interno”, molto si è già detto con l’analisi dei riferimenti teorici: partecipa attivamente al compito assumendo un ruolo paritetico ma non mimetico, in quanto è competente del metodo ma non dell’identità educativa indagata; attiva uno stile maieutico e sostiene processi di “maieutica reciproca” tra i partecipanti; è aperto, curioso, valorizzante e neutrale verso qualsiasi punto di vista espresso; favorisce la struttura razionale del gruppo di lavoro contenendo le dimensioni emotive.

Per meglio precisare tali funzioni, i ricercatori “pavesi” (Bondioli, 2008; Savio, 2012) fanno riferimento alla teoria dello *scaffolding* e del *tutoring* (Wood, Bruner Ross, 1976) e descrivono un formatore che: recluta al compito, sollecitando e valorizzando la partecipazione di ognuno; intercetta i significati solo intuiti dai partecipanti e ne favorisce l’esplicitazione soprattutto attraverso il confronto tra punti di vista;

evidenzia contenuti cruciali e compatibili per la co-costruzione di aree di significato condivise; mantiene la direzione verso la negoziazione e la definizione di un’identità educativa comune; contiene la frustrazione connessa all’auto-valutazione e alle possibili derive conflittuali suscitate dal confronto tra visioni contrapposte.

Bondioli e Savio (2009) hanno ulteriormente specificato lo stile del formatore che “promuove dall’interno” individuando otto strategie comunicative che lo caratterizzano e che concorrerebbero ad attivare le funzioni appena descritte: ascoltare; sollecitare l’esplicitazione dei punti di vista; rispecchiare; riassumere e sottolineare; richiedere esempi e idee; proporre elaborazioni; provocare e richiedere coerenza; proporre connessioni tra diversi punti di vista.

L’insieme di queste indicazioni metodologiche sono state arricchite da una precisazione delle tappe che scandiscono un percorso di “valutazione come promozione dall’interno”, nel corso di una ricerca *in progress*⁵ finalizzata alla messa alla prova del modello, di cui si dirà nel prossimo paragrafo. Le tappe proposte al gruppo sono 13, alcune delle quali possono svilupparsi in più incontri con il formatore; preliminarmente a queste tappe si realizzano contatti informali tra il formatore e coloro che richiedono il percorso valutativo/formativo (coordinatori e/o membri del gruppo stesso).

1. Il formatore propone al gruppo di lavoro il percorso di “valutazione come promozione dall’interno” illustrandone i principi di fondo, le tappe e il suo ruolo. Quindi chiede a ogni partecipante di dichiarare esplicitamente la sua volontà di aderire al percorso argomentando le ragioni e il grado di motivazione.
2. Il gruppo di lavoro, con il supporto del formatore, si confronta e riflette sulle dimensioni del contesto che intende valutare (ad esempio gli spazi, le relazioni

- con i genitori ecc.), approfondendo la ragioni e gli scopi per cui intende farlo; il confronto riflessivo è finalizzato a decidere in termini espliciti e condivisi gli aspetti che verranno valutati.
3. Il formatore seleziona e presenta al gruppo di lavoro alcuni strumenti valutativi che possono rispondere alle esigenze valutative del gruppo; con il supporto del formatore, il gruppo discute in modo critico e approfondito gli strumenti, arrivando a scegliere in modo condiviso lo strumento da utilizzare.
 4. Gli operatori analizzano individualmente in modo approfondito lo strumento prescelto.
 5. Gli operatori discutono lo strumento con il supporto del formatore, esprimendo i dubbi, le domande, le riflessioni emerse con le analisi individuali; vengono chiarite le modalità di applicazione dello strumento e decisi i dettagli organizzativi del suo utilizzo da parte degli operatori in riferimento al proprio contesto.
 6. Gli operatori applicano individualmente lo strumento alle dimensioni del proprio contesto oggetto di valutazione.
 7. Il formatore raccoglie le valutazioni individuali e le elabora costruendo tabelle/documenti in cui vengono messi in evidenza i "punti di forza" e i punti di "debolezza" del contesto per le dimensioni oggetto di valutazione, nonché le concordanze/discordanze di valutazione⁶.
 8. Il formatore restituisce al gruppo gli esiti del processo valutativo: sollecita riflessioni sui punti di forza e di debolezza del contesto in merito alle dimensioni valutate, invita al confronto sulle valutazioni discordanti sostenendo l'approfondimento delle ragioni dei diversi punti di vista. La riflessione e il confronto sono finalizzati alla ri-costruzione ragionata, negoziata e condivisa, dell'identità educativa del servizio, delle sue "buone" e "cattive" pratiche e dei convincimenti che sottendono.
 9. Sulla base dell'identità educativa così ricostruita, il gruppo, col supporto del formatore, si confronta e riflette rispetto a quali aspetti delle dimensioni valutate intende mettere a punto un progetto migliorativo (ad esempio: se la valutazione ha riguardato gli spazi, si può decidere per un progetto che riguardi "solo" gli spazi per il gioco simbolico; se ha riguardato le relazioni con le famiglie, il progetto potrà concentrarsi sul momento di accoglienza dell'entrata)⁷; il confronto è finalizzato a negoziare una scelta condivisa in tal senso.
 10. Con il supporto del formatore, il gruppo negozia e definisce in maniera precisa l'intervento migliorativo approfondendone le ragioni (il "come" e il "perché" si vuole fare meglio) e gli effetti attesi (se intervengo in tal modo allora mi aspetto che succeda...). Vengono anche definite le procedure valutative da mettere in atto per verificare gli effetti dell'intervento⁸.
 11. Gli operatori realizzano insieme il progetto d'intervento, prevedendo momenti organizzativi che gestiscono in autonomia, cioè senza la presenza del formatore.
 12. Con il supporto del formatore, il gruppo si confronta e riflette sui dati raccolti per la valutazione dell'intervento, considerando la loro corrispondenza con gli effetti attesi e negoziando una ri-co- costruzione del loro significato in vista di un'eventuale, ulteriore fase progettuale.
 13. L'ultima tappa è dedicata 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. Una volta espressi i punti di vista individuali il gruppo si confronta e riflette sul senso dell'intero percorso valutativo arrivando a delineare una valutazione partecipata del modello proposto.

Valutare l'efficacia di un percorso di "valutazione come promozione dall'interno": primi esiti

Come si è accennato, è ancora in atto una ricerca⁹ finalizzata a mettere alla prova l'approccio della "valutazione come promozione dall'interno" su due fronti: da una parte ponendo ulteriore attenzione sul ruolo del formatore e sulla fase di riprogettazione dell'esistente, la meno "sperimentata" nelle precedenti esperienze di ricerca-formazione sul modello realizzate dai ricercatori pavesi (Bondioli Ferrari, 2004); d'altra parte verificando l'adeguatezza del modello rispetto agli scopi previsti. Si illustreranno qui i primi risultati di questa verifica, in quanto si ritiene importante, dopo averlo presentato, rendere conto in qualche misura dell'efficacia del modello nel suo impatto con la pratica, cioè della sua capacità di entrare in una relazione transazionale con la realtà coinvolta migliorandone la qualità educativa nelle direzioni previste.

In estrema sintesi, la ricerca si è sviluppata come uno studio di casi e ha coinvolto due asili nido, realizzando con ognuno di essi un percorso di "valutazione come promozione dall'interno" secondo le modalità presentate nel paragrafo precedente. I due nidi sono stati scelti secondo i seguenti criteri: disponibilità a partecipare all'indagine; un servizio in cui erano già state realizzate pratiche di valutazione di contesto e quindi dove potevano essere considerate presenti competenze e una certa cultura sul tema; un

servizio che non aveva mai attivato procedure di questo genere. L'intento era di mettere in discussione il modello e la sua trasferibilità confrontando il suo impatto in servizi già o per nulla competenti in merito alla valutazione di contesto. I formatori sono stati diversi nei due casi; entrambi sono due ricercatori che hanno partecipato a precedenti esperienze di ricerca-formazione per mettere a punto il modello.

Per accertare l'efficacia del percorso valutativo dopo averlo realizzato sono state messe in campo diverse azioni¹⁰, tra cui l'analisi qualitativa delle valutazioni espresse dai partecipanti nell'incontro finale dedicato appunto alla verifica del percorso. L'incontro, come tutti quelli realizzati, è stato audio-registrato e trascritto. La trascrizione è stata analizzata qualitativamente, tenendo presente solo gli interventi degli operatori educativi (non quelli del formatore) e avendo come filtro tre domande principali: dal punto di vista dei partecipanti,

1. vengono riconosciuti i tratti distintivi dell'approccio e del percorso?
2. le finalità e gli scopi prospettati sono stati raggiunti = i processi da sostenere sono stati attivati?
3. emergono aspetti/effetti non previsti?

Con questa "griglia", sono state rilette le trascrizioni dei due incontri ed estratti gli interventi che forniscono un riscontro alle tre domande "guida", cioè che dimostrano che: i tratti dell'approccio sono stati riconosciuti; le finalità/scopi sono stati raggiunti = i processi che il modello si propone di sostenere sono stati attivati (cfr. *infra* paragrafo 2); emergono aspetti/effetti non previsti.

I primi esiti dell'analisi forniscono una risposta affermativa alle tre domande. Qui di seguito si riportano alcuni esempi in questo senso, ripresi da entrambi gli incontri finali dei due nidi.

Riconoscimento dei tratti distintivi dell'approccio e del percorso

Proposta di un metodo

"era un obiettivo che, per assurdo, avremmo potuto fare anche da sole, però farlo così ha avuto proprio un significato di passarci un percorso e degli strumenti"; "la metodologia mi piace perché se i punti sono osservazione, giudizi di valore, autovalutazione e riflessioni, che sono i punti... progettazione"; "però avere uno strumento mi sembra un modo che sta al di sopra delle emozioni, delle difficoltà di relazione quotidiane perché è uno strumento per cui hai dei processi e un percorso ... sì, delle tappe che forse possono aiutare!"

La tappa auto-valutativa

"sì, secondo me è stata molto importante la parte preliminare di autovalutazione che ci ha fatto proprio prendere coscienza"

L'utilizzo dello strumento

"è stato interessante perché comunque abbiamo messo in rete questa "scala" che non era proprio centrata sul nostro modello che avevamo in mente e quindi l'abbiamo condiviso con tutti"

La tappa del progetto migliorativo

"mi è piaciuto molto lavorare con il gruppo e ricreare di nuovo (uno spazio) che io, per esempio, non avevo mai visto, come quello del gioco euristico"

Lavoro di gruppo con il riconoscimento dei contributi individuali

"lavorare insieme per un obiettivo anche molto semplice ... sì, di tutto il gruppo e anche con l'accettazione delle diversità che i singoli del gruppo hanno..."

Stile del formatore/facilitatore

- è neutrale, accogliente

"è super partes..."; "l'ho avvertita mai giudicante..."; "anche facilitatore, in alcuni momenti";

- rispecchia e sostiene l'approfondimento

"noi magari dicevamo quello che sentivamo, però un po' disordinatamente. Il fatto che ci sia una persona che in qualche modo fa la fotografia e in una frase ti dice: 'ma questo, forse, volevi dire?'...";

- favorisce la co-costruzione

"secondo me è importante avere un aiuto perché sai ... poi magari ci ritroviamo davvero ad avere delle posizioni molto diverse che non riusciamo poi a far diventare partecipate nel senso che poi ognuno..."

- è competente del metodo, non dei contenuti

"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"

- contiene le dimensioni emotive legate al confronto di gruppo e all'autovalutazione

"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..."; "io trovo che è importante avere qualcuno che ti dia una mano... proprio come autovalutazione ... Poi tra noi ce lo diciamo, "forse non mi sono comportata ...", cioè non è che non ci diciamo le cose che magari non ci piacciono oppure ... questo sì, però a me sembra che è diverso avere una figura..."

Raggiungimento delle finalità e degli scopi previsti (attivazione dei processi previsti)

Osservazione/analisi/valutazione

“Anche nell’osservazione siamo riusciti a fare un lavoro che è proprio dentro al nostro lavoro, dentro alla nostra figura professionale”; “il lavoro che è stato fatto... di auto-valutare questa attività, è servito”

Riflessione a partire dalla pratica, assunzione di consapevolezza, confronto e negoziazione

“... andare un po’ in profondità anche su una cosa semplice come questa ha un peso diverso proprio per il lavoro del gruppo”; “secondo me è stato molto utile proprio per riflettere su alcuni aspetti che normalmente vengono dati per scontati”; “non è stata una riflessione portata, ma è stata vissuta da dentro ed è cresciuta poi in ogni incontro ...”; “sì, anche secondo me ci ha portato – gradi per gradi, incontro per incontro – ad una maggiore consapevolezza del nostro lavoro, di un nuovo modo di vedere le cose e anche a interagire meglio noi come gruppo di lavoro”; “è importante anche la fatica di confrontarsi sempre tutte quante perché è una risorsa questo qua”

Intervento migliorativo co-costruito e sua verifica

“... quelle che erano le mie lacune e difficoltà penso di averle colmate con l’aiuto del gruppo e mi è piaciuto molto lavorare con il gruppo e ricreare di nuovo (uno spazio) che io, per esempio, non avevo mai visto come quello del gioco euristico ... e quindi il farlo insieme mi ha arricchito molto di più... mi incuriosisce molto vedere gli sviluppi che può avere nel senso che io ho iniziato a portare un gruppo di bambini, però avevo in mente anche, poi, di portarne un altro gruppo e

vedere in quanti modi e quali differenze poi riesci a cogliere”

Rafforzamento dell’identità professionale individuale e del suo carattere riflessivo

“È un po’ come se avessi una griglia che mi porto dietro, quindi non è necessariamente legato a questi spazi e a questo nido, cioè sono proprio spunti di riflessione...”

Rafforzamento dell’identità del gruppo di lavoro, dunque della dimensione collegiale

“Secondo me questo corso ci è servito ad adottare un pensiero ed una strategia di gruppo che, nonostante noi lavoriamo in gruppo da sempre, non è mai stata così di gruppo!”; “... la consapevolezza del fatto che o si fanno insieme le cose o comunque non vengono mai bene”

Aspetti/effetti non previsti

Trasferibilità del metodo di lavoro

“È un po’ come se avessi una griglia che mi porto dietro ... il percorso è stato utile e anche spendibile al di là del contesto specifico in cui è nato”; “pensavo che forse (...) comunque questa cosa durerà nel tempo nel senso che ormai abbiamo in qualche modo aperto un modo di pensare e di agire che proseguirà nel tempo ...”; “il meccanismo l’abbiamo appreso. Poi vedremo, ci metteremo alla prova e fare un lavoro analogo sulle altre sfere di attività, sugli altri spazi”

Rivalorizzazione della dimensione propriamente pedagogica del lavoro educativo

“Mi ha motivato sempre di più anche perché nei collettivi non abbiamo mai la possibilità di fare dei discorsi pedagogici, proprio come vogliamo insegnare, in che modo vogliamo stare coi bambini, insegnare – fra virgolette – educare e tutto. Ci è stato molto di aiuto proprio

per parlare del nostro lavoro, del nostro educare, ecco”

Dagli interventi delle educatrici appena riportati emerge una valutazione positiva dell’efficacia del percorso: ne riconoscono i tratti salienti, si riferiscono ai processi che si propone di promuovere dichiarando di averli sperimentati con soddisfazione, esprimono un’identità educativa più consapevole e coesa rispetto alle dimensioni educative prese in esame e caratterizzata dal confronto riflessivo. Inoltre, sottolineano di aver fatto esperienza di un metodo di lavoro trasferibile, centrato appunto sull’autovalutazione riflessiva partecipata, indicando così di aver appreso un modello che diventa strumento trasversale della professionalità educativa. Non solo. Affermano che proprio l’esperienza del modello ha permesso di rimettere a fuoco la qualità educativa della propria professionalità. Dunque, l’esito formativo e professionalizzante sembra evidente e preminente, cui si affianca la realizzazione della trasformazione migliorativa del contesto che aggiunge “concretezza” e senso di efficacia alla percepita crescita professionale. Tutto ciò ha caratterizzato entrambi i gruppi di lavoro coinvolti, indipendentemente dal fatto che avessero o meno maturato in precedenza esperienze e competenze di valutazione di contesto.

Questi primi risultati permettono di considerare plausibile ed efficace la traduzione operativa della “valutazione come promozione dall’interno”, aprendo d’altra parte nuovi interrogativi, tra i quali la sua sostenibilità senza la presenza del formatore e il tema cruciale della formazione del formatore. Insomma la “conversazione” di quest’approccio valutativo con la realtà dei servizi sembra produrre gli effetti attesi realizzando d’altra parte, in un’ottica deweyana, un processo transazionale dove modello e prassi si sollecitano e trasformano reciprocamente.

Riferimenti Bibliografici

- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M. (2000), Il gioco delle parti: punti di vista e saperi a confronto. In A. Bondioli, e P.O. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 115-145). Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bion, W.R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Trad. it. Roma: Armando, 1971.
- Bondioli, A. (2000). Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa. In A. Bondioli M. Ferrari (A cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 345-369). Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A. (2004). Valutare. In A. Bondioli M. Ferrari (A cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 11-48). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2008). Promuovere esperienze di educazione e formazione per bambini e adulti. In R. Zerbato (A cura di), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione* (pp. 177-182). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (2004). (A cura di). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Nigito, G., Savio, D. (2008). L’elaborazione delle linee guida per i nidi di Siena: un percorso riflessivo. In *Le linee guida pedagogiche dei nidi di Siena* (pp. 13-17). Siena: Quaderni della Balzana.
- Bondioli, A., Savio, D. (2009). Formare i formatori: un approccio maieutico. In G. Domenici M. L. Semeraro (A cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture – Atti*

- del VI congresso scientifico SIRD (pp. 373-391). Roma: Monolite Editrice.
- Bondioli, A. Savio, D. (2012). *Educare nelle sezioni primavera*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Comune di Siena (2008). *Le linee guida pedagogiche dei nidi di Siena*, Siena: Quaderni della Balzana.
- Cornwall, A., Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science and Medicine*, 41(12), 1667-1676.
- Cousins, J. B., Whitmore, E. (1988). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation (special issue)*, 80, 5-22.
- Cousins, J.B., Earl, L. (1992). The case of participatory evaluation, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 4, 397-418.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. (1° Ed.). London: Falmer press.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*. Trad. it. Firenze: la Nuova Italia, 1961.
- Dolci, A., Amico F., *L'approccio maieutico reciproco nell'educazione dell'adulto*, disponibile in http://cesie.org/media/EDDILI_manual_IT.pdf [6 maggio 2013].
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolerci*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrari, M. (1997). Un percorso formativo a Pistoia. Valutare per crescere in consapevolezza. In E. Becchi A. Bondioli (A cura di), *Valutare e valutarsi* (pp. 19-40) Bergamo: Edizioni Junior.
- Ferrari, M. (a cura di). (2001). *GAQUIS. Griglia di Analisi della Qualità Intrinseca della Scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (a cura di). (2003). *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (2004a). Restituire. In A. Bondioli M. Ferrari (A cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 59-91). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Ferrari, M. (2004b). Formazione e ricerca autovalutativa a Genova. In A. Bondioli M. Ferrari (A cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 379-399). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Ferrari, M., Pitturelli, D. (a cura di). (2008). SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia _ Secondaria). Milano: FrancoAngeli.
- Fetterman, D.M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice* 15 (1), 1-15.
- Fetterman, D. M., Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: Guilford Publications.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Milano: Mondadori. Nuova edizione: Torino: EGA, 2002.
- Gergen, K .J. (1999). *An invitation to social constructionism*. London: Sage.
- Greene, J. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85, 13-26.
- Guba, E.G., Lincoln Y.S, (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guba, E., Lincoln, Y. S. (2001). Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. *Fourth Generation Evaluation*, disponibile in http://dmeformpeace.org/sites/default/files/Guba%20and%20Lincoln_Constructivist%20Evaluation.pdf [6 maggio 2013].
- Gusmini, M.P. (2004). Riflettere. In A. Bondioli, e M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi* (pp. 93-143). Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- House, E. Howe, K. (1999). *Values in Evaluation and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. In D. Tawney (ed.). *Curriculum evaluation today: Trends and*

Implications (pp.125-136). London: Macmillan.

depts.washington.edu/ccph/pdf_files/Evaluation.pdf, [6 maggio 2013].

Niemi, H., Kemmis, S. (1999). Communicative evaluation. *Lifelong Learning in Europe*, 4, 55-64.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation method*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Rogers, C. (1951). *La terapia centrata sul cliente*. Trad.it Firenze: Martinelli, 1970.

Ryan, K. E. (2004). Serving the public interests in educational accountability. *American Journal of Evaluation*, 25, 443-460.

Savio, D. (2008). Promuovere autovalutazione formativa: il percorso degli asili nido della Valle d’Aosta per la definizione di linee guida. In R. Zerbato (A cura di). *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione* (pp. 202-211). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.

Savio, D. (2011). *Il gioco e l’identità educativa del nido d’infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Bergamo: Edizioni Junior.

Savio, D. (2012). Un percorso formativo di “promozione dall’interno”. In A. Bondioli D. Savio (A cura di). *Educare nelle sezioni Primavera* (pp.35-49). Bergamo: Edizioni Junior.

Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo*. Trad.it. Bari: Edizioni Dedalo, 1993.

Ulrik, S., Wenzel F.M. (2003). *Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 17, 89 -100.

Zukoski, A., Luluquisen, M. (2002). Participatory Evaluation. What is it? Why do it? What are the challenges. *Community-based Public Health. Policy and Practise, The California Endowment and Public, issue 5*, disponibile in <http://>

¹ La ricerca è realizzata con finanziamento ministeriale Prin 2009 dall’Unità dell’Università di Pavia.

² Ad esempio, se si tratta di definire il profilo dell’identità educativa dei servizi di un certo territorio: vi saranno tanti gruppi di lavoro quanti sono i servizi, ogni gruppo realizzerà il percorso di “valutazione come promozione dell’interno” in rapporto al “proprio” servizio; gli esiti dei singoli percorsi potranno essere condivisi con la restituzione a tutti gli operatori sia di un “profilo del servizio medio” (elaborando la media degli esiti delle valutazioni dei singoli servizi) sia dei diversi interventi migliorativi realizzati, per discuterne e progettare interventi migliorativi comuni (Savio, 2011). In questi casi è ovviamente necessario un attento lavoro di coordinamento dei diversi gruppi.

³ In alcune delle più recenti esperienze di ricerca-formazione realizzate dai ricercatori pavese secondo l’approccio della “valutazione come promozione dall’interno” il percorso non ha previsto l’applicazione di uno strumento di valutazione del contesto ma, appunto, l’utilizzo di strumenti che consentivano di concentrare l’attenzione sugli aspetti del contesto prescelti dal gruppo per delinearne le caratteristiche e incominciare a riflettere sulla loro qualità, dunque, in definitiva, per valutarli. E’ il caso, ad esempio, del percorso di ricerca/formazione realizzato dai nidi del Comune di Modena sulla qualità ludica del nido, che è stato avviato con un questionario individuale nel quale si chiedeva di esprimere: una metafora sul gioco; il proprio punto di vista sul ruolo evolutivo del gioco; le caratteristiche di un nido di qualità per il gioco; le caratteristiche del proprio nido in rapporto a quelle che dovrebbe avere un “nido ludico” (Savio, 2011). Analogamente è successo con il percorso per la definizione delle linee guida degli asili nido di Siena (Comune di Siena, 2008). Nel percorso che ha coinvolto le “sezioni primavera” della regione Liguria sono stati invece utilizzati gli item di alcuni strumenti di valutazione del contesto, relativi alle dimensioni pedagogiche su cui si intendeva concentrare l’attenzione, chiedendo a ogni partecipante: di provare a valutare la propria realtà sulla base della memoria – senza osservazione diretta-; di valutare il modello di qualità proposto dall’item in rapporto alla realtà delle “sezioni primavera”; di esprimere una propria idea di qualità, di “buone pratiche” rispetto alla tematica discussa (Bondioli Savio, 2012).

⁴ Nel caso il compito riguardi non tanto la trasformazione migliorativa di un certo aspetto “concreto” del contesto ma piuttosto la definizione di un dover essere di riferimento, come ad esempio l’individuazione delle “linee guida” o di indicatori di qualità per i servizi di un territorio, la progettazione migliorativa si sviluppa come stesura di documenti condivisi. In questo caso si tratta infatti di documenti che declinano un “dover essere” esplicito e che perciò possono essere considerati come trasformazione migliorativa dell’identità educativa di riferimento nella misura in cui, con essi, da implicita si fa dichiarata. Non solo. Questi documenti, esito di negoziazioni lungo un percorso riflessivo partecipato, sono strettamente connessi al passaggio progettuale trasformativo “concreto”, in quanto sollecitano e supportano nei servizi coinvolti interventi migliorativi del proprio contesto per avvicinarsi all’identità educativa ideale comune.

⁵Cfr. nota 1.

⁶ Nel caso in cui l’applicazione dello strumento implichi l’assegnazione di punteggi, l’elaborazione generalmente prevede, oltre alla messa in evidenza dei punteggi concordi e discordi, il calcolo della media aritmetica e della deviazione standard (indice statistico che consente di misurare la dispersione delle singole osservazioni intorno alla media aritmetica).

⁷ L’intervento migliorativo può riguardare sia i “punti di debolezza” che i “punti di forza”.

⁸ Se il gruppo opta ancora per uno strumento valutativo, ma diverso da quello già utilizzato, si ripropongono i passaggi previsti per le tappe 3, 4 e 5. E’ possibile che vengano utilizzati strumenti meno spiccatamente valutativi quando si tratta di rilevare gli effetti dei cambiamenti migliorativi sui bambini, ad esempio utilizzando griglie di osservazione del gioco infantile per analizzare gli effetti di un nuovo spazio per il gioco simbolico sulle attività ludiche dei bambini.

⁹ Cfr. nota 1.

¹⁰ E’ stata prevista anche la somministrazione di due questionari: un questionario per accertare le esperienze e la “cultura” relative alla valutazione di contesto dei singoli partecipanti, proposto prima di avviare il percorso; un questionario finale, sempre individuale, per rilevare nei partecipanti l’importanza attribuita ai diversi momenti del percorso, il riconoscimento dei suoi tratti distintivi, la valutazione degli esiti sia in termini di positività che di criticità riscontrate.

Articolo concluso il 20 di Maggio del 2013

Cita del artículo:

Savio, D. (2013): La valutazione come “promozione dall’interno”. RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 69-86. Publicado en <http://www.reladei.net>

Il contributo rientra nel progetto di ricerca “Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di *evaluation* formativa nei servizi per l’infanzia” realizzato con fondi ministeriali PRIN 2009 dall’Unità dell’Università degli studi di Pavia (Italia).

Acerca de la autora



Donatella Savio

Dipartimento di Studi Umanistici

Università degli Studi di Pavia, Italia

Mail: donatella.savio@unipv.it

E' ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Pavia. I suoi principali interessi di ricerca riguardano: l'osservazione e la promozione del gioco infantile; la valutazione di contesti educativi pre-scolari con finalità formative e modalità partecipate; l'auto-muto-aiuto e la promozione delle capacità genitoriali. E' consulente scientifico della rivista *bambini* e fa parte del comitato scientifico della Collana "La cultura del bambino", diretta da Anna Bondioli, Edizioni Junior.