

# Valutazione della qualità e regolazione del sistema dei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna

Quattro tesi per una valutazione della qualità  
nei servizi educativi 0-3 anni  
Monitoraggio della sperimentazione  
delle linee guida regionali



**WELFARE**  
La Regione per le persone



# Valutazione della qualità e regolazione del sistema dei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna



Quattro tesi per una valutazione della  
qualità nei servizi educativi 0-3 anni  
Monitoraggio della sperimentazione delle  
linee guida regionali

Settimo seminario regionale dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali  
Forlì, 18 e 19 ottobre 2013

Progetto editoriale:

Quaderno n. 32 del Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza  
Alessandro Finelli

Progetto grafico:

Tracce srl comunicazione & pubblicità - Modena

Stampa:

Centro stampa Regione Emilia-Romagna

ottobre 2013



**Osservatorio Infanzia e Adolescenza**  
Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza

Regione Emilia-Romagna - Assessorato Politiche Sociali  
Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza  
Viale Aldo Moro, 21 - 40127 Bologna  
Tel. 051 5277497 - 051 5277498

<http://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza>  
[Infanzia@regione.emilia-romagna.it](mailto:Infanzia@regione.emilia-romagna.it)

Si autorizza la riproduzione dei testi a fini non commerciali con citazione della fonte

## **Dalle linee guida alla regolazione del sistema regionale: tesi per una valutazione della qualità nei servizi educativi 0-3 anni**

a cura di Sandra Benedetti<sup>1</sup>

Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna  
U.O Servizi educativi per l'infanzia e sostegno alla genitorialità

---

<sup>1</sup> Relazione presentata al seminario dedicato ai Coordinamenti Pedagogici Provinciali, Forlì, 18 e 19 ottobre 2013. Il testo sintetizza il lavoro compiuto dai CPP nell'ambito della sperimentazione delle linee guida e riportato, per diretta rappresentanza dei tutor, al tavolo regionale. Le tesi quindi riportano considerazioni maturate nel tavolo regionale e nei report prodotti dai CPP rielaborate dall'autrice del testo.

## Premessa

Le quattro tesi, che vengono presentate nel documento che segue, rappresentano l'approdo di un percorso di sperimentazione al quale siamo pervenuti e che ha ufficialmente preso il via dal documento delle "Linee guida per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia" di cui è stata offerta una dettagliata restituzione.

In premessa vale la pena **ribadire la scelta culturale** che ha mosso l'intero percorso circa il concetto di valutazione; intanto siamo partiti da un presupposto condiviso, ossia che la valutazione è un atto politico e non solo tecnico, ed implica un giudizio che, secondo noi, deve essere esplicito e non tacito e deve essere il più possibile compreso.

### Il valore del giudizio

Per meglio esplicitare le implicazioni legate al concetto di giudizio, richiamiamo al proposito Hannah Arendt, che ha riconosciuto questa attitudine propria delle facoltà umane come «la capacità di discernere giusto e sbagliato, bello e brutto» assegnandole un ruolo centrale, in quanto lei considera il giudizio come *la più politica fra le attitudini spirituali dell'uomo*.

In Arendt c'è una duplice teoria del giudizio che oscilla tra l'ordine teoretico e l'ordine pratico perché il giudizio richiede di essere ad un tempo sia attore sia spettatore: c'è un giudizio che guida le nostre azioni (l'attore), e un giudizio che è correlato al pensiero e alla volontà (lo spettatore) che a sua volta si riferisce all'approccio kantiano relativo alla *teoria del giudizio che anziché sentenziare, riflette*.

Poiché la sfera politica incoraggia la formazione di spazi pubblici, e i nostri servizi sono a tutto tondo spazi in cui ciascun individuo definisce se stesso non soggettivamente, ma quale «essere pubblico», che avanza e discute proposte con gli altri (non a caso parliamo di comunità educante), abbiamo in qualche modo condiviso l'urgenza di riflettere sulla costituzione e lo sviluppo di questa facoltà che è il giudicare, dentro un processo di valutazione della qualità.

Piero Bertolini, affermava che "esiste una relazione molto stretta tra la politica e l'educazione. Se ne devono riconoscere le caratteristiche fondamentali, che non si identificano certo con la tendenza a ridurre l'educazione a strumento di potere. La politica non può non fare i conti con gli ideali formativi espressi dalla riflessione pedagogica e l'educazione non può perdersi in discorsi astratti o sterilmente moralistici disinteressandosi delle dinamiche politiche".

Il lavoro svolto sulla valutazione della qualità nei nostri servizi, attraverso la sperimentazione compiuta nei vari territori provinciali, parte dalla convinzione che occorre prima di tutto sapere dove si è quando si agisce perché si può facilmente operare sulla base della propria ragione trascurando il contesto in cui si opera... mentre l'approccio sistemico, di taglio socio-costruttivista, a cui fanno riferimento le nostre tesi, assume la realtà ed il contesto come spazi fisici e mentali in cui fermarsi, pensare, capire ricorsivamente cosa sta accadendo. La comprensione del contesto educativo può essere fatta in modo statico, oppure può assumere le caratteristiche di un divenire in movimento che coinvolge diversi attori; spesso chi compie valutazione non pensa al servizio e al suo dinamismo e tende ad avere un approccio più fotografico che narrativo che rischia di scivolare nell'autoreferenzialità.

Per questo motivo i presupposti teorici che hanno guidato il lavoro della valutazione attraverso questa sperimentazione si rintracciano meglio in un approccio che **assume la qualità come un processo negoziato** e che:

1. pensa ai servizi 0-3 come contesti che sono parte di sistemi che interagiscono tra loro dal micro (livello del singolo servizio) al meso (livello comunale) all'eso (livello provinciale o distrettuale) al macro contesto (livello regionale) in una cornice eco sistemica, tanto per citare Bronfenbrenner;
2. considera il contesto come agente che favorisce processi di apprendimento;
3. non trascura il fatto che il sistema che favorisce apprendimenti deve essere concepito come un contesto complesso in cui si apprende, si sviluppano conoscenze che a loro volta vengono rielaborate in nuovi e più avanzati apprendimenti, anche se occorre sempre avere la consapevolezza che le competenze che sorreggono gli apprendimenti, sono esse stesse temporanee e mutevoli;
4. conferma la valutazione come parte integrante della progettazione: la valutazione attribuisce senso al progettare perché ciò che essa restituisce, può essere re-investito nella progettazione, sicché la valutazione assume secondo questo orientamento un'occasione di miglioramento e formazione continui e permanenti;
5. evidenzia l'importanza che nel processo di valutazione si possa attivare un mix di outsider ed insider, ossia di auto ed etero valutatori, poiché la sola visione situata nel perimetro del singolo servizio, rischia di essere contenuta dentro il suo limite fisico, che raccoglie la specificità di quel contesto, ma non la sua globalità.

La qualità  
come complesso

## 1<sup>a</sup> tesi

### Il valore di un processo integrato di auto-eterovalutazione

La valutazione introdotta dalle Linee guida e praticata nella sperimentazione possiede almeno **quattro attributi** imprescindibili ossia:

- è situata nella sua dimensione locale, ma parte e ritorna ciclicamente ad un livello regionale;
- è processuale;
- è partecipata;
- è formativa.

Una valutazione così concepita ha consentito di favorire connessioni ed avanzamenti:

- da una prospettiva situata ed individualizzata ad una comparativa;
- dall'avvio del processo a monte, fino alla ricomposizione degli esiti formativi che si evidenziano a valle, secondo un approccio processuale che valorizza tutto il percorso non trascurando i passaggi che caratterizzano l'intera filiera;
- da una prospettiva volta ad incoraggiare azioni di miglioramento ad una rendicontazione sociale.

Dalle restituzioni del percorso compiuto attraverso la sperimentazione è chiaro come tutte le équipe educative coinvolte hanno lavorato condividendo in prima battuta i presupposti che sorreggono l'azione educativa (presupposti che spesso ed involontariamente o vengono occultati o vengono trascurati) e successivamente hanno condiviso, non senza una negoziazione con il coordinatore pedagogico, un modello processuale correlato alla fase combinata e strettamente collegata, di auto ed eterovalutazione.

Il processo di autovalutazione, facilitato dall'adozione di uno strumento ad essa finalizzato, ha rappresentato e rappresenta la fase in cui l'équipe educativa sviluppa processi riflessivi sulle scelte

Auto ed etero-  
valutazione:  
un percorso  
integrato

metodologiche ed epistemologiche adottate: ragionare sui criteri e i descrittori declinati nello strumento adottato, per leggere la situazione e per facilitare processi di autoregolazione dei gruppi di lavoro, è parso un punto centrale nel processo di valutazione.

È palese che se il gruppo di lavoro condivide le modalità di costruzione del processo e i criteri di valutazione della qualità del servizio, più facilmente si sentirà protagonista del cambiamento tendendo, non solo a fare della qualità negoziata il centro di una riflessività permanente, ma favorendo l'accoglienza di un giudizio finalizzato alla co-costruzione di azioni di miglioramento condivise.

In questa prospettiva si potrebbe ritenere esaurito il percorso nella sola autovalutazione, ma certamente innestare ed integrare auto ed eterovalutazione in un unico processo, costituisce un valore aggiunto soprattutto laddove l'eterovalutazione favorisce una dislocazione mentale tanto più necessaria a problematizzare la riflessione soprattutto in presenza di valutazioni non concordi. In altre parole è interessante raccogliere le valutazioni degli auto ed eterovalutatori laddove, di fronte alla stessa realtà osservata e narrata con i medesimi strumenti di lettura, gli stessi pervengono a punti di vista differenti. Ciò favorisce un'occasione di discussione nell'équipe educativa generativa di azioni di miglioramento contribuendo a spostare l'ottica dall'enfasi rivolta alla formalizzazione del risultato, alla natura non solo dell'efficienza del processo, ma anche della sua efficacia. Si potrebbe sintetizzare affermando che l'eterovalutazione perfeziona l'autovalutazione poiché serve a restituire i dati al coordinatore del servizio e all'équipe concertando assieme le azioni di miglioramento. In questo senso l'eterovalutazione si configura come una fase dell'intero processo nella quale la valutazione è "al servizio di" persone poste in un atteggiamento di ascolto, sollecitando una riflessione dalla prospettiva "del terzo occhio" che favorisce uno sguardo decentrato dentro un percorso valutativo il quale non deve essere vissuto secondo schemi rigidi (per es. il vissuto dell'invadenza dello strumento), ma dentro un processo caratterizzato da un'alternanza di vincoli e flessibilità.

## 2<sup>a</sup> tesi

### Il protagonismo dei soggetti, degli organismi coinvolti e le implicazioni del loro ruolo nel processo valutativo

Analizziamo ora i **protagonisti attori** nel percorso di auto-eterovalutazione.

In primis le **équipe educative**, rappresentate sia dal personale educativo che ausiliario, le quali attraverso il processo di autovalutazione, dovrebbero raggiungere un livello di autonomia maggiore unitamente alla possibilità di accrescere, attraverso un percorso di negoziazione della qualità percepita e praticata, il massimo livello dell'espressione delle proprie potenzialità. L'obiettivo connesso a questa forma di valutazione della qualità è quello di far crescere le équipe educative in quanto le azioni di miglioramento, conseguenti ad una valutazione di natura riflessiva, fanno leva sia sulle abilità trasversali al gruppo di lavoro e non solo a quelle proprie del singolo soggetto, sia sulle logiche che muovono l'azione di ogni singolo individuo favorendo una modalità di lavoro basata sulla maturazione culturale fondata, direbbe Bruner, "sull'imparare ad imparare".

Questa visione della qualità organizza saperi e collega azioni tali per cui ogni membro dell'équipe educativa è chiamato a riflettere portando, tra pari, la propria esperienza. Ciò consente di capitalizzare saperi oggetto d'indagine valutativa, affinando pratiche di osservazione e documentazione senza le

Le équipe educative e la valutazione: quale ruolo e funzione



quali la valutazione non avrebbe sostegni adeguati; dunque una tale pratica valutativa assume una visione economica inclusiva di una cultura educativa.

Le équipes educative in questo percorso si posizionano nella filiera del processo a livello del micro sistema ovvero nella dimensione locale del singolo servizio.

Il secondo attore che compare sulla scena è il **coordinatore pedagogico** il cui ruolo e la cui funzione si colloca nella dimensione intermedia tra il micro e il meso sistema. Ad esso è assegnato il compito di presidiare la qualità dei servizi, sollecitando e favorendo nelle équipes educative la motivazione alla restituzione del lavoro educativo svolto in rapporto sia ai bambini, sia alle famiglie che al contesto intra ed extra istituzionale. Soprattutto al coordinatore compete, in questo approccio valutativo, favorire la consapevolezza nelle équipes educative (e per farlo deve possedere le competenze adeguate) che presupposti teorici e saperi organizzativi possono produrre apprendimenti.

Essi vanno messi in un dialogo comune e aperto, sapendo che un tale processo di valutazione scommette sulla nascita di elementi regolativi tali da motivare il gruppo di lavoro ad intraprendere processi di miglioramento autoregolati. E siccome al coordinatore compete il coordinamento di più servizi, obiettivo di questo percorso consiste nell'adozione di uno strumento di valutazione concordato con le diverse équipes al fine di favorire, a livello del meso sistema (intercollettivi o aggregazione di più servizi da lui stesso coordinati), paradigmi comuni di approccio alla valutazione della qualità.

Terzo protagonista è il **Coordinamento Pedagogico Provinciale (CPP)**. La sua funzione si colloca nella dimensione provinciale o di area vasta. Istituito con la Legge 1/2000 modificata nella n.8 del 2004 (art. 34), il CPP si è rivelato centrale nella valorizzazione e coesione della cultura dell'infanzia incentrata sulla condivisione di paradigmi comuni negoziati e dialogati in sede provinciale; la stessa sperimentazione non avrebbe potuto garantire risultati di uniformità nell'applicazione delle linee guida, se non ci fosse stato questo organismo la cui principale finalità è quella di fare rete attorno ai servizi per la prima infanzia, garantendo al proprio interno la circolarità delle informazioni e favorendo una preliminare e costante azione formativa in progress. Allo stesso tempo è attraverso i nove CPP presenti su tutto il territorio regionale che la stessa Regione è facilitata nell'azione di governance poiché la co-costruzione delle politiche dedicate all'infanzia e alle famiglie trova nei presidi territoriali un'occasione di negoziazione e ridefinizione secondo processi ricorsivi in cui a decidere sono chiamati tecnici e politici assieme alle famiglie e alla comunità allargata prima di tutto. Non a caso al termine della sperimentazione la funzione del CPP si è rafforzata nella percezione dei coordinatori al punto che l'importanza di un "luogo più ampio dei singoli servizi" per ragionare nella dimensione di una "*comunità professionale*" (per citare la definizione presente nelle linee guida più volte rinforzata dal CPP di RA) è stato riconosciuto anche da tecnici e politici come un'opportunità fondamentale.

Infine il **tutor del CPP**, con la costituzione del gruppo tecnico regionale dedicato alla redazione e sperimentazione delle Linee guida il tutor del CPP in quanto figura rappresentativa dei CPP stessi, è stato chiamato non solo a trasmettere le comunicazioni tra il livello regionale e quello provinciale, ma ha nel tempo rappresentato una figura competente la cui esperienza maturata risulta utile a stimolare occasioni di confronto, dibattito, orientamento e costruzione di significati attorno al tema della valutazione così come veniva elaborandosi in uscita ed in entrata, tra il livello regionale e quello locale, secondo un approccio ancora una volta ricorsivo. Se il CPP è interprete della realtà

Il coordinatore pedagogico: quale ruolo e funzione

Il CPP: quale ruolo e funzione nello snodo della rete

La figura del tutor: il ruolo di rappresentanza del CPP

istituzionale e pedagogica del territorio di appartenenza, ne coglie i punti di forza e di fragilità e li connette con quelli propri degli altri CPP in una logica di confronto attivo, offrendo al tavolo regionale un'occasione di aggiornamento continuo sullo stato dell'arte della sperimentazione dei servizi educativi, altrettanto il tutor è chiamato a rappresentare in sede regionale e locale la situazione effettivamente presente nel proprio CPP agendo come supporto e guida nelle situazioni istituzionali in cui è chiamato a rappresentarlo.

Da quanto emerso appare necessario nelle prossime due tesi profilare sia gli standard qualitativi che quantitativi utili a calibrare ruoli, funzioni, tempi e sostenibilità dell'intero percorso riferiti a ciascuno degli attori succitati.

### **3<sup>a</sup> tesi**

## **Le condizioni imprescindibili per rendere operativo ed efficace il processo di regolazione della qualità: standard quantitativi e qualitativi**

### **Le équipe educative**

La direttiva regionale in materia di servizi per la prima infanzia costituisce già un robusto strumento applicativo della norma per quanto riguarda la regolazione del sistema dei servizi per la prima infanzia. In essa infatti e più precisamente al Titolo IV si indicano le condizioni imprescindibili affinché il personale dei servizi possa operare in condizioni tali da garantire buone soglie di qualità dalla esplicitazione dei compiti assegnati al personale, al valore della collegialità propria delle équipe educative, al rapporto numerico tra personale (sia educativo che addetto ai servizi generali) e bambini all'interno dei nidi d'infanzia.

Gli oneri dell'autovalutazione sulle équipe educative

L'impegno assunto con la sperimentazione delle linee guida, riferito in particolare alla messa in opera di quanto richiesto all'art. 19-lett.ra f) della L. R. 1/00 e ss.mm., e al percorso di implementazione dell'autovalutazione, considera decisive le seguenti fasi operative a cui ciascuna équipe dovrebbe ottemperare per raggiungere significativi standard qualitativi:

- conoscenza dello strumento di valutazione adottato, delle ragioni e degli scopi del processo valutativo che ne conseguono;
- osservazione complessiva del contesto educativo implicato nella valutazione;
- valutazione del contesto educativo ed individuazione delle eventuali criticità emerse;
- riflessione sulle aree di criticità e conseguente osservazione focalizzata a tali ambiti;
- individuazione dei punti che dovrebbero caratterizzare il piano di miglioramento.

La sussistenza di ciascuna di queste fasi determina a sua volta un impegno orario da parte delle équipe educative variabile da un minimo ad un massimo annuale a seconda che tutte o alcune di esse vengano realizzate o meno.

Assumendo quindi come adottate tutte le fasi succitate, necessarie a portare a compimento il percorso di autovalutazione, le ore che si possono prevedere per le educatrici di ogni singolo servizio

vanno distinte a seconda che sia realizzata solo l'autovalutazione o se ad essa si aggiunge anche l'eterovalutazione:

- se si effettua solo l'autovalutazione le ore, a regime, possono variare da 25 a 28 contemplando in questo budget orario la formazione, l'appropriazione dello strumento e del contesto, rinviando all'anno successivo il progetto di miglioramento;
- se all'autovalutazione si aggiunge anche l'eterovalutazione allora il budget orario può oscillare tra le 28 e le 32 ore.

In fase di prima applicazione, potrebbe risultare opportuno aggiungere un momento introduttivo di natura formativa gestito non a livello del singolo servizio, ma a livello territoriale. In questo caso, il monte ore succitato dovrebbe essere aumentato di 3 ore.

In ogni caso vale la pena ricordare due aspetti importanti:

- le ore dedicate all'autovalutazione vanno ricavate dal monte orario riconosciuto ad ogni servizio e nell'orario previsto per la formazione/gestione del personale del servizio e dunque non dovrebbero costituire un onere aggiuntivo in termini di monte ore;
- il carico di lavoro iniziale, ossia relativo all'implementazione del percorso e al suo avvio, risulta più oneroso nella fase iniziale in quanto l'équipe educativa è chiamata ad un'operatività che implica la capacità di metabolizzare e fare propri più piani riflessivi ed operativi. Successivamente il valore aggiunto di questa modalità valutativa favorisce un'acquisizione in itinere di competenze che potrebbero produrre ricadute positive anche nell'utilizzo del budget orario dedicato.

Infine due parole sulle ricadute nell'ambito della formazione annuale del personale dei servizi. È attraverso la valutazione dei progetti pedagogici che si possono evidenziare come necessarie aree di miglioramento dei progetti stessi; i temi quindi oggetto dei menù formativi, che ogni anno vengono definiti dai coordinatori pedagogici assieme alle équipe educative, possono essere individuati grazie agli esiti riportati dalla valutazione.

### Il coordinatore pedagogico nella funzione di auto ed eterovalutatore

Come si è reso evidente nella restituzione del lavoro dedicato alla sperimentazione la figura che merita più attenzione in questo percorso è quella del **coordinatore pedagogico**. La legge regionale 1/00 all'art. 33 ne definisce ruoli e funzioni ed in particolare al punto 2) attribuisce a questa figura il compito di assicurare l'organizzazione del personale, il funzionamento dell'équipe sul versante pedagogico e gestionale. Tra i compiti assegnati viene richiamata la promozione e la valutazione nonché il monitoraggio e documentazione delle esperienze anche quelle di natura sperimentale.

Il lavoro introdotto dalle linee guida fa emergere a carico di questa figura quanto segue:

- una forte differenziazione tra territori e territori e tra Comuni capoluogo di provincia e Comuni minori sia per quanto riguarda l'assegnazione del numero di servizi sia per quanto riguarda l'attribuzione di funzioni in alcuni casi sempre più di sistema e nell'arco del segmento non solo 0-3 ma 0-14;
- un'altrettanta forte differenziazione del coordinatore in base alla sua appartenenza istituzionale al settore pubblico piuttosto che a quello privato.

Gli impegni del coordinatore pedagogico nell'auto ed eterovalutazione

In entrambi i casi i coordinatori soffrono da troppo tempo di una precarietà congenita visto che molti di loro sono assunti a tempo determinato. A monte si pone pertanto l'urgenza di una stabilità della figura del coordinatore pedagogico che dovrebbe essere assunto, a tempo pieno o part time, stabilmente ovvero a tempo indeterminato, o con forme di incarico che possano presentare caratteristiche di continuità e con una precisa definizione del monte ore da dedicare ai servizi unitamente ad una definizione di standard organizzativi che stabiliscano il rapporto massimo coordinatore/servizi da coordinare (1-6).

La situazione dei coordinatori pedagogici, relativamente alla tipologia di lavoro svolta e agli incarichi con cui vengono assunti, è nota e viene confermata anche nella recente rilevazione aggiornata ad settembre 2013 da cui si rileva che su **423** coordinatori a cui è stato inviato il questionario, **408** hanno risposto che:

- il 63,5% opera a tempo indeterminato, il 13,2% a contratto di prestazione professionale, il 9,8% in collaborazione coordinata e continuativa o a progetto, il 6,1% a tempo determinato e il 7,4% si colloca nella fascia di coordinatori individuati come soci di cooperative e titolari di impresa facenti funzione di coordinamento.

Nella precedente rilevazione del 2010 la percentuale si attestava per circa il 60% in un rapporto di lavoro dipendente a tempo indeterminato, mentre il restante 40% ha contratti di collaborazione a termine.

Questi dati, ancora sufficientemente stabili oggi ci confortano, ma in futuro è quasi certo che subiranno oscillazioni in negativo, con una variazione al ribasso per quel che riguarda i contratti a tempo indeterminato, per effetto dei pensionamenti di alcuni coordinatori, aspetto questo che si rafforzerà ulteriormente nel prossimo decennio e che creerà una grossa difficoltà se permarranno i vincoli attuali legati al patto di stabilità e all'impossibilità di assunzione soprattutto nel pubblico impiego.

Ad oggi comunque i coordinatori operanti sia nei servizi pubblici che privati si attestano attorno alle 440 unità e sicuramente le nuove assunzioni riguardano figure ad incarico a tempo determinato.

A ciò si aggiunge un consistente rinnovo di contratti che nel 2014 scadranno e quindi si attuerà una massiccia riorganizzazione degli assetti organizzativi che alcune Amministrazioni dovranno compiere per quanto riguarda l'inquadramento del personale; molti di questi coordinatori risultano ad incarico in virtù di quanto disposto dall'art 110, comma 1 del DLgs. n. 267/2000, Testo Unico EE. LL. che prevede che le assunzioni siano a tempo determinato su mandato del Sindaco.

Premesso tutto ciò relativamente al percorso sull'autovalutazione al coordinatore compete la cura e la messa in opera delle stesse fasi operative assegnate alle équipe educativa oltre ad assicurare loro il coordinamento ed il supporto tecnico. Nello specifico condivide con l'équipe educativa l'impianto del processo ovvero:

- definisce il progetto pedagogico - in coerenza con quanto disposto dall'art. 19 della L.R. 1/00
  - adottando l'indice come riferimento e condividendo la stesura dello strumento di valutazione con l'équipe educativa, prestando, al contempo, molta attenzione a condividere i criteri adottati per la valutazione stessa;
- facilita un'azione di sensibilizzazione dell'équipe verso l'uso dello strumento adottato;
- coordina tutte le diverse fasi del processo di autovalutazione e redige la stesura del report;
- opera, successivamente e in raccordo con l'eterovalutatore, il confronto tra auto ed eterovalutazione;

- garantisce una conseguente azione di miglioramento sintetizzata nell'omonimo piano di miglioramento stesso.

Nella prospettiva di integrazione tra l'auto ed eterovalutazione al coordinatore pedagogico può competere anche il ruolo di etero valutatore e in questo caso è colui che opera:

- una lettura del progetto pedagogico del nido e della documentazione prodotta;
- momenti di osservazione nei servizi assegnati;
- predisporre, con gli elementi raccolti, una relazione di eterovalutazione da condividere con il coordinatore del nido e partecipa con quest'ultimo alla restituzione del rapporto di eterovalutazione;
- discute, successivamente con il coordinatore del servizio il documento finale, contenente le ipotesi di miglioramento;
- partecipa alla redazione del rapporto provinciale (rapporto di II° livello) finalizzato a delineare una fotografia dello stato dei servizi del territorio provinciale.

#### **Quadro finanziario: ore presunte e costi riferiti alla funzione di auto ed eterovalutazione**

Da tutto ciò ne deriva che, stante quanto raccolto dalla sperimentazione avviata e onorando tutte le fasi succitate, necessarie a portare a compimento annualmente i percorsi di auto ed eterovalutazione, si possono prevedere per il coordinatore pedagogico i seguenti parametri:

- per quanto riguarda l'autovalutazione: se l'autovalutatore è rappresentato da un coordinatore ad incarico annuale, occorre definire un numero di ore adeguato; a questo proposito gli esiti della sperimentazione sull'autovalutazione indicano il budget orario in 30-33 ore a servizio se il coordinatore svolge solo l'autovalutazione, che si eleva a 41-44 se ad essa si associa anche l'eterovalutazione; in fase di prima applicazione, nel caso il coordinatore sia implicato nella formazione territoriale del personale, al monte ore sopra individuato dovrebbero essere aggiunte ulteriore 3 ore, in analogia con quanto previsto per le équipes.
- per quanto riguarda l'eterovalutazione: se il coordinatore pedagogico è investito anche del ruolo di eterovalutatore l'impegno orario a servizio è di 40 ore (riferite ad incontri ed osservazione) divise in 30 ore di lavoro nel servizio e 10 ore dedicate al report di 2° livello, impegno che si può spingere fino ad un limite massimo di 50 ore di cui 40 dedicate ad incontri, osservazioni e compilazione report, a cui si possono aggiungere 10 ore per far fronte a impegni collegiali, incontri di discussione, restituzione nell'ambito del CPP.

Il monte ore a carico dell'autovalutatore

Il monte ore a carico dell'eterovalutatore

Anche per il coordinatore si ribadisce che le ore succitate sono considerate necessarie per attivare il processo, ma essendo esso stesso basato su aspetti di ricorsività e su obiettivi formativi, nel corso del quadriennio (tempo che pare, dalla sperimentazione, più adeguato del triennio iniziale previsto), in cui ha luogo il processo di valutazione, il monte ore potrebbe essere rideterminato in diminuzione, per effetto di una progressiva familiarità con lo strumento di valutazione.

Infine qualche ipotesi sulle previsioni di costo relative alle funzioni connesse all'eterovalutazione: esse sono calcolate tenendo presente il numero dei servizi e la durata di 4 anni come tempo

necessario a compiere l'intero processo in tutti i servizi della regione, associata all'ipotesi che ciascun eterovalutatore adotti due servizi, ne consegue che:

- n. 1.200 servizi circa in 4 anni di lavoro auto/eterovalutazione = 300 servizi coinvolti in un anno;
- n. 300 servizi = 150 incarichi da conferire in un anno (2 servizi all'anno per ogni coordinatore eterovalutatore);  
supponendo che un coordinatore costi € 32.000,00 l'anno (rf.to contratto EE.LL.) ne deriva che: € 32.000,00 / 1.620 ore (ore presunte di un dipendente in un anno di lavoro) danno un costo orario di 20 €;
- 20 € (costo orario ipotizzato) x 100 ore di incarico per ogni etero valutatore, con un'ipotesi di 150 incarichi, danno un costo annuale di € 300.000,00;
- a questo costo occorre prevedere un'aggiunta di € 100.000,00 a sostegno della formazione, delle spese per eventuali consulenze di esperti a cui ricorrere come supporto e per la documentazione. L'importo annuale che ne deriva è pari a € 400.000,00 e per 4 anni comporta un costo complessivo dell'intero percorso pari a € 1.600.000,00.

Ipotesi di costo nell'unità annuale e quadriennale

#### 4<sup>a</sup> tesi

### La governance regionale: i passaggi operativi per favorire il processo di regolamentazione della qualità

Per implementare e configurare un sistema di regolazione della qualità fondata su percorsi di auto-eterovalutazione occorre che siano garantiti alcuni presupposti indispensabili a reggere l'intero impianto.

Per quanto riguarda la figura del **coordinatore pedagogico** occorre prevedere:

1. Un'**adeguata formazione** dei coordinatori pedagogici: ciò chiama in causa il rapporto con le Università collocate sul territorio regionale per un potenziamento delle sedi di ricerca e dello studio e i luoghi dell'esperienza quotidiana, affinché la funzione e il ruolo del coordinatore pedagogico e dei CPP, così com'è prevista dalla normativa in materia di servizi per la prima infanzia e dalle Linee guida regionali relative al progetto pedagogico e alla valutazione dei servizi 0-3, diventi patrimonio dei saperi sui quali formare le nuove leve dei coordinatori pedagogici nella nostra regione;
2. **una stabilità contrattuale** che superi l'attuale precarietà dei coordinatori pedagogici dando loro una prospettiva di ancoraggio ai servizi e al territorio di appartenenza nell'ottica di una più allargata fascia 0-14 anni;
3. **un numero massimo di servizi coordinati e un adeguato budget orario** assegnato.

Le leve per garantire l'avvio e la tenuta del processo di regolazione del sistema

Inoltre la configurazione del ruolo del coordinatore deve articolarsi su più ambiti. Assumendo come ideale, per l'attività ordinaria un coordinatore a tempo pieno, un'assegnazione di 200 ore a servizio per un numero massimo di 6 servizi, occorrono 1.200 ore a cui se ne aggiungono 300-400 per il resto delle attività che gli competono. Tali ore vanno distinte per le funzioni di raccordo con i servizi,

con gli uffici, con le famiglie e la presenza del CPP garantendo almeno una presenza pari al 70% degli incontri ordinari, compresi gli impegni relativi all'autovalutazione dei servizi assegnati.

In tal modo si ribadisce anche per il CPP l'importanza, più volte sottolineata, di rafforzare organismo e sede come luogo di riflessione e condivisione dei processi valutativi adottati in ogni singolo territorio per pervenire ad una condivisione di paradigmi comuni che sorreggono la valutazione nella prospettiva regionale.

Per tutte queste ragioni ne deriva che al coordinatore pedagogico devono essere assegnate complessivamente per l'esercizio della propria funzione un totale di circa 1500-1600 ore.

Anche per quanto riguarda il TITOLO II della L. R. 1/00 e ss. mm., che tratta l'autorizzazione al funzionamento e l'accreditamento dei nidi d'infanzia e dei servizi integrativi gestiti da enti e soggetti pubblici e privati, diviene necessaria una conseguente revisione; ciò in quanto all'art. 17, contenente i requisiti per l'autorizzazione al funzionamento alla lettera g), si afferma che il soggetto gestore deve destinare una quota dell'orario di lavoro del personale, pari ad un minimo di 20 ore annuali, ad attività di aggiornamento, alla programmazione delle attività educative e alla promozione della partecipazione delle famiglie. Tali ore infatti appaiono notevolmente sottostimate rispetto al fabbisogno dichiarato precedentemente.

Lo stesso vale per l'équipe educative in quanto occorre articolare meglio quanto disposto dall'art 19 lettera c) laddove si richiama la necessità di prevedere nei contratti un numero di ore di formazione per l'équipe educative analogo a quello previsto per i dipendenti pubblici, anche favorendo, a tal fine, forme di partecipazione ai corsi di formazione permanente e ai progetti di qualificazione del servizio che vedano la collaborazione tra soggetti diversi, pubblici e privati.

È evidente che all'interno di un sistema di regolazione della qualità finalizzata all'attribuzione dell'accreditamento mediante questo approccio, il servizio può ottenerlo solo se in possesso degli standard suindicati, sia per quanto riguarda il coordinatore pedagogico (sia nel ruolo di auto che di etero valutatore, ma anche nel ruolo di tutor e nella partecipazione ai CPP) che per l'équipe educativa.

Infine il processo di regolazione della qualità non può e non deve costituire un evento tutto circoscritto al perimetro dei soli servizi: il lavoro fin qui descritto risente di un forte impegno tecnico tutto svolto all'interno dei servizi e che i coordinatori devono garantire in stretta connessione con le équipe educative; allo stesso tempo la valutazione della qualità, affinché sia un evento di rendicontazione sociale, deve poter essere condivisa con tutte le istanze esterne al servizio: dalla componente politica a quella istituzionale ossia i dirigenti e i funzionari dei soggetti gestori pubblici e privati convenzionati e, non ultime, le famiglie.

Ciò per due ordini di fattori:

1. che la qualità, ritornando alla Arendt, è un fatto politico e tecnico insieme, dunque i due livelli devono essere connessi e convergenti verso comuni obiettivi;

2. la qualità è l'esito anche di un'offerta dei servizi che sappia accogliere i bisogni che le famiglie esprimono, i quali non sono per loro natura statici; dunque connesso al concetto di qualità deve essere contemplato anche un concetto di flessibilità intesa come capacità del servizio di offrire una cura educativa in grado di accogliere i bisogni imprevisti, senza sottrarsi al rigore di una prestazione ugualmente qualitativa.

La qualità  
come fattore di  
equità sociale

In sintesi è solo attraverso l'esistenza e la permanenza di tutti i presupposti funzionali a garantire l'attivazione del processo di regolazione della qualità, tramite il percorso integrato di auto ed eterovalutazione non solo nel servizio, ma dentro il contesto in cui esso si colloca, che è possibile assegnare alla qualità un rigore necessario anche riconoscendo l'impegno e il protagonismo tutti i soggetti istituzionali che a diverso titolo concorrono a sostenere e condividere un sistema di qualità.

In questo senso la qualità assume il valore di un abito mentale che connota un sistema educativo, piuttosto che un percorso che lo comprime nella sterile prospettiva del perseguimento di un risultato fine a se stesso.



## Bibliografia

- Arendt H., *Teoria del giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant*, Il Melangolo, Genova 2005.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi Edizioni, Milano 2000.
- Becchi E., Bondioli A., Centazzo R., Ferrari M., Gariboldi A., Ghedini P.O., *La qualità negoziata gli indicatori per i nidi della Regione Emilia-Romagna*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2000.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., *La qualità negoziata - Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2002.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., Gariboldi A., *La qualità negoziata - Idee guida del nido d'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2002.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Bruner, J.S., *Il conoscere - Saggi per la mano sinistra*, Armando Editore, Roma 1968.
- Bruner, J.S., *La mente a più dimensioni*, Editori Laterza, Roma Bari 1988.
- Catarsi E., Fortunati A., *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci Editore, Roma 2004.
- Catarsi E., Sharmahd N., *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2012.
- Commissione europea - Direzione Generale Occupazione, Relazioni industriali e Affari sociali, Rete per l'infanzia, *La qualità nei servizi per l'infanzia. Un documento di discussione*, distribuito da Edizioni Junior, Bergamo 1991.
- Commissione europea - Rete per l'infanzia e degli interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali tra uomini e donne, *Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia* 1996.
- Fortunati A., Tognetti G., *Bambini e famiglie chiedono servizi di qualità*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2002.
- Gariboldi A., Cardarello R., *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2012
- Manini M., Gherardi V., Balduzzi L., *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Carocci Editore, Roma 2005.
- Manini M., Balduzzi L., *Professionalità e servizi per l'infanzia*, Carocci Editore, Roma 2013.
- Musatti T., Picchio M.C., *La qualità dei servizi per l'infanzia per l'infanzia nella società globale*, Convegno nazionale, Modena, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2008.
- Regione Emilia-Romagna, Assessorato Politiche Sociali, *Il progetto pedagogico e la valutazione nei servizi per la prima infanzia. Le linee guida regionali*, quaderni del Welfare, La Regione per le persone, 2013.
- Regione Emilia-Romagna, Assessorato Politiche Sociali, *La valutazione pedagogica - Modelli, processi e strumenti. Esperienze in Emilia-Romagna*, Osservatorio per l'infanzia e l'adolescenza, Quaderno n. 31/2013.

- Zanelli P., *Autovalutazione e identità: la qualità educativa nelle scuole dell'infanzia forlivesi*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2000.

### Report dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali

- CPP di Piacenza - Provincia di Piacenza, *Report sperimentazione del sistema di valutazione regionale dei servizi educativi della provincia di Piacenza. Un percorso di autovalutazione.*- Tavolo di Coordinamento Pedagogico di Piacenza, a cura di Valeria Mariani (tutor CPP) e Viviana Tanzi (formatrice del CPP), giugno 2013.
- CPP di Parma - Provincia di Parma, *Report provinciale di sperimentazione dello strumento di autovalutazione dei servizi educativi*, a cura di Federica Natalone (tutor CPP), giugno 2013.
- CPP di Reggio Emilia - Provincia di Reggio Emilia, *Report provinciale di auto ed eterovalutazione*, a cura di Cristian Fabbi (tutor CPP) e Maria Codeluppi (CPP), luglio 2013.
- CPP di Modena - Provincia di Modena, *Report sulla sperimentazione del processo di autovalutazione provinciale*, a cura di Cristina Chiari, Silva Corni, Matteo Lei, Rossella Pignataro, giugno 2013.  
*Report sulla condivisione dello strumento di autovalutazione 0-3 nella scuola dell'infanzia* a cura di Barbara Luppi e M. Cristina Stradi, giugno 2013.
- CPP di Bologna - Provincia di Bologna, *Report provinciale di autovalutazione*, a cura di Franca Marchesi (tutor CPP) e Serena Cavallini (CPP), giugno 2013.
- CPP di Ferrara - Provincia di Ferrara, *Report sperimentazione strumento e metodologia di valutazione nei servizi per la prima infanzia*, a cura di Silvia Senigalliesi (tutor CPP) con la collaborazione coordinatori del CPP di Ferrara, giugno 2013.
- CPP di Ravenna - Provincia di Ravenna, *La sfida della valutazione formativa. Esiti di un percorso formativo-laboratoriale finalizzato alla costruzione di un sistema di valutazione della qualità educativa nei servizi 0-3 anni e alla sua sperimentazione*, a cura di Marisa Anconelli (tutor CPP) e D. Farini (formatrice CPP), giugno 2013.
- CPP di Forlì-Cesena - Provincia di Forlì-Cesena, *Report provinciale di Auto-eterovalutazione*, a cura di P. Zanelli (tutor CPP), M. Marcuccio (ricercatore di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Parma, consulente del gruppo di ricerca del CPP), giugno 2013.
- CPP di Rimini - Provincia di Rimini, *Strumento di autovalutazione per i servizi 0-3 anni: report della sperimentazione*, a cura di M. Cristina Stradi (tutor CPP) con la collaborazione del Gruppo "Monitoraggio sperimentazione" del CPP, giugno 2013.  
*Strumento di Valutazione dei servizi per la prima infanzia* a cura di Barbara Bernardi e M. Cristina Stradi (tutor CPP), luglio 2013.

**Monitoraggio della sperimentazione delle  
“Linee guida per la predisposizione del progetto  
pedagogico e della metodologia di valutazione  
nei servizi educativi per la prima infanzia a livello  
regionale”**

a cura di Marina Maselli

## INDICE

### Presentazione

#### **1. Articolazione del percorso di monitoraggio**

Le fasi e le modalità di lavoro

#### **2 Il ruolo dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali nella sperimentazione delle linee guida regionali**

2.1 La composizione e il funzionamento dei CPP tra elementi comuni e specificità

2.2 Le iniziative adottate a rinforzo del processo di sperimentazione

2.3 Il ruolo svolto dal CPP, coordinatori, équipe educative, tutor nel percorso

#### **3 I percorsi attivati nei territori**

3.1 Il percorso di costruzione degli strumenti

3.2 I percorsi attivati: dati quantitativi

3.3 Le modalità di lavoro adottate per l'autovalutazione: un quadro di sintesi

3.4 Aspetti significativi emersi dal percorso di autovalutazione

3.5 Esperienze di auto-eterovalutazione: un quadro di sintesi

#### **4. Il punto di vista dei coordinatori pedagogici sul processo**

4.1 Le linee guida regionali

4.2 Valutazione, autovalutazione, eterovalutazione

4.3 Il percorso di valutazione: motivazione, sostenibilità, aspetti di problematicità

4.4 Il Coordinamento Pedagogico Provinciale

#### **5. Bibliografia**

## Presentazione

### **Dalle tesi al report: un percorso a ritroso per rintracciare le ragioni di una proposta**

#### **Sandra Benedetti**

Servizio Politiche Familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna  
U.O. Servizi educativi per l'infanzia e sostegno alla genitorialità

Il documento che segue rappresenta il report di monitoraggio che raccoglie gli esiti della sperimentazione avviata nel corso dell'a.e 2012-2013.

Le stesse tesi, che nel presente fascicolo anticipano il report, sono state redatte tenendo in forte considerazione ciò che è stato prodotto nei territori unitamente alle considerazioni che in progress venivano elaborate al tavolo regionale all'interno del quale i tutor riportavano mettendo, di volta in volta, in evidenza l'andamento delle sperimentazioni.

Il volume complessivo di queste riflessioni rappresenta il materiale che confluisce integralmente nel documento che segue.

In tal modo il percorso non solo è stato monitorato in corso d'opera, ma si sono potuti negoziare e co-costruire, strada facendo, i valori sottesi all'azione valutativa mantenendo alta l'attenzione verso il processo che nel suo divenire si è arricchito di ulteriori significati.

Mentre le tesi sintetizzano i passaggi salienti sui quali appoggiare la stesura di un programma regionale orientato alla regolazione del sistema regionale di qualità dei servizi 0-3, il report che segue focalizza il passaggio, in forma didascalica, del percorso realizzato da ciascun CPP all'interno dei nove territori provinciali.

Lo scopo è di fornire non solo una restituzione del complesso percorso avviato, ma anche uno strumento di lavoro che può orientare sia le équipes educative che i coordinamenti pedagogici, mettendo in evidenza i livelli ricorsivi di riflessività compiuti e le suggestioni raccolte, considerate preziose per attivare percorsi di miglioramento ancorati ad una motivazione professionale che solo in questo modo può esprimersi in forma compiuta.

## 1. Articolazione del percorso di monitoraggio

### Le fasi e le modalità di lavoro

Con la realizzazione delle "Linee guida per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia"<sup>1</sup> si è attivato un processo che vede coinvolti i territori provinciali, i CPP, i servizi, il personale educativo e non insieme ai coordinatori pedagogici, in una serie di azioni finalizzate a:

- condividere gli elementi da considerare qualificanti e ineliminabili del Progetto pedagogico;
- adottare strumenti e metodologie di valutazione della qualità dei processi educativi attivati nei servizi, adeguandoli alle direttive regionali, all'interno di un impianto che prevede momenti di auto ed eterovalutazione volti a sostenere la funzione formativa della valutazione.

La rilevanza strategica del processo, direttamente collegato alla regolazione del sistema regionale dei servizi, ha reso necessario predisporre un percorso di monitoraggio a livello regionale, per l'anno 2012-2013, che ha previsto la raccolta e analisi di dati quantitativi e qualitativi in merito alle azioni, ai processi attivati e agli esiti che ne scaturiscono, consentendo ai referenti regionali e ai Tutor dei CPP di disporre di un quadro complessivo dell'itinerario svolto.

Si è prefigurato pertanto un percorso di monitoraggio che aveva l'obiettivo di rilevare dati e informazioni utili a ricostruire gli elementi del processo per valutarne l'efficacia formativa e la sostenibilità in termini di carichi di lavoro.

Il monitoraggio si è articolato nelle seguenti fasi:

### 1° Fase Raccolta dati relativi all'avvio delle sperimentazioni attivate nei territori provinciali

Con la prima fase di raccolta dati si è voluto costruire il quadro complessivo delle azioni attivate nei e dai CPP, mettendo in evidenza, in modo particolare:

- le caratteristiche dei CPP, le modalità di lavoro prevalenti, le funzioni assegnate ai tutor;
- i servizi e le figure professionali coinvolte nella sperimentazione;
- le iniziative messe in atto per l'avvio della sperimentazione delle Linee guida;
- le fasi e le modalità di lavoro individuate per la realizzazione della sperimentazione dell'auto e eterovalutazione;
- le caratteristiche degli strumenti di autovalutazione e eterovalutazione adottati;
- le risorse a sostegno del processo.

La realizzazione di questa prima fase di raccolta dati ha previsto:

- la partecipazione agli incontri del Gruppo tecnico regionale<sup>2</sup>;

<sup>1</sup> Regione Emilia-Romagna Assessorato Politiche Sociali "Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia" Approvato con Deliberazione di Giunta regionale n. 1089/2012.

<sup>2</sup> Nell'anno 2012-2013 il gruppo tecnico regionale era composto dai tutor/referenti dei 9 CPP (Franca Marchesi CPP Bolo-

- la redazione delle sintesi degli incontri del Gruppo tecnico;
- la realizzazione di una scheda di raccolta dati, concordata nel tavolo tecnico regionale, e finalizzata a raccogliere elementi informativi sul funzionamento del CPP in merito alla sperimentazione e sulle modalità di avvio della sperimentazione nei territori;
- un incontro presso ogni Coordinamento Pedagogico Provinciale con il tutor del CPP e la realizzazione di un'intervista finalizzata alla raccolta dati, oltre all'acquisizione della documentazione prodotta relativa alla sperimentazione;
- analisi documentale e rielaborazione interviste;
- prima analisi e restituzione dei dati al Gruppo tecnico regionale.

## 2° Fase Il processo in itinere: raccolta dati

La seconda fase del monitoraggio si è concentrata maggiormente sulla rilevazione dell'andamento delle sperimentazioni nei territori provinciali a livello di servizi e di CPP.

In modo particolare la raccolta dei dati è stata finalizzata a individuare elementi informativi su:

- l'andamento dei processi in corso, gli eventuali aggiustamenti e gli elementi più significativi emersi a livello di CPP;
- gli effetti delle procedure utilizzate nell'ambito dei gruppi di lavoro e l'impatto del processo sulle équipe;
- il ruolo svolto dai coordinatori pedagogici e dal coordinamento pedagogico provinciale nello sviluppo del processo.

La realizzazione della seconda fase ha previsto:

- la partecipazione agli incontri del Tavolo tecnico regionale;
- la redazione delle sintesi degli incontri del Gruppo tecnico;
- un incontro presso ogni Coordinamento Pedagogico Provinciale finalizzato alla raccolta di dati sul processo in corso e analisi documentale del materiale raccolto in ogni CPP.

## 3° Fase Restituzione degli esiti

La realizzazione della terza fase ha previsto:

- la predisposizione di un questionario rivolto a tutti i coordinatori coinvolti nella sperimentazione realizzato in collaborazione con il referente scientifico e condiviso con il Gruppo tecnico regionale;
- la lettura e analisi dei report della sperimentazione dei CPP.

Il presente report raccoglie la sintesi degli elementi emersi nell'ambito del monitoraggio.

---

gna, Silvia Senigalliesi CPP Ferrara, Paolo Zanelli CPP Forlì-Cesena, Margherita Malagoli CPP Modena, Cristina Stradi CPP Modena (per l'anno 2012), Federica Natalone CPP Parma, Valeria Mariani CPP Piacenza, Marisa Anconelli CPP Ravenna, M. Cristina Stradi e Laura Colonna CPP Rimini, Cristian Fabbi CPP Reggio Emilia), da un referente scientifico (Antonio Gariboldi), da Sandra Benedetti (Regione Emilia-Romagna) che ha coordinato il lavoro del gruppo. Ai lavori del tavolo tecnico ha preso parte Marina Maselli in qualità di referente per il monitoraggio della sperimentazione delle linee guida regionali.

## 2 Il ruolo dei coordinamenti pedagogici provinciali nella sperimentazione delle linee guida regionali

- La composizione e il funzionamento dei CPP tra elementi comuni e specificità
- Le iniziative adottate a rinforzo del processo di sperimentazione
- Il ruolo svolto dal CPP, coordinatori, équipe educative, tutor nel percorso

### 2.1 La composizione e il funzionamento dei CPP tra elementi comuni e specificità

Il percorso di sperimentazione<sup>1</sup> delle Linee guida regionali trova nei CPP<sup>2</sup> un punto di ancoraggio nevralgico. Non potrebbe essere diversamente in quanto la stessa normativa regionale<sup>3</sup> assegna ai CPP le seguenti funzioni:

“1) Nell’ambito degli obiettivi definiti dagli enti e soggetti gestori, il coordinamento pedagogico rappresenta lo strumento atto a garantire il raccordo tra i servizi per la prima infanzia all’interno del sistema educativo territoriale, secondo principi di coerenza e continuità degli interventi sul piano educativo e di omogeneità ed efficienza sul piano organizzativo e gestionale. Il coordinamento pedagogico concorre sul piano tecnico alla definizione degli indirizzi e dei criteri di sviluppo e di qualificazione del sistema dei servizi per l’infanzia.

2) ciascuna Provincia istituisce un Coordinamento pedagogico provinciale, formato dai coordinatori pedagogici dei servizi per l’infanzia accreditati, con compiti di formazione, confronto e scambio delle esperienze, promozione dell’innovazione, sperimentazione e qualificazione dei servizi, nonché supporto al monitoraggio e alla valutazione del progetto pedagogico, in coerenza con l’attività programmatoria della Provincia in materia di servizi per l’infanzia. Il Coordinamento pedagogico provinciale cura altresì i rapporti con istituti di ricerca e il raccordo con i centri per le famiglie.

3) I Comuni e gli altri enti o soggetti gestori dei servizi accreditati garantiscono la partecipazione dei coordinatori pedagogici al coordinamento provinciale”.

Il dettato normativo rappresenta dunque il primo ed ineludibile elemento comune dal quale prendono le mosse le azioni e le progettualità di questi importanti organismi territoriali. Pur nella comune attribuzione di funzioni, tuttavia, i CPP si presentano come soggetti dinamici, con tratti distintivi connaturati ad alcuni elementi che concorrono, nell’insieme, alla definizione di una “fisionomia” del CPP:

- la storia del CPP (il periodo di avvio delle attività, i passaggi che ne hanno portato alla formalizzazione...);
- le caratteristiche del territorio e il sistema dei servizi che dà corpo all’offerta;
- la composizione e le caratteristiche del coordinamento (numero dei componenti, l’appartenenza istituzionale dei soggetti, la loro condizione professionale in termini di stabilità e precarietà, l’appartenenza ad uno o più coordinamenti pedagogici...);
- le modalità organizzative e di lavoro adottate dal CPP;

<sup>1</sup> Si specifica che si parla di “sperimentazione” in termini ampi come attività di messa alla prova delle linee guida e di monitoraggio degli elementi di processo ai fini di una valutazione in termini di sostenibilità ed efficacia formativa.

<sup>2</sup> Per indicare i Coordinamenti Pedagogici Provinciali si utilizzerà, d’ora in poi, nel report, la sigla CPP.

<sup>3</sup> Art.34 Legge Regionale 22 giugno 2012, n.6. Modifiche e integrazioni alla legge regionale 10 gennaio 2000, n.1. (sostituito da art. 18 L.R. 14 aprile 2004 n. 8, poi sostituito comma 2 da art 28 L.R. 2 giugno 2012 n.6).



- le attività e gli ambiti di interesse prevalenti che, nel tempo, ne hanno maggiormente caratterizzato le azioni.

Non è questa la sede per una ricostruzione della storia dei CPP, peraltro rinvenibile in materiali e pubblicazioni a carattere provinciale e regionale realizzate negli ultimi anni <sup>4</sup>, ma pare utile richiamare questi aspetti in quanto rappresentano elementi che anche in fase di monitoraggio sono stati richiamati dai referenti tutor come rilevanti ai fini di una migliore comprensione del contesto d'azione della sperimentazione stessa.

Allo scopo di fornire un quadro della composizione dei CPP riportiamo di seguito una tavola con il numero complessivo dei coordinatori pedagogici per ogni provincia. I dati sono ricavati dall'ultima rilevazione effettuata dalla Regione Emilia-Romagna e sono aggiornati al dicembre 2012.

**Tavola 1** Coordinatori pedagogici in Emilia-Romagna, per provincia - Dati al 31/12/2012

Province	Totale coordinatori
Piacenza	24
Parma	53
Reggio Emilia	74
Modena	70
Bologna	97
Ferrara	28
Ravenna	26
Forlì-Cesena	37
Rimini	31
<b>Emilia-Romagna</b>	<b>440</b>

Fonte: Indagine Regionale Coordinatori Pedagogici - a. s. 2012/2013 - Servizio Politiche familiari infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna

### **Come costruire coordinate condivise**

Il **carattere dinamico e dialogico** dei CPP pare essere un tratto caratterizzante che accomuna le diverse realtà territoriali. Dinamicità intesa come:

- *capacità di individuare ambiti di interesse e tematiche, comuni e trasversali, che raccolgono istanze e sollecitazioni specifiche di carattere culturale, pedagogico, istituzionale, e possono favorire la progressiva costruzione di coordinate condivise;*
- *capacità di individuare formule organizzative, anche diverse nel corso del tempo, attraverso le quali garantire azioni di raccordo, scambio, comunicazione, programmazione di attività, formazione, ricerca.*

<sup>4</sup> Per un approfondimento su questi aspetti, si possono consultare i materiali relativi ai Seminari regionali dei CPP e le pubblicazioni da essi prodotte, presso l'Archivio regionale documentazione educativa che ha sede al Centro RiESco del Comune di Bologna. Per un'informazione sulle attività dei CPP si consiglia di fare riferimento ai rispettivi siti.

**Il carattere continuativo** che si lega ad una *periodicità e calendarizzazione degli incontri* con appuntamenti che si definiscono di anno in anno e sviluppano i temi e le azioni individuati come prioritari. Occorre inoltre sottolineare:

- la difformità organizzativa che caratterizza i diversi CPP sia in termini di numero e modalità delle riunioni che in termini di assetti di rappresentanza;
- l'eterogeneità relativa ai livelli di partecipazione in termini di presenza dei coordinatori dei servizi dei vari enti.<sup>5</sup>

Il **carattere aperto** che si lega da un lato alle numerose azioni svolte a livello provinciale (eventi, iniziative pubbliche, mostre, convegni, seminari...); dall'altro al lavoro di comunicazione e documentazione che negli ultimi anni ha registrato un investimento generalizzato e verso il quale si sono indirizzate molte energie.<sup>6</sup>

Senza avere la pretesa di entrare nello specifico della programmazione di ciascun CPP (per la quale si rimanda ai siti ad essi dedicati) in generale possiamo dire che la formula del *gruppo allargato* (che non si identifica sempre come frontale, ma che può prevedere anche momenti di lavoro in sottogruppi) è quella che accomuna tutti i CPP e consente:

- la definizione e condivisione degli obiettivi comuni;
- la partecipazione a momenti di carattere formativo;
- lo scambio di informazioni su esperienze ritenute particolarmente significative, sui progetti attivi a carattere regionale e non solo;
- la programmazione del lavoro del gruppo stesso;
- l'incontro con figure esterne e con soggetti del territorio;
- la messa a fuoco dei bisogni prevalenti.

Accanto a questa formula si segnala l'attivazione, praticata in un numero elevato di CPP, di *gruppi di lavoro a carattere tematico* che possono avere durata annuale o pluriennale i cui criteri di partecipazione sono legati all'autocandidatura da parte dei coordinatori pedagogici.

Segnalare questi aspetti, seppur di massima, è utile anche perché è a partire da queste formule organizzative, modulate secondo criteri autonomi da parte di ciascun CPP, che si è costruito il percorso di lavoro sulle "Linee guida sperimentali per la predisposizione del Progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi per l'infanzia".

## 2.2 Le iniziative adottate a rinforzo del processo di sperimentazione

Il processo attivato nell'anno 2012-2013 non parte da zero, è stato preceduto e preparato, seppur con tempi e caratteristiche diverse dai CPP, da alcune azioni comuni:

- da un lavoro di condivisione a livello regionale e provinciale dell'indice del progetto pedagogico e dei contenuti delle linee guida regionali;

<sup>5</sup> Dato questo ricavato dalle interviste ai tutor realizzate nella prima fase di raccolta dati del monitoraggio.

<sup>6</sup> Si pensi, per fare alcuni esempi, alla partecipazione ad alcuni progetti a valenza regionale come il Progetto scambi pedagogici, al Progetto regionale documentazione educativa, al Progetto autismo che hanno visto un'importante adesione da parte dei CPP.

- da percorsi a carattere formativo e di ricerca, che i CPP hanno realizzato in questi anni, dedicati al tema della valutazione;
- dalla ricognizione degli strumenti di valutazione in uso a livello territoriale;
- dalla costruzione di uno strumento di valutazione, a livello di CPP, a partire dalle indicazioni contenute nelle Linee guida regionali;
- dalla definizione delle modalità e delle procedure della sperimentazione da attivare;
- dall'individuazione dei servizi all'interno dei quali sperimentare lo strumento e il processo di auto-eterovalutazione.

A livello regionale si richiamano in questa sede due importanti momenti di lavoro, legati a questo tema, che si possono includere tra le iniziative a rinforzo del processo:

- il percorso formativo sulla valutazione a livello regionale *La valutazione pedagogica. Corso di formazione rivolto ai coordinatori pedagogici del sistema regionale dei servizi 0-3 pubblici e privati* (ottobre 2010-novembre 2011);
- il seminario regionale *Il sistema della prima infanzia in Emilia-Romagna. Dalla norma alle linee guida sperimentali. La progettazione pedagogica e il metodo della valutazione* del 23 novembre 2012.

Il percorso a livello provinciale è stato inoltre accompagnato da una serie di azioni che ne hanno facilitato lo sviluppo accentuandone gli aspetti formativi:

- azioni formative;
- eventi organizzati per sensibilizzare e informare sul processo gli interi assetti istituzionali, (personale dei servizi, coordinatori, dirigenti, amministratori);
- momenti di incontro-confronto con gli attori del sistema dei servizi;
- l'attivazione di gruppi di lavoro a livello di CPP dedicati alla sperimentazione.

Per quanto concerne le azioni formative sviluppate un dato di interesse a livello generale è rappresentato dal fatto che hanno avuto un carattere di continuità con il lavoro pregresso. Le tematiche della qualità e del progetto pedagogico, sviluppate negli anni precedenti, hanno trovato il modo di raccordarsi con percorsi di approfondimento più centrati sul processo di valutazione.

Le scelte compiute a livello di CPP per la formazione hanno previsto degli interventi rivolti ai coordinatori del CPP e al personale dei servizi.

Nei casi in cui vi è stato un consistente impegno da parte di formatori esterni, che hanno in modo particolare lavorato con il gruppo dei coordinatori alla costruzione/sperimentazione dello strumento contribuendo, nel contempo, alla riflessione sul processo attivato, va precisato che lo sforzo compiuto è andato nella duplice direzione di:

- garantire il maggior raccordo possibile tra formatore-CPP-tutor ritenendo che le potenzialità di un investimento formativo risiedono, in processi come questi, nella costruzione condivisa e partecipata di un percorso dalle coordinate comuni;
- adottare modalità formative che sollecitano il ruolo attivo dei soggetti coinvolti (attraverso la predisposizione di momenti a carattere formativo-laboratoriale, lavoro in sottogruppi, confronti resi possibili dalla messa in comune dei materiali raccolti durante il percorso nei servizi).

Altro dato interessante è rappresentato dalla costituzione di sottogruppi di lavoro a livello di CPP dedicati all'attività sulle Linee guida sperimentali regionali e alla sperimentazione in corso. Sette CPP su nove hanno scelto tale formula (CPP BO, CPP FE, CPP FO-CE, CPP MO, CPP PR, CPP RN, CPP R.E.) Come sopra richiamato quella dei gruppi di lavoro non rappresenta una formula nuova nella pratica di questi organismi, tuttavia è interessante notare come sia stata individuata come particolarmente adeguata a garantire uno sviluppo del lavoro che ha previsto un'alternanza tra momenti di lavoro in grande gruppo e momenti di lavoro in sottogruppo nei quali venivano prese in esame questioni specifiche (a carattere metodologico e contenutistico) da proporre e condividere successivamente in grande gruppo.

I CPP che non hanno optato per tale formula si sono orientati verso una gestione del processo allargata, centrata sul coinvolgimento permanente del grande gruppo ritenendo tutti i momenti del percorso a forte valenza formativa.

Una segnalazione interessante è, inoltre, quella dell'attivazione di un sottogruppo misto di collaboratori/coordinatori, realizzata dal CPP di Bologna, finalizzata all'analisi dello strumento di valutazione e alla verifica dell'adeguatezza e utilizzo anche da parte di queste figure professionali.<sup>7</sup>

I momenti di incontro con i vari attori del sistema dei servizi, realizzati attraverso workshop e focus group, ai quali alcuni CPP hanno dedicato una particolare attenzione, hanno avuto l'importante compito di accrescere il livello di conoscenza di ciò che a livello di CPP si andava realizzando oltre a raccogliere preziose sollecitazioni in relazione al processo di auto ed eterovalutazione.

Il percorso di sperimentazione, oggetto del presente monitoraggio, prende dunque avvio da un intenso lavoro preliminare che ha visto i CPP impegnati nella predisposizione di una serie di azioni finalizzate alla diffusione e al consolidamento di una cultura della progettazione e della valutazione sia a livello di servizi che di territori.

### **2.3 Il ruolo svolto dal CPP, coordinatori, équipe educative, tutor nel percorso**

Come già evidenziato un processo così articolato richiede la messa in campo di una serie di azioni sinergiche a vari livelli che consentono di presidiare i diversi passaggi.

Va ancora una volta ribadito che, se da un lato lo sviluppo del lavoro nei CPP ha avuto andamenti diversi, sia a livello temporale che a livello metodologico, dall'altro è comunque possibile rinvenire alcuni aspetti che possono rappresentare un punto di contatto nelle diverse esperienze.

Dall'analisi dei materiali è possibile evincere il ruolo svolto dal CPP, coordinatori pedagogici, équipe educative e tutor.

Partiamo dal CPP la cui centralità per lo sviluppo del sistema di valutazione e la progettazione del sistema stesso è ben espressa nelle linee guida regionali. La consapevolezza della rilevanza delle funzioni ad esso assegnate trova conferma anche nei report prodotti che ne mettono in luce alcuni aspetti ritenuti particolarmente importanti. Solo per fare alcuni esempi, qualcuno definisce il CPP " un gruppo di lavoro di soggetti 'esperti' che produce in modo condiviso-contribuendo in modo attivo

---

<sup>7</sup> Sulle forme previste per il coinvolgimento dei collaboratori/ausiliari si tornerà in seguito nel capitolo tre quando si prenderà in esame il percorso svolto all'interno dei servizi.

alla costruzione del processo, il sistema di valutazione”<sup>8</sup>, qualcun altro individua nel CPP un luogo di “regia pedagogico organizzativa del processo di auto ed eterovalutazione a supporto delle attività delle équipe educative”<sup>9</sup>, altri ancora pongono l’accento sul valore di un “luogo di elaborazione culturale in cui si affrontano tematiche complesse, realizzando confronti e scambi, occasioni di formazione ed aggiornamento per contribuire al miglioramento e alla qualificazione della comunità educativa e dell’intero contesto provinciale”<sup>10</sup>

Se ripercorriamo i passaggi che hanno caratterizzato l’anno 2012-2013 possiamo vedere che:

**I CPP** sono stati impegnati su diversi fronti:

- costruzione/revisione degli strumenti di valutazione della qualità del contesto educativo;
- definizione delle procedure per la sperimentazione;
- progettazione e organizzazione di iniziative formative;
- momenti di raccordo e scambio all’interno del CPP finalizzati alla socializzazione in itinere del processo e degli esiti del percorso;
- momenti specifici di raccordo e scambio all’interno del CPP tra coordinatori pedagogici coinvolti nella sperimentazione;
- analisi dei report di sintesi redatti dai coordinatori impegnati nell’autovalutazione e nell’auto- eterovalutazione;
- redazione report provinciale con la restituzione degli esiti del percorso<sup>11</sup>

Un dato che emerge come particolarmente evidente nell’anno oggetto di monitoraggio è il numero significativo di incontri a livello di CPP che hanno avuto all’ordine del giorno la sperimentazione delle linee guida regionali, a conferma dell’investimento in tal senso.

### **I Coordinatori pedagogici**

Per i coordinatori coinvolti nella sperimentazione l’impegno si è concentrato su:

- la partecipazione agli incontri di lavoro del CPP (sia incontri in forma allargata che partecipazione ai sottogruppi);
- il lavoro con le équipe dei servizi coinvolti (formazione, sensibilizzazione, condivisione in fase iniziale, analisi dei dati e restituzione, riflessione e bilancio sull’esperienza, individuazione insieme alle équipe delle azioni di miglioramento);
- la partecipazione al processo di autovalutazione e di eterovalutazione nelle realtà che

---

<sup>8</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Ravenna *La sfida della valutazione formativa. Esiti di un percorso finalizzato alla costruzione di un sistema di valutazione della qualità educativa nei servizi 0-3 anni e alla sua sperimentazione*, pag. 3.

<sup>9</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Forlì-Cesena *Report provinciale di auto-eterovalutazione*, pag. 8.

<sup>10</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Reggio Emilia *Report provinciale di auto ed eterovalutazione*, pag. 3.

<sup>11</sup> Allo scopo di garantire una maggiore omogeneità nelle forme di restituzione da parte dei territori nell’ambito degli incontri del Gruppo tecnico regionale si è concordato un indice che prevedeva le seguenti informazioni: una premessa che dà conto degli obiettivi e del percorso intrapreso, il dimensionamento della sperimentazione, il processo attivato, l’elaborazione dei dati, la restituzione e conclusione del percorso, gli esiti, note sull’efficacia formativa e la sostenibilità del processo.

hanno sviluppato anche questa seconda azione (utilizzo dello strumento, attività di osservazione nel servizio, analisi dei documenti del servizio, momenti di incontro e raccordo con eterovalutatori);

- la stesura del rapporto finale di valutazione (per coloro che svolgono attività di autovalutazione e la stesura del rapporto di eterovalutazione per coloro che sono impegnati in questa azione);
- la partecipazione a momenti di riflessione-rilancio dell'esperienza a livello di CPP.

Per tutti i coordinatori del CPP che non sono stati coinvolti nella sperimentazione:

- la partecipazione agli incontri di CPP e ai momenti formativi e informativi dedicati alla sperimentazione;
- la partecipazione e condivisione al processo di costruzione dello strumento di valutazione.

### **Le équipe educative**

Strettamente collegato alle azioni sopra richiamate è il ruolo svolto dalle équipe educative coinvolte nella sperimentazione che hanno:

- partecipato ai momenti di formazione specifica predisposti;
- preso parte al processo di auto e di eterovalutazione, nelle realtà che hanno sviluppato anche questa seconda azione (utilizzo dello strumento, attività di osservazione nel servizio, messa a disposizione dei documenti del servizio, momenti di incontro e raccordo con il proprio coordinatore e con eterovalutatori, individuazione in collaborazione con il coordinatore pedagogico delle azioni di miglioramento).

### **I Tutor dei CPP<sup>12</sup>**

Per lo specifico del lavoro sulle Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia i tutor hanno garantito:

- la partecipazione agli incontri del Gruppo tecnico regionale con funzioni di raccordo e collegamento tra il livello provinciale e il livello regionale;
- incontri organizzati dal CPP;
- partecipazione a sottogruppi di lavoro specifici dedicati alla sperimentazione;
- partecipazione a momenti informativi e a carattere seminariale;
- cura del report finale sul processo di sperimentazione delle Linee guida.

Parallelamente a queste azioni si richiama il lavoro del **Gruppo tecnico regionale** i cui incontri, a cadenza periodica, sono stati finalizzati a garantire un raccordo ed una informazione allargata dei processi in corso nei vari territori che si è espressa attraverso una continua attività di accompagnamento e sostegno alle problematiche poste durante il processo dai vari tutor.

---

<sup>12</sup> Dal monitoraggio emerge che le funzioni del tutor del CPP si orientano principalmente in tre direzioni di lavoro: coordinamento e sostegno alle attività del gruppo dei coordinatori pedagogici (nelle diverse articolazioni individuate localmente); raccordo con Provincia, Regione e con altri soggetti coinvolti nelle attività del CPP; supporto allo sviluppo delle azioni di sperimentazione delle Linee guida regionali in stretto raccordo con i referenti provinciali e con il CPP stesso.

### 3 I percorsi attivati nei territori

- Il percorso di costruzione degli strumenti
- I percorsi attivati: dati quantitativi
- Le modalità di lavoro adottate per l'autovalutazione: un quadro di sintesi
- Aspetti significativi emersi dal percorso di autovalutazione
- Esperienze di auto-eterovalutazione: un quadro di sintesi

Prima di fornire il quadro quantitativo della sperimentazione realizzata pare utile richiamare alcuni elementi, ricavati dai report dei CPP, che sembrano poter riassumere le premesse a partire dalle quali si sono attivati i percorsi nei vari territori provinciali:

- una **idea di servizi educativi** come contesti in continua evoluzione all'interno dei quali si sviluppano processi di crescita e apprendimento che interessano tutti i soggetti coinvolti;
- una **concezione della valutazione** che valorizza la funzione formativa, orientata alla promozione di processi riflessivi sulle pratiche e all'individuazione delle aree di miglioramento da parte delle équipes, che persegue la messa in campo di procedure tali da consentire ai gruppi di lavoro di avere una mappa delle aree considerate di qualità (piena o parziale) e di criticità, che si alimenta del e nel confronto dei punti di vista. Una valutazione lontana dalla logica di "giudizio" assoluto e definitivo sui servizi, che non intende pervenire a un confronto tra servizi, tale da generare a livello territoriale processi classificatori;
- un processo centrato sul **protagonismo dei soggetti** (équipes, coordinatori, CPP, ) chiamati ad assumere un ruolo attivo e propositivo nella costruzione del sistema di valutazione e nella messa a punto degli strumenti di valutazione della qualità del contesto educativo. Ed è su questo aspetto che ci soffermiamo per dare conto, attraverso alcuni richiami ricavati dai report provinciali, della natura partecipata del processo di costruzione degli strumenti a partire dai quali prende le mosse il lavoro di sperimentazione in oggetto.

#### 3.1 Il percorso di costruzione degli strumenti

Le linee guida regionale alla voce *Indicazioni sulla predisposizione degli strumenti e delle procedure di valutazione* recitano:

«Ai diversi Coordinamenti Pedagogici provinciali viene assegnato un ruolo centrale nella gestione e sviluppo del sistema di valutazione, ruolo già riconosciuto in sede di progettazione del sistema stesso. Ad essi compete in primo luogo la scelta o l'elaborazione di strumenti di valutazione della qualità del contesto educativo coerenti con i criteri di valutazione definiti a livello regionale, strumenti che possono fare riferimento ad ulteriori criteri definiti in sede provinciale e concordati tra tutti i soggetti istituzionali del territorio. La costruzione di uno strumento condiviso a livello di Coordinamento Pedagogico provinciale rappresenta un obiettivo a cui tendere ma, considerando l'eterogeneità delle situazioni dei diversi Coordinamenti Pedagogici Provinciali, si possono prevedere, nella fase iniziale di sviluppo del sistema, alcune soluzioni differenti:

- costruzione di uno strumento del Coordinamento Pedagogico provinciale (che può essere integrato e arricchito in modo personalizzato da parte del singolo servizio in relazione al suo Progetto pedagogico);
- validazione da parte del Coordinamento Pedagogico provinciale di alcuni strumenti in uso nel territorio provinciale (coerenti con i criteri di valutazione definiti a livello regionale).

Considerando che il sistema si vuole caratterizzare in senso dinamico, gli strumenti di valutazione costruiti/adottati dai Coordinamenti Pedagogici provinciali non devono comunque essere intesi come definitivi. Anche dopo una fase di sperimentazione del sistema di valutazione, sarà possibile e auspicabile cambiare e sviluppare gli strumenti di valutazione e le relative procedure d'impiego».

In piena sintonia con quanto suggerito dalla normativa il percorso di costruzione degli strumenti, avviato nei CPP secondo tempi e modalità proprie, ha avuto carattere partecipato e negoziato. Ricordiamo che ogni CPP si è orientato verso la costruzione di uno strumento di valutazione unico, non trascurando il fatto che si registrava in alcune realtà la contemporanea presenza di altri strumenti di valutazione già in adozione da parte di alcuni servizi.

Quello della costruzione degli strumenti è un percorso che ha necessariamente dovuto fare i conti con le diverse storie ed esperienze dei coordinamenti provinciali in merito alla valutazione, che ben vengono descritte nei report provinciali da cui ricaviamo alcuni estratti che richiamano elementi di contenuto e di metodo, allo scopo di meglio comprendere le specificità che ne hanno caratterizzato il percorso.

### **La scelta di un modo di lavorare**

*«Dall'anno scolastico 2010/2011 il sottogruppo progetto pedagogico, in stretta connessione con quanto proposto dal gruppo tecnico regionale, ha lavorato in modo mirato per la costruzione di uno strumento di valutazione. Partendo dall'indice regionale del Progetto pedagogico, il confronto è stato intenso a livello di sottogruppo e a livello provinciale, ha analizzato dimensioni, sottodimensioni e criteri, riportando periodicamente in sede regionale i contributi che provenivano dal sottogruppo. Ed è in questo percorso di scambi ricorsivi e aggiustamenti continui tra il livello regionale, quello provinciale e dei singoli territori che si può individuare uno dei punti di forza dell'intero processo. È stato in particolare sulla formulazione dei descrittori che i coordinatori del sottogruppo progetto pedagogico hanno ragionato e discusso per caratterizzare, in base alle specifiche connotazioni territoriali, gli esempi di descrittori definiti in sede regionale. Si è cercato di mantenere la struttura proposta, integrando e specificando alcuni elementi al fine di renderli più congruenti con le realtà territoriali, anche attraverso un lavoro di mediazione, per far sì che tutti potessero sentirsi rappresentati nei descrittori proposti (che peraltro potranno essere ulteriormente modificati al termine della sperimentazione in corso). Nell'anno 2011/2012 il sottogruppo progetto pedagogico, nell'ambito di incontri bimensili, ha definito sulla base dello schema regionale, lo "Strumento provinciale di valutazione della realizzazione del progetto pedagogico nei servizi educativi per la prima infanzia". Si è trattato di un lavoro impegnativo, di messa in comune di punti di vista differenti, che hanno trovato una sintesi nei descrittori individuati, pur nella consapevolezza che per alcune specificità sarà utile che i servizi inseriscano propri, ulteriori descrittori. Nei mesi di Maggio/Giugno 2012 si è avviata in una decina di servizi una prima sperimentazione di tale strumento, per poi rivederlo sulla base degli elementi emersi. Preziosa è stata la disponibilità dei coordinatori e dei servizi che si sono impegnati in questa fase pionieristica. Al termine di questa prima sperimentazione è stato stilato lo*



*strumento di valutazione da utilizzare a livello provinciale».<sup>1</sup>*

*«Il 2010 è stato il primo anno di lavoro del CPP nella sua totalità alla costruzione del sistema: la scelta è stata infatti quella di non lavorare in sottogruppi proprio perché il percorso è stato considerato come formativo per tutti i coordinatori pedagogici ravennati. In cinque incontri della durata di sei ore ciascuno si sono inizialmente ri-condivisi gli elementi concettuali in ordine alla valutazione e autovalutazione, permettendo al CPP di fare il punto sui metodi e sugli approcci alla valutazione già in essere nei servizi 0-3 del territorio ravennate, conoscere quali strumenti erano stati fino ad allora utilizzati nei servizi per la valutazione e l'autovalutazione, condividere o ri-condividere standard minimi nell'approccio alla valutazione e auto-valutazione dei servizi 0-3. Solo in un secondo momento il CPP ha lavorato per la individuazione di primi e fondanti aspetti di un 'nuovo' sistema di valutazione, utile da diversi punti di vista: per creare modalità e strumenti comuni, realizzando la possibilità di omogeneità o confronto sugli stessi aspetti oggetto di valutazione a livello provinciale; per la redazione e per la valutazione di parti rilevanti presenti nell'indice di progetto pedagogico; per l'autovalutazione, a livello di singolo plesso, nel territorio ravennate; per il miglioramento degli aspetti di qualità legati al contesto educativo dei servizi 0-3 nel territorio ravennate.(...)Rispetto invece agli strumenti messi a punto (in totale 3) si specifica che essi si incentrano sulla osservazione di diversi item (relativi alla singola unità-sezione del servizio 0-3 e al Gruppo di Lavoro Educativo) connessi alla valutazione del contesto educativo e, richiamando l'indice di progetto pedagogico definito a livello regionale, fanno riferimento al punto Organizzazione educativa del servizio (comprendente i seguenti aspetti):organizzazione del contesto educativo; relazione e partecipazione delle famiglie e rapporto con il territorio; funzionamento del gruppo di lavoro; Valutazione. Gli strumenti si compongono di item specifici relativi alle caratteristiche dei servizi 0-3 presenti nel contesto locale e regionale, senza tralasciare aspetti maggiormente consolidati nella pratica della valutazione dei servizi 0-3. Essi sono da considerare un riferimento per la redazione e la valutazione del progetto pedagogico; un mezzo per migliorare la qualità dell'offerta; una occasione per formarsi, osservare, documentare, valutare da parte del gruppo di lavoro e del coordinatore pedagogico».<sup>2</sup>*

*«La sperimentazione dello strumento di valutazione si è tradotta, all'interno del Gruppo di Coordinamento Pedagogico Provinciale di Rimini, in un percorso lungo ed articolato fatto sia di momenti in plenaria sia di occasioni di confronto tra un numero più ridotto di coordinatori ( grazie a focus e a lavori di gruppo). Questo ha prodotto riflessioni che hanno suggerito approfondimenti sulle prassi educative oltreché sollecitato azioni utili ad un linguaggio comune indispensabile per condividere ed estendere quelle prassi educative ritenute assolutamente caratterizzanti il contesto educativo del nido*

<sup>1</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Bologna.

<sup>2</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Ravenna.

*d'infanzia. Inoltre ha innescato un continuo confronto tra punti di vista differenti che ha portato spesso alla mediazione, alla negoziazione ed alla condivisione dei significati, superando le posizioni iniziali e i meccanismi di autodifesa connessi: la consapevolezza che il cambiamento richiede un tempo più lungo di elaborazione ed attuazione è in tutti ben evidente, ma si sono registrati interessanti passi avanti.(...) Da gennaio 2012 a gennaio 2013 il GCPP nel corso degli incontri (11) di normale attività ha sempre dedicato attenzione e riflessioni per adempiere al mandato della R.E.R e per partecipare al progressivo lavoro di messa a punto delle Linee Guida e poi dello strumento di autovalutazione. In questo ambito nella primavera 2012 è stato messo a punto un primo strumento e successivamente testato (per la parte dedicata agli spazi) in due servizi dal Coordinatore del servizio stesso e da due colleghi come valutatori esterni. Le considerazioni raccolte hanno indirizzato le procedure e la modifica dello strumento nella versione che è stata utilizzata nella sperimentazione da ottobre 2012».<sup>3</sup>*

*«Lo strumento, inizialmente, è stato abbozzato dal Cpp ristretto che ha previsto una prima sperimentazione con lo scopo di esplorare la sostenibilità nell'attivare contemporaneamente il percorso di auto ed etero valutazione. La sperimentazione era prevista in tre servizi della provincia (vedi verbali del Cpp del periodo 2011-2012) e consisteva in una mattinata di osservazioni con lo strumento da parte di due coordinatori pedagogici facenti parte del Cpp ristretto con l'obiettivo di raccogliere elementi di criticità rispetto allo strumento stesso. Questo primo passaggio è stato fatto solo su due servizi, valutata la difficoltà nel coinvolgere i servizi nella sperimentazione e la fatica nell'organizzare l'eterovalutazione, il Cpp ristretto ha deciso di circoscrivere la sperimentazione solo all'autovalutazione (vedi verbale gennaio 2012) e di allargare la revisione dello strumento al Cpp allargato. In aprile 2012 è stato fatto un incontro di lavoro sullo strumento. Dopo una prima presentazione dello strumento sono stati costituiti dei sottogruppi (uno per ogni area del questionario) per la revisione, lasciando libertà ai sottogruppi di incontrarsi ulteriormente qual'ora avessero bisogno di più tempo. I lavori sono stati conclusi a metà maggio. Nel rispetto delle indicazioni contenute nelle linee guida regionali, sono state predisposte una serie di fasi con l'obiettivo di tracciare indicazioni sulle procedure per l'utilizzo dello strumento di valutazione e le istruzioni per la compilazione».<sup>4</sup>*

### **Gli intrecci del percorso con la formazione**

*«Il percorso di sperimentazione del sistema di valutazione della qualità dei servizi educativi ha territorialmente perseguito tre fondamentali obiettivi coerentemente formulati alla fine del percorso di formazione precedente. Prima di tutto la sistematizzazione e l'istituzionalizzazione dei rinnovati valori educativi condivisi in un Progetto Pedagogico territoriale frutto delle nuove consapevolezze maturate in*

<sup>3</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Rimini.

<sup>4</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Modena.

sede formativa. Esso si è costituito come fondamento dello strumento del sistema di valutazione della qualità dei servizi territoriali di Piacenza. Un secondo obiettivo è porre a sistema la virtuosa metodologia di lavoro attivata dal percorso formativo precedente e caratterizzata dall'alternarsi di pratica-riflessione-pratica. La sperimentazione offre, infatti, la possibilità di consolidare in un sistema costituito da procedure, strumenti e scopi un metodo di lavoro capace di guidare l'attività del cpp e contemporaneamente del singolo coordinatore pedagogico armonizzando le funzioni insite nel suo profilo professionale. Un terzo obiettivo è di rafforzare la risposta alla richiesta identitaria del territorio, permettendo l'esplicitazione delle abilità educative dei singoli servizi e la loro trasformazione in competenze territoriali riconosciute e condivise.(...)Il progetto pedagogico e lo strumento di valutazione della qualità del CPP di Piacenza sono frutto della formazione svolta dal territorio piacentino durante i precedenti tre anni (percorso "Sostenere senza sostituire"). Lo strumento di valutazione è stato redatto da una piccola sottocommissione sui criteri e descrittori attiva durante il precedente anno. Lo strumento di lavoro per i servizi e il documento per le procedure e schede di monitoraggio è il risultato del comune lavoro del tutor e del formatore del CPP, gli strumenti sono stati stesi a seguito dei primi incontri di organizzazione metodologica del CPP». <sup>5</sup>

«Nell'anno 2011-2012 la scelta formativa del CPP è stata quella di investire sul tema della valutazione della qualità dei servizi educativi, che si è articolata e sviluppata parallelamente all'elaborarsi nel tavolo regionale dei Tutor di uno strumento di valutazione della qualità educativa puramente indicativo. È da questo modello regionale proposto che, avendo come riferimento anche le indicazioni esplicitate nelle Linee guida, si è proceduto alla costruzione di uno strumento di valutazione 'territoriale', accogliendo alcuni dei descrittori proposti dal modello regionale stesso ma, attraverso un percorso di confronto e riflessione attivato a livello di gruppi educativi e di CPP, elaborando e ridefinendo dei propri descrittori. Sicuramente tutto il percorso svolto, pur nella sua complessità e difficoltà, ha avuto molte implicazioni positive che stanno nel mandato formativo di questo processo. Innanzitutto la dimensione del confronto che ha incrementato molti fronti di discussione e di dialogo, smuovendo equilibri che andavano in realtà verificati e consolidati, attivando richieste di confronto e maggior conoscenza dell'Altro, in un'ottica dialettica di reciprocità e crescita.(...) Contestualmente all'avvio della sperimentazione, il coordinamento pedagogico provinciale ha scelto di predisporre il proprio piano formativo per l'a.e. 2012-2013, in una logica di continuità con le tematiche approfondite gli anni precedenti sui temi della qualità e della valutazione. La scelta è stata dettata dalla necessità di connettere altre esperienze di valutazione, già sperimentate nel comune capoluogo, con la totalità dei servizi del territorio su cui non si era fatta analoga esperienza». <sup>6</sup>

«Nell'anno 2013, prosegue intensamente il lavoro di supervisione formativa, che va

<sup>5</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Piacenza e dall'intervista realizzata nel corso del monitoraggio.

<sup>6</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Parma.

*ad esplorare due direzioni in parallelo:*

*1) la sperimentazione di forme e metodologie atte a tradurre il lavoro sul Progetto pedagogico in un percorso di osservazione e valutazione della qualità dei propri e altrui servizi, approfondendo e articolando il lavoro avviato e sempre in continuità con le indicazioni della Regione;*

*2) un forte ancoraggio nel costruire una condivisione di senso rispetto all'esperienza della valutazione, concentrandosi con impegno nella ricerca di uno strumento che i presupposti delle Linee guida, con minuziosa identificazione dei criteri e dei descrittori di questo strumento.*

*Questi passaggi sono successivamente riportati dai coordinatori nei rispettivi servizi, mantenendo un filo diretto con le educatrici/gli educatori, che da subito sono quindi coinvolti nel percorso di costruzione dello strumento di valutazione.*

*Parallelo coinvolgimento in questo percorso anche delle realtà dei Servizi Integrativi rispetto all'identificazione dei descrittori per lo Strumento, nell'ambito di un tavolo dedicato».<sup>7</sup>*

*«IL CPP di Reggio Emilia ha messo in gioco un percorso di costruzione dello strumento basato principalmente su un lungo percorso di riflessione rispetto al concetto di valutazione in ambito educativo. Non per tutti i coordinatori, infatti, tale concetto era parte del patrimonio di lavoro quotidiano. L'abitudine alla metalettura dei processi di lavoro e, in ambito quotidiano, dei processi educativi non era e non è di per sé condizione sufficiente per definire e definirsi competenti rispetto alla valutazione. È stato dunque necessario un lungo percorso di lettura e riflessione che ha portato anche ad un dibattito intenso al nostro interno. È immediatamente emersa l'esigenza di sviluppare un percorso formativo, che ha visto il CPP confrontarsi con due docenti esperti di valutazione(...)L'idea che ci ha mosso è stata quella di non omologare le tante sensibilità e i tanti approcci pedagogici. In tale senso, l'intento condiviso inizialmente con i CPP a noi vicini, ma poi con tutti gli altri, è stato quello di individuare un percorso e uno strumento che valorizzassero le tante storie e le tante ricchezze della nostra provincia e della nostra regione».<sup>8</sup>*

### **Il raccordo con l'esperienza pregressa e la ricerca di una linea di congruenza**

*«La sperimentazione sull'auto-eterovalutazione, condotta dal CPP della Provincia di FC nel corso dell'anno educativo 2012-13, costituisce l'esito finale di una formazione-ricerca che ha coinvolto, nel triennio educativo 2010-11/2012-13, tutti i coordinatori pedagogici e i servizi nido (pubblici e privati) della Provincia in un processo articolato di revisione di un precedente strumento di autovalutazione contestuale (lo SCIN), elaborato all'inizio degli anni 2000.(...)Il processo di revisione dello SCIN (iniziato nel 2008-09 per quanto riguarda l'ambito relativo alla relazione con le famiglie) ha avuto una svolta significativa a partire dall'anno educativo 2010-11. L'obiettivo,*

<sup>7</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Ferrara.

<sup>8</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Reggio Emilia.

*allora, era quello di indagare le criticità riscontrate nell'utilizzo dello SCIN (versione 2004) e di elaborare nuove procedure di utilizzo efficaci, economiche (per quanto riguarda l'impiego di risorse) e sostenibili nel tempo. Insieme a questo primo obiettivo, un secondo obiettivo era quello di rivedere completamente il testo dello SCIN (in precedenza già parzialmente riformulato, nel 2008-09 / 2009-10, per quanto riguarda l'ambito di indagine "relazione con le famiglie"), per renderlo maggiormente in sintonia con i cambiamenti intercorsi nell'ultimo decennio, sia a livello pedagogico che a livello sociale. L'ipotesi di lavoro prevedeva che il nuovo testo dello SCIN, insieme alle procedure di utilizzo riformulate, fosse sperimentato a partire dall'anno educativo 2011-12.(...)In relazione al nuovo scenario delineatosi a livello regionale, il CPP della provincia di Fc ha preso la decisione di: sospendere l'elaborazione e la sperimentazione della nuova versione dello SCIN, prevista per l'anno educativo 2011-12; procedere, nell'anno 2011-12, ad una nuova fase di revisione dello SCIN che tenesse conto dello schema di riferimento regionale, allora ancora in fase di elaborazione. In specifico, rispetto allo strumento, si è deciso che il testo dello SCIN dovesse essere riscritto utilizzando le categorie di riferimento definite a livello regionale. Nel terzo anno di ricerca-azione (anno scolastico 2012-13) si è proceduto a sperimentare il nuovo sistema di auto-eterovalutazione messo a punto, in maniera congruente con le Linee Guida della RER, nell'anno scolastico 2011-2012.(...) La partecipazione del CPP di Forlì-Cesena al processo di elaborazione delle Linee guida regionali ha consentito di rivedere e ristrutturare in itinere, in maniera congruente con quanto stava emergendo a livello regionale, il processo di revisione dello strumento di autovalutazione».<sup>9</sup>*

I passaggi sopra richiamati, ai quali intenzionalmente abbiamo dato largo spazio, consentono di fare meglio emergere le premesse al lavoro, rendendo più evidenti, oltre che i punti in comune, gli inevitabili elementi di specificità territoriali, dato importante questo, allo scopo di non omologare i processi tuttora in corso.

Il quadro attuale relativo al processo di costruzione degli strumenti di valutazione della qualità del contesto educativo si presenta così articolato:

- tutti i coordinamenti pedagogici dispongono di uno strumento costruito e concordato a livello provinciale;
- gli strumenti costruiti, pur presentando elementi di specificità, sono coerenti con i criteri e le dimensioni di valutazione definiti a livello regionale;
- il percorso di costruzione degli strumenti è frutto per la maggior parte dei casi di processi di costruzione ex novo, strettamente collegati all'impianto generale delle linee guida; in alcuni casi nasce da un processo di revisione di strumenti già in uso, che sono stati riorganizzati in coerenza con le indicazioni fornite a livello regionale;
- si prevede un utilizzo degli strumenti in chiave di autovalutazione ed eterovalutazione;
- gli strumenti non hanno carattere definitivo e sono pensati come soggetti a verifiche e aggiornamenti che il progressivo utilizzo metterà eventualmente in luce.

---

<sup>9</sup> Citazione tratta dal Report del CPP di Forlì-Cesena.

### 3.2 I percorsi attivati: dati quantitativi

La sperimentazione nei territori provinciali ha interessato un numero significativo di servizi e personale. In ogni Coordinamento si è proceduto all'individuazione di un campione di servizi con i quali sperimentare lo strumento di valutazione ed attivare percorsi di autovalutazione e di auto/eterovalutazione.<sup>10</sup> La tabella che segue riporta il quadro complessivo dei soggetti coinvolti e del tipo di sperimentazione compiuta.

**Tavola 2** Servizi e figure coinvolte nella sperimentazione<sup>11</sup>

Provincia	Sperimentazione	N. servizi coinvolti	N. coordinatori ped. coinvolti	N. educatori coinvolti	N. collab./ ausiliari coinvolti
Bologna	Autovalutazione	Tot 46 (44 nidi, 2 sez. primavera)	35	358	89
Ferrara	Auto/ Eterovalutazione	Tot. 27 (17 nidi, 6 sez. primavera, 4 sez. nido aggr. sc. infanzia)	18	64	11
Forlì/Cesena	Auto/ Eterovalutazione	Tot 93 nidi	34	381	42
Modena	Autovalutazione	Tot 35 (34 nidi, 1 sez. Primavera)*	27	166	3
Parma	Autovalutazione	Tot 11 (7 nidi, 3 micronidi, 1 spazio bimbi)	11	72	6 ausiliarie 2 cuoche
Piacenza	Autovalutazione	Tot 22 (18 nidi, 1 sez. nido aggr. sc. infanzia, 1 spazio bambini, 1 centro bambini genitori, 1 piccolo gruppo educativo)	20	77**	3
Ravenna	Autovalutazione	Tot 29***	Tot 21***	196	39
Rimini	Autovalutazione	Tot 27 (24 nidi, 3 sc. infanzia)	24	137 educatori 24 insegnanti	24 ausiliari nido 3 ausiliari sc. infanzia
Reggio Emilia	Auto/ Eterovalutazione	Tot 9 auto/ eterovalutazione	13	81	26
<b>Numero totale</b>		<b>299</b>	<b>203</b>	<b>1.556</b>	<b>248</b>

<sup>10</sup> Inizialmente, come è possibile rilevare nel testo di Sandra Benedetti "Essere e divenire: le azioni di miglioramento della qualità negoziata nei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna" in Regione Emilia-Romagna Il progetto pedagogico e la valutazione nei servizi per la prima infanzia. Le linee guida regionali, per l'anno educativo 2012-2013 era previsto che solo il CPP di Forlì-Cesena estendesse la sperimentazione dello strumento all'eterovalutazione. Successivamente anche il CPP di Reggio Emilia e di Ferrara hanno deciso di sviluppare il lavoro in tale direzione, anche se non in forma così sistematica e diffusa come nel CPP di Forlì-Cesena.

<sup>11</sup> Di seguito si riporta per ogni CPP la percentuale dei servizi coinvolti nella sperimentazione in relazione al numero complessivo dei servizi: Bo 21%; Fe 44%; Fo-Ce 94,90% auto e eterovalutazione, solo eterovalutazione 14,29%; Mo 19,23%; PR 9,17%; PC 33%; Ra 23%; RE 9%, RN 51%.

\*Per il CPP di Modena si segnala che alla sperimentazione hanno preso parte, oltre al personale indicato, anche 2 titolari (gestori). Sempre per il medesimo CPP si segnala inoltre la realizzazione di un percorso formativo-conoscitivo che ha visto il coinvolgimento di 8 coordinatori pedagogici e 60 insegnanti di 15 scuole dell'infanzia pubbliche e private

\*\*Per il CPP di Piacenza oltre al personale indicato va considerato anche il coinvolgimento di una équipe socio-sanitaria composta da 6 elementi

\*\*\*Per il CPP di Ravenna il totale dei servizi coinvolti e dei coordinatori è calcolato facendo riferimento agli a.e. 2011-2012 e 2012-2013. Sempre per quanto riguarda il CPP di Ravenna si segnala inoltre che nel 2012- 2013 altri 21 servizi hanno usato lo strumento di valutazione in una versione aggiornata e rivista alla luce della sperimentazione. Siamo quindi già in una fase di progressiva messa a regime del processo di autovalutazione

Il CPP di Rimini ha inoltre portato lo strumento di valutazione alla conoscenza e alla riflessione di tre scuole dell'infanzia (Riccione e Misano) con l'intento di potenziare il raccordo 0-6 anni e favorire l'allargamento della riflessione sulla valutazione e i suoi strumenti.

Il coinvolgimento del personale collaboratore/ausiliario è stato definito per larga parte dai coordinatori pedagogici dei servizi in relazione ai modelli organizzativi adottati nei servizi.

Per quanto riguarda i criteri adottati per l'individuazione dei servizi in sperimentazione, nell'ambito del Gruppo di lavoro tecnico regionale era stato concordato di procedere per candidatura dato il carattere di sperimentality del processo. I CPP hanno dunque definito autonomamente i criteri per la scelta dei servizi. Solo il CPP di Forlì- Cesena ha esteso la sperimentazione alla quali totalità dei nidi.

La tabella che segue specifica, per i CPP interessati, quanti tra i servizi coinvolti nella sperimentazione hanno svolto attività di auto/eterovalutazione

**Tavola 3** Servizi coinvolti nell'auto ed eterovalutazione

Provincia	Sperimentazione	N. servizi coinvolti nell'auto/eterovalutazione
Forlì/Cesena	Auto/Eterovalutazione	14 servizi
Ferrara	Auto/Eterovalutazione	14 servizi
Reggio Emilia	Auto/Eterovalutazione	9 servizi

### 3.3 Le modalità di lavoro adottate per l'autovalutazione: un quadro di sintesi

Come si evince dalle tabelle sopra riportate **tutti i servizi coinvolti hanno svolto l'autovalutazione**, è dunque questo il primo elemento che accomuna i diversi CPP.

Nel presentare i tratti che hanno maggiormente caratterizzato la sperimentazione dell'autovalutazione è bene precisare in premessa che due sono stati gli ambiti di intervento prevalenti dei CPP:

- l'utilizzo dello strumento di valutazione (costruito a livello di CPP) nei servizi e la verifica della sua adeguatezza (in termini di comprensibilità, chiarezza, utilizzo, esaustività...). Azione questa sulla quale alcuni CPP si sono concentrati in modo particolare, ritenendolo un passaggio obbligato per una più precisa definizione futura del percorso di autovalutazione;
- l'individuazione delle fasi e modalità di lavoro per il percorso di autovalutazione, accompagnata da una riflessione sugli esiti del processo.

Aspetti di contenuto e metodo si sono pertanto strettamente intrecciati nel lavoro nei territori, che sono stati chiamati a condividere a livello di CPP i passaggi legati alla definizione di questi due importanti aspetti.

Un dato senza dubbio importante da segnalare è legato al ruolo svolto, in alcuni CPP in modo particolare, dalla formazione che, come richiamato anche nei passaggi precedenti, ha accompagnato i gruppi di lavoro nel processo di costruzione degli strumenti e nella riflessione allargata sul percorso.

Per cercare di mettere a fuoco gli **elementi comuni e le specificità** che maggiormente hanno caratterizzato il percorso a livello regionale <sup>12</sup>utilizziamo lo "schema di riferimento proposto per la definizione del processo di valutazione" riportato nelle Linee guida regionali.

**La sensibilizzazione e il coinvolgimento del gruppo di lavoro** viene individuato in tutte le esperienze come un primo ed essenziale momento per l'avvio del processo e per una partecipazione consapevole da parte dei soggetti implicati. Fase questa che, nei diversi percorsi, ha assunto le seguenti forme:

- momenti a carattere formativo in grande gruppo, dedicati al processo di valutazione ed ai suoi strumenti, indirizzati al personale dei servizi. Si è trattato di momenti che hanno anche consentito a educatori e collaboratori di rinforzare complessivamente il valore di una operazione a largo raggio, diffusa su tutto il territorio regionale;
- momenti gestiti dai singoli coordinatori pedagogici all'interno dei propri servizi, che hanno consentito al gruppo di lavoro di familiarizzare con lo strumento, di confrontarsi sulle idee di qualità sottese agli aspetti da valutare, di pianificare il percorso di autovalutazione, di ragionare sugli aspetti organizzativi (tempi, compiti, momenti deputati al lavoro...)
- momenti di lettura/studio individuale dello strumento per i quali, in alcuni CPP, è stato previsto un monte ore ad hoc.

### **L'autovalutazione della qualità del servizio**

La gestione del percorso di autovalutazione all'interno dei servizi ha rappresentato per tutti il momento di "messa alla prova dello strumento e delle procedure". Nelle linee guida questo momento viene identificato come centrale per l'intero processo in quanto è attraverso la raccolta di osservazioni sul contesto educativo, le riflessioni che ne scaturiscono, le argomentazioni portate a sostegno dei giudizi formulati, che è possibile fare emergere il punto di vista dei soggetti coinvolti nel processo.

L'osservazione e i suoi criteri, così come l'identificazione delle fonti dalle quali prendono sostanza gli elementi di giudizio, sono rinvenibili per larga parte negli strumenti di valutazione costruiti e hanno assunto, come si evince dai report, un ruolo centrale nell'ambito del confronto con le équipes.

Alcuni elementi di eterogeneità hanno tuttavia caratterizzato in questo anno di sperimentazione le procedure adottate nell'ambito dei CPP. Le richiamiamo sinteticamente poiché se da un lato sono

---

<sup>12</sup> Si precisa che è possibile recuperare informazioni più dettagliate sul processo di autovalutazione svolto nei singoli territori provinciali all'interno dei report dei CPP.



espressione del percorso maturato a livello provinciale, dall'altro possono rappresentare elementi utili per un confronto sulle procedure nel prossimo futuro:

- Il primo ha a che fare con le modalità di lavoro adottate a livello di CPP. In alcuni CPP si è definito un percorso che prevedeva lo svolgimento delle stesse fasi di lavoro nello stesso arco temporale da parte di tutti i coordinatori ed équipe interessate al percorso; in altri, pur nell'ambito di una comune cornice operativa, si è optato per un maggior margine di discrezionalità da parte dei coordinatori pedagogici nella gestione del lavoro. Questo ha comportato tempi, modalità e carichi di lavoro diversi, sia a livello di équipe che a livello di coordinatori, aspetti che sono diventati occasione di successiva riflessione e confronto all'interno del CPP stesso.

- Il secondo ha a che fare con le modalità di utilizzo dello strumento. In alcuni CPP lo strumento di valutazione è stato utilizzato nella sua forma integrale da parte di tutti i soggetti coinvolti, mentre in altri la scelta è stata quella di privilegiare per questo anno solo alcune parti dello strumento che il gruppo ha individuato come particolarmente urgenti e significative. Altra variante è stata rappresentata dall'utilizzo dello strumento nella sua forma integrale, ma scomposto per dimensioni, in modo da favorire processi ricorsivi di riflessione-confronto a livello di équipe e di coordinamento, modalità questa che ha interessato, in modo particolare, quelle realtà che hanno raccordato in maniera stretta sperimentazione e formazione a livello di CPP.

- Il terzo è legato alle procedure osservative adottate. Se da un lato si conferma a livello generale la centralità del tempo dell'osservazione e dell'annotazione scritta degli elementi osservati; dall'altro i percorsi compiuti rivelano una certa eterogeneità in relazione a: i tempi individuati per l'osservazione (1 giornata, una settimana...); i soggetti che la svolgono (gli educatori e la loro eventuale distribuzione di compiti e i coordinatori pedagogici); il livello di approfondimento delle osservazioni (ad esempio da parte di un CPP è stato previsto, oltre all'osservazione generalizzata sul contesto educativo, anche un ulteriore momento di osservazione focalizzata sulle aree di criticità individuate, al fine di rintracciare ulteriori elementi utili per la predisposizione del piano di miglioramento).<sup>13</sup>

### **L'elaborazione e la restituzione dei dati valutativi**

L'elaborazione e la restituzione dei dati valutativi rappresentano degli importanti momenti di rielaborazione, discussione, confronto, argomentazione a livello di équipe su elementi di convergenza e discrepanza. Gli scarti evidenziati tra intenzioni e azioni, il raccordo con il progetto pedagogico, le aree di criticità prevalenti individuate, sono tutti elementi che portano all'identificazione successiva delle azioni di miglioramento. Il confronto e la condivisione degli elementi raccolti, diventa occasione per co-costruire il senso di tali dati e per assumere scelte.

Nei percorsi realizzati questo ha richiesto la realizzazione di due/tre o anche più incontri tra coordinatore ed équipe le cui modalità si sono differenziate in relazione a:

- le modalità di raccolta dei dati e la loro elaborazione (es. curata in alcune realtà dal coordinatore pedagogico che si è occupato anche dell'immissione dei dati raccolti dalle educatrici),

---

<sup>13</sup> In riferimento a tale aspetto, si rileva, in alcuni casi, come elemento di problematicità la sottovalutazione della fase osservativa in termini di progettazione di tempi e modalità.

- le modalità di restituzione al gruppo dell'analisi dei dati raccolti e la gestione-organizzazione degli incontri in modo da favorire al massimo il livello di coinvolgimento del personale (sono a tale proposito state utilizzate diverse modalità da parte dei coordinatori pedagogici tra cui: lettura e giro di parola sulle evidenze raccolte dal personale, sintesi complessiva dei dati curata dai coordinatori e discussa nei gruppi, sintesi curata dal personale stesso dei dati raccolti e presentazione di questi nelle riunioni d'équipe).

### **La stesura del report di autovalutazione**

La stesura del report di autovalutazione ha coinvolto i coordinatori pedagogici in un lavoro di rielaborazione e sistematizzazione degli elementi emersi nel corso dell'intero percorso valutativo realizzato in termini di processo e di esiti. Nel percorso che ha previsto l'autovalutazione i report hanno rappresentato, oltre che un'occasione di condivisione con il gruppo di lavoro e di messa a fuoco di quanto emerso nel lavoro coi servizi, anche la base per l'individuazione a livello di CPP di elementi significativi comuni e trasversali.

I CPP hanno proceduto alla individuazione di una traccia per la stesura dei report che ha guidato i coordinatori nella scrittura. In alcuni casi il livello di strutturazione dello strumento ha favorito la raccolta di elementi maggiormente omogenei, in altri la messa in luce di un diverso livello di approfondimento dei report redatti a livello di CPP ha suggerito la necessità di meglio dettagliare e precisare le diverse voci nel prossimo futuro o comunque di rendere le modalità di stesura dei report un oggetto più approfondito di confronto.

Nei casi in cui la sperimentazione si è maggiormente concentrata sullo strumento di valutazione ed il suo utilizzo sono state predisposte tracce utili a raccogliere elementi in tal senso.

### **3.4 Aspetti significativi emersi dal percorso di autovalutazione**

Più che fornire un quadro conclusivo e compiuto degli esiti di un percorso che ha visto i CPP aderire ad un impegnativo e stimolante percorso di costruzione di strumenti e di autovalutazione, siamo oggi in grado di enucleare alcuni elementi che vanno più nella direzione di una rilettura complessiva del processo attivato e che ricaviamo direttamente dai report dei CPP:

- *Il valore del percorso intrapreso.* Un percorso che ha rappresentato per i gruppi di lavoro una occasione di ripensamento complessivo sul servizio, di maggiore presa di coscienza del loro agire professionale, di confronto tra operatori e tra operatori /coordinatori sostenuto da evidenze concrete. Come qualcuno rileva si registra il passaggio da una rappresentazione iniziale di valutazione della qualità esclusivamente giudicante e riduttiva della complessità del funzionamento dei servizi ad una rappresentazione che riconosce nel processo di autovalutazione un possibile strumento che permette di decentrarsi rispetto al proprio punto di vista, di individuare nel contesto di lavoro quotidiano i maggiori punti di forza e debolezza, di progettare azioni di miglioramento. L'attivazione di processi riflessivi e di responsabilizzazione delle équipes è rimarcata con forza, la verifica della coerenza tra pensiero e pratica e tra dichiarato e agito, diventano occasione per rivedere periodicamente il progetto pedagogico. L'incremento del senso di appartenenza e di una identità di servizio che si rafforza nella visione di insieme è potenzialmente generativa anche per l'elaborazione di nuovi progetti e la modifica di strumenti progettuali in uso. L'immagine globale di qualità del servizio che emerge trova anche il modo di raccordarsi in modo più diretto con i bisogni formativi delle équipes e le conseguenti scelte formative intraprese.

- *L'importanza della definizione degli aspetti procedurali*, intesi come strutture di riferimento che consentono a livello di CPP di concordare sia le diverse fasi che le modalità di lavoro. Senza questa chiarezza preliminare risulta difficile successivamente valutare la sostenibilità del percorso. Negli aspetti procedurali va previsto anche il periodo dell'anno nel quale collocare il lavoro di autovalutazione e la durata complessiva del processo in modo da disporre di un tempo che risulti sostenibile per i servizi e per i soggetti coinvolti. L'anno di sperimentazione ha rappresentato per la maggior parte dei CPP una prima occasione di definizione in tale senso.

- *Le potenzialità degli strumenti elaborati a livello di CPP*. Il lavoro di riflessione sui criteri di valutazione, l'elaborazione di descrittori in maniera condivisa, ha favorito la costruzione di un'ottica intersoggettiva. Accanto a questo risulta importante per il presente ed il futuro salvaguardare spazi di verifica della compatibilità-coerenza tra gli strumenti di valutazione in uso nei servizi e nei territori oltre che lasciare aperto il campo a processi di revisione degli strumenti, (anche in relazione al loro utilizzo oltre che nei nidi d'infanzia nei servizi integrativi.) Processi che in parte si sono già attivati.

- *Il ruolo centrale del CPP nello sviluppo e mantenimento di un sistema di valutazione*. Un CPP in grado di monitorare il processo a livello locale raccordandolo con il piano regionale, di mantenere un confronto attivo sugli strumenti e sui processi, di prefigurare aree di lavoro e azioni che nascono anche dagli esiti dei processi di valutazione intrapresi. A questo aspetto si legano anche alcune delle direzioni di lavoro che sono state individuate dai CPP come particolarmente rilevanti e che interessano in modo particolare:

- lo sviluppo di contenuti/tematiche ricorrenti su cui si ritiene possibile lavorare a livello trasversale ricavate dalle azioni di miglioramento individuate dai servizi (solo per fare alcuni esempi: rapporto con il territorio, Servizio, famiglie e territorio, la progettazione con una particolare attenzione all'osservazione e alla documentazione...);
- la pianificazione articolata delle fasi di lavoro del processo auto ed eterovalutativo con la definizione dei servizi interessati al lavoro nell'anno educativo 2013-2014;
- il proseguo del lavoro sugli strumenti con lo sviluppo del tema qualità percepita dalle famiglie che in alcuni territori provinciali ha già preso avvio.<sup>14</sup>

- *I maggiori punti di presidio del processo*. Le sottolineature più ricorrenti pongono l'accento: sulla sostenibilità del processo in termini di tempo (un tempo adeguato di appropriazione dello strumento e delle procedure, un tempo adeguato per l'osservazione, la restituzione e discussione dei dati valutativi), sull'effettivo coinvolgimento delle diverse figure professionali (sia in termini di concreta partecipazione al percorso di autovalutazione che di informazione/aggiornamento più complessivo sul processo in atto), sulla compatibilità di questo percorso con il quadro più complessivo di azioni che interessano i coordinamenti.

---

<sup>14</sup> In relazione all'uso degli strumenti si segnala inoltre che: il CPP di Modena ha dato vita a un percorso a carattere formativo, che ha coinvolto otto coordinatori pedagogici del CPP e sessanta insegnanti di scuole dell'infanzia di Modena e provincia, finalizzato al confronto- conoscenza dello strumento realizzato e all'approfondimento delle tematiche dell'autovalutazione e della qualità; Il CPP di Rimini ha portato lo strumento di valutazione alla conoscenza e alla riflessione di tre scuole dell'infanzia (Riccione e Misano) con l'intento di potenziare il raccordo 0-6 anni e favorire l'allargamento della riflessione sulla valutazione e i suoi strumenti.

### 3.5 Esperienze di auto-eterovalutazione: un quadro di sintesi

L'esperienza di auto ed eterovalutazione ha interessato i Coordinamenti pedagogici provinciali di Forlì-Cesena, Reggio Emilia e Ferrara.

È bene precisare che si è trattato di tre percorsi che hanno avuto caratteristiche diverse, sia in termini procedurali che organizzativi, legati anche alla diversa natura degli obiettivi perseguiti.

Per il CPP di Reggio Emilia e Ferrara l'obiettivo del percorso è principalmente legato alla verifica dello strumento costruito e al suo utilizzo in chiave auto-eterovalutativa. La scelta compiuta da questi territori è stata quella di intraprendere fin da subito una sperimentazione dello strumento che mettesse in luce gli elementi di potenzialità legati alla presenza del "doppio sguardo", un occhio esterno, la cui presenza all'interno di un percorso articolato che prevede un confronto tra coordinatore del servizio- coordinatore eterovalutatore-équipe, favorisce processi di scambio e condivisione allargata.

Per il CPP di Forlì-Cesena si è trattato di rispondere ad un preciso mandato, concordato a livello regionale, che prevedeva per l'anno educativo 2012-2013, l'attivazione di un percorso di ricerca-sperimentazione ad hoc sul processo di auto-eterovalutazione finalizzato alla presentazione, in occasione del seminario regionale di ottobre 2013, degli esiti in termini di efficacia e sostenibilità dell'intero processo.

Un altro dato da segnalare è che l'eterovalutazione è stata oggetto di riflessione anche da parte dei CPP di Ravenna, Rimini e Bologna che a questo aspetto hanno dedicato focus specifici con l'intento di indagare le rappresentazioni dell'azione di eterovalutazione e della figura dell'eterovalutatore. Il CPP di Ravenna ha inoltre lavorato questo anno oltre che alla predisposizione dello strumento ad una individuazione delle procedure per l'eterovalutazione che saranno sperimentate da settembre 2013 a dicembre 2013.

Con queste premesse, in questa sede, si pone attenzione in modo particolare all'esperienza del CPP di Forlì-Cesena mettendone in evidenza in maniera sintetica l'impianto teorico e procedurale adottato.

Prima di richiamarne i tratti principali va ribadito che la finalità del percorso di sperimentazione condotto non era quello di avanzare un modello inteso in senso prescrittivo a cui tutti i CPP si devono adeguare, quanto piuttosto delineare un percorso del quale mettere in luce le variabili in gioco al fine di valutarne l'efficacia e la sostenibilità.

Partiamo dagli *obiettivi specifici perseguiti dal percorso di sperimentazione* attuato nel CPP di Forlì-Cesena:

- "realizzare una sperimentazione *diffusa* su tutto il territorio provinciale di un percorso di *autovalutazione* utilizzando il nuovo strumento messo a punto.
- attuare un *percorso di eterovalutazione* all'interno di un percorso integrato di *auto ed eterovalutazione* del sistema complessivo provinciale dei nidi (pubblici e "privati") coerente con le linee guida regionali per verificarne il valore aggiunto rispetto al solo percorso di autovalutazione;

- predisporre un percorso integrato di *auto* ed *eterovalutazione* del sistema dei nidi provinciale che privilegi la *funzione formativa* della valutazione valorizzando, da un lato, la partecipazione fattiva e, dall'altro, i processi riflessivi delle équipes educative (educatrici, coordinatori e personale ausiliario) e del Coordinamento Pedagogico Provinciale;
- predisporre un strumento di auto ed eterovalutazione, con impianto qualitativo e generativo, le cui procedure d'utilizzo siano integrabili e sostenibili in relazione al percorso di autovalutazione e a quello integrato di *auto* ed *eterovalutazione* del sistema dei nidi provinciale".

La *regia del processo* è stata tenuta da due soggetti:

- il CPP che ha avuto il compito di avallare l'impostazione generale, proporre modifiche e/o integrazioni legate ai vari momenti di valutazione in itinere, esprimere una valutazione finale della sperimentazione;
- il Gruppo di monitoraggio, composto dal tutor del CPP, da 4 coordinatori (in rappresentanza dei diversi territori e dei soggetti pubblici e privati), da 1 documentarista e da un ricercatore universitario, con il compito di mettere a punto e monitorare gli aspetti pratico/operativi della sperimentazione; il gruppo di monitoraggio è stato, di volta in volta, integrato dal gruppo dei 7 coordinatori eterovalutatori e/o da un gruppo di lavoro che ha avuto il compito di riadattare lo strumento.

*L'idea di eterovalutazione che fa da sfondo al percorso.*

- l'eterovalutazione ha senso inserita nell'ambito di un processo complessivo che prevede l'integrazione tra auto ed eterovalutazione;
- l'eterovalutazione rappresenta un valore aggiunto al percorso di autovalutazione in quanto consente l'introduzione di un "occhio terzo" favorendo i processi di decentramento e di superamento dell'autoreferenzialità;
- l'eterovalutatore può essere concepito come una sorta di "amico critico" con un ruolo non giudicante, che ha il compito di ampliare la lettura del contesto sollecitando e promuovendo ulteriori processi riflessivi grazie alla raccolta di evidenze concrete resa possibile dall'impiego di più strumenti (lettura documenti progettuali del servizio, osservazione diretta del contesto, colloqui...);
- la garanzia che il percorso di eterovalutazione ha una funzione formativa e che i dati sarebbero stati utilizzati solo a fini formativi e di miglioramento e non per altri scopi di carattere classificatorio o sanzionatorio (la riservatezza dei dati rappresenta un patto tra soggetti istituzionali e servizi);
- la scelta delle eterovalutatrici individuate nell'ambito del medesimo CPP, ma incaricate di valutare un nido di un altro territorio all'interno della medesima provincia, appartenenti sia a soggetti gestori pubblici che privati;
- il rapporto coordinatore del servizio e coordinatore eterovalutatore centrato sul confronto delle diverse visioni di servizio e mediato dai documenti prodotti nel corso del processo;
- la rilevanza della fase di raccolta e analisi dei rapporti finali di eterovalutazione e il loro utilizzo a livello di CPP per l'individuazione di eventuali attività di formazione da proporre come aree di intervento trasversale.

### **Le fasi del percorso**

Di seguito vengono riportate le fasi del percorso di auto-eterovalutazione individuate dal CPP di Forlì-Cesena nell'ambito della sperimentazione dalle quali si evince anche l'ipotesi di monte ore per le figure implicate. Tali fasi sono state oggetto di confronto a livello di CPP e sono il frutto di revisioni e modifiche introdotte all'ipotesi iniziale maturate nel processo di monitoraggio del processo.

### **Fase dell'autovalutazione**

<b>Fase dell'autovalutazione</b>	<b>Attività</b>	<b>Soggetti coinvolti (*)</b>	<b>Durata</b>	<b>Totale ore</b>
1) Conoscenza dello strumento	Incontro in plenaria per ciascun territorio	Équipe Coord. Esterno	1 x 3h	3 <sup>1</sup>
	Riunione d'équipe	Équipe + Coord.	2 x 2h, 30m	5
2) Osservazione complessiva	Riunione d'équipe (per pianificare l'osserv.)	Équipe Coord.	1 x 3h	3
	Osservazione individuale	Équipe + Coord.	2 sett. 1 o 2 gg	---- (^) 6 / 12 h
	Stesura delle osservazioni	Équipe + Coord.	5 h	5 h
3) Valutazione e individuazione delle aree di criticità	Riunione d'équipe	Équipe Coord.	2 x 3h	6
4) Riflessione ed eventuale Osservazione focalizzata e 5) Individuazione elementi di massima per Piano di miglioramento	Riunione d'équipe	Équipe Coord.	2 x 3h	6
	Osservazione individuale	Équipe + Coord.	variabile	variabile
	Riunione d'équipe (eventuale: per osservazione focalizzata) <sup>2</sup>	Équipe Coord.	1 x 3	3
6) Stesura del Rapporto di autovalutazione	Scrittura individuale	Coord.	5 h	5








(\*) In taluni casi la partecipazione alle diverse fasi del percorso è stata allargata anche al personale ausiliario.

(^) L'impegno orario per le osservazioni non viene calcolato perché l'attività viene svolta durante l'orario di lavoro.




<sup>1</sup> L'incontro di formazione territoriale risulta opportuno in fase di prima attuazione del percorso, anche per una maggiore condivisione del senso del lavoro e delle procedure operative, ma può essere tralasciato a regime.


<sup>2</sup> Questo incontro poteva essere realizzato solo da quelle équipe che sceglievano di effettuare l'osservazione focalizzata.

### Versione rivista del percorso integrato di auto ed eterovalutazione

Fase	Tempo	N. attività, durata, soggetti e attività		
1a	sett-ott	1		
		5h	Sensibilizzazione/ formazione sullo strumento	
	nov-gen	2		
		14h	Autovalutazione del servizio utilizzando lo strumento	
	1b	nov-gen	3	
			5h	Stesura del <i>Rapporto di autovalutazione</i>
		feb	4	
2	feb	14h	Partecipazione alla giornata educativa del nido	
		5		
	5h	Stesura della <i>Relazione di eterovalutazione</i>		
	mar-apr	6		
		4h	Confronto tra coordinatrice e eterovalutatrice e Stesura del <i>Rapporto di eterovalutazione</i>	
mar-apr	7			
	3h	Restituzione del <i>Rapporto di eterovalutazione</i>		

Fase	Tempo	N. attività, durata, soggetti e attività	
3	mar-mag	8	
		6-9 h	Individuazione delle Indicazioni di miglioramento
4	mag	9	
		4h	Confronto tra coordinatrice e eterovalutatrice e Stesura delle <i>Indicazioni per il miglioramento</i>
5	giu	10	
		10h	Elaborazione del <i>Documento di eterovalutazione di 2° livello</i>

Legenda:  = equipe educativa  = coordinatrice nido  = eterovalutatrice  = CPP

## 4. Il punto di vista dei coordinatori pedagogici sul processo

- Le linee guida regionali
- Valutazione, autovalutazione, eterovalutazione
- Il percorso di valutazione: motivazione, sostenibilità, aspetti di problematicità
- Il Coordinamento Pedagogico Provinciale

Nell'ambito del monitoraggio, parallelamente alla raccolta in itinere dei materiali che venivano elaborati nei CPP, si è proceduto alla costruzione di un questionario per scale di misurazione, da indirizzare ai coordinatori pedagogici coinvolti nella sperimentazione. Il questionario aveva lo scopo di raccogliere elementi informativi su alcuni aspetti ritenuti centrali per una riflessione sul processo attivato.

Lo strumento, le caratteristiche e le modalità di somministrazione dello stesso sono state condivise con il gruppo tecnico regionale sul monitoraggio della qualità educativa<sup>1</sup>.

Il questionario è stato indirizzato a tutti i coordinatori pedagogici coinvolti nella sperimentazione. La somministrazione del questionario è avvenuta tramite invio per posta elettronica.

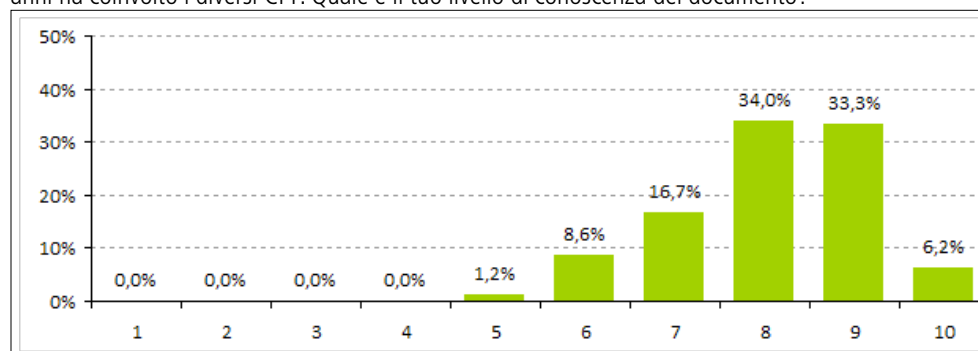
I coordinatori complessivamente coinvolti nella sperimentazione sono stati 203, i questionari restituiti sono stati 162, con una percentuale di risposta pari al 79.8%.

### 4.1 Le linee guida regionali

Il primo blocco di domande del questionario<sup>2</sup> si concentra sulle "Linee guida sperimentali per la predisposizione del Progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia" e chiede ai coordinatori pedagogici di esprimersi in merito a:

- il livello di conoscenza del documento;
- la condivisione dell'approccio alla valutazione;
- la condivisione dell'impostazione di un modello procedurale che integra auto ed eterovalutazione.

**Figura 1** La definizione delle Linee guida regionali è il risultato di un processo partecipato che negli ultimi anni ha coinvolto i diversi CPP. Quale è il tuo livello di conoscenza del documento?



1= assente... 10= molto approfondito

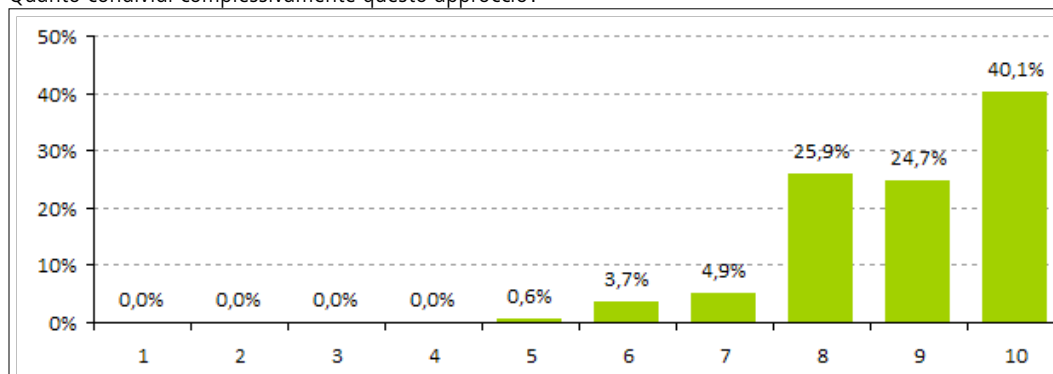
<sup>1</sup> Il gruppo tecnico regionale è composto dai tutor dei 9 CPP, da un referente scientifico (Antonio Gariboldi) ed è coordinato da Sandra Benedetti (Regione Emilia-Romagna). Ai lavori del tavolo ha preso parte Marina Maselli in qualità di referente per il monitoraggio della sperimentazione delle linee guida regionali.

<sup>2</sup> L'elaborazione dei dati del questionario è stata curata da Serena Cavallini. Il commento ai dati e l'analisi delle domande aperte sono di Marina Maselli.



**Figura 2** Le linee guida propongono un sistema di valutazione formativa.

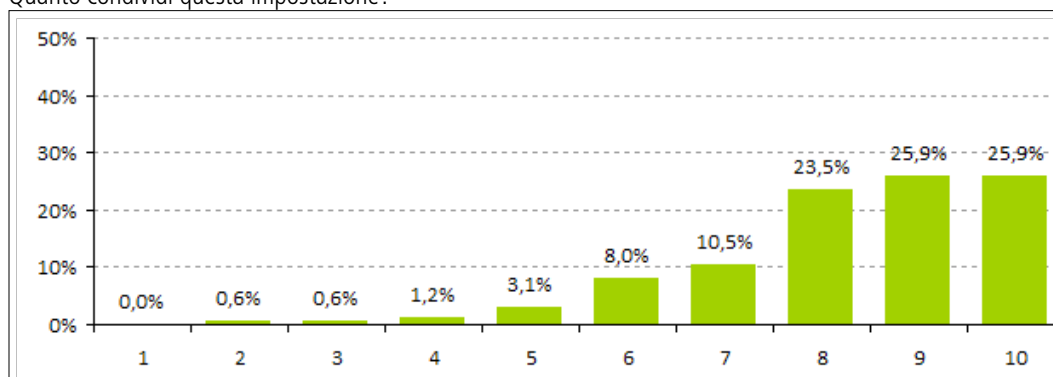
Quanto condividi complessivamente questo approccio?



1= per nulla.... 10= completamente

**Figura 3** Le linee guida propongono un modello procedurale che integra auto ed eterovalutazione.

Quanto condividi questa impostazione?



1 persona non ha risposto (pari allo 0.6%) 1= per nulla.... 10= completamente

Il quadro complessivo che emerge indica un livello di conoscenza piuttosto buono delle linee guida regionali, d'altro canto possiamo indicare la conoscenza del documento come un prerequisito sia in relazione al profilo professionale del coordinatore pedagogico (la cui conoscenza della normativa è elemento indispensabile allo svolgimento della professione), sia in relazione al coinvolgimento all'interno di un processo di sperimentazione le cui coordinate devono essere note.

Percentuali molto elevate si registrano anche per le domande relative alla condivisione all'approccio assunto delle linee guida (valutazione formativa e modello procedurale che integra auto ed eterovalutazione) con valori percentuali che registrano le punte più alte nella direzione della piena condivisione. Si tratta di un dato di grande rilevanza sia per quanto riguarda le premesse che hanno fatto da sfondo alla sperimentazione sia per i futuri sviluppi del lavoro.

Il questionario prevedeva, oltre all'attribuzione del punteggio, anche uno spazio aperto per eventuali osservazioni per ogni domanda, spazio del quale un numero significativo di coordinatori ha fatto

largo uso. Di seguito si riportano alcuni elementi di carattere generale ricavati dalla lettura delle note osservative in relazione ad ogni domanda.

*“Le linee guida propongono un sistema di valutazione formativa. Quanto condividi complessivamente questo approccio?”*

Nelle linee guida si precisa che “Per valutazione formativa si intende un processo volto a promuovere l’incremento dei livelli di consapevolezza pedagogica degli operatori, lo sviluppo qualitativo e la gestione interna del cambiamento”<sup>3</sup>.

Nelle osservazioni, relative a questa domanda, il carattere formativo della valutazione viene considerato elemento che:

- attiva processi di apprendimento individuale e organizzativo, contribuendo alla crescita della professionalità dei soggetti;
- stimola nei soggetti lo sviluppo di un pensiero critico-riflessivo;
- favorisce la costruzione di linguaggi condivisi, la co-costruzione di significati, la risignificazione dei contenuti valoriali;
- favorisce processi partecipati di trasformazione sorretti da un incremento di sapere e consapevolezza;
- rappresenta un’occasione di crescita per il gruppo di lavoro in quanto: stimolatore di processi di cambiamento che nascono direttamente dal gruppo favorendo la coerenza tra il dichiarato a livello progettuale e l’agito quotidiano, spazio per un’analisi realistica, dalla importante ricaduta operativa, che consente di fare il punto rispetto alle pratiche in uso nei servizi;
- approccio che riduce le ansie legate alla valutazione e favorisce una cultura diffusa della valutazione.

Accanto a questi aspetti, dalla indubbia valenza positiva, viene segnalata la rilevanza della salvaguardia di alcune condizioni:

- il coinvolgimento del personale in un’ottica di costruzione condivisa di un servizio e di conoscenza-comprensione del sistema che regola e norma il servizio stesso;
- la necessità di garantire tempi sufficienti per la discussione e il confronto che un modello di valutazione di questo tipo presuppone, il confronto sugli strumenti.

*“Le linee guida propongono un modello procedurale che integra auto ed eterovalutazione. Quanto condividi questa impostazione?”*

Nelle linee guida si precisa che “ Il rapporto tra auto ed eterovalutazione non si definisce in relazione ad una presunta maggiore obiettività della valutazione esterna, ma nel contesto di un processo che intende promuovere l’esplicitazione dei significati impliciti delle pratiche, che è orientato all’azione e che vuole evitare il rischio dell’autoreferenzialità della valutazione ”<sup>4</sup>

Nelle osservazioni l’integrazione tra auto ed eterovalutazione viene indicata come elemento di ricchezza che:

---

<sup>3</sup> Linee guida. Premessa: il rapporto tra valutazione formativa e processo di accreditamento.

<sup>4</sup> Linee guida 3.3 Indicazioni sulla predisposizione degli strumenti e delle procedure di valutazione.

- offre la possibilità di allargare l'orizzonte degli sguardi su un servizio grazie alla presenza di più punti di vista, alla "messa in dialogo di diverse visioni del servizio, interne ed esterne";
- riduce il rischio dell'autoreferenzialità della valutazione;
- rappresenta una esperienza di grande valore formativo, una occasione di crescita per tutti i soggetti implicati, "è un vero e proprio processo riflessivo tra più menti in azione", scambio e confronto dei rispettivi punti di vista;
- è sguardo esterno che mette in luce le peculiarità del servizio, ma anche "risorsa per sollecitare i soggetti coinvolti ad una conoscenza più approfondita, consapevole e condivisa di come lavorano";
- è una procedura che rende più complessa, ma più significativa la valutazione, lontana da atteggiamenti ispettivi o di controllo.

La condivisione dell'impostazione non trascura, tuttavia, di sottolineare due aspetti:

- il primo di ordine conoscitivo, legato all'esigenza di una maggiore conoscenza delle possibili modalità di realizzazione del processo di eterovalutazione, le necessità di capire meglio i criteri di individuazione dell'eterovalutatore, i carichi di lavoro e le risorse necessarie a sostenere il processo, gli strumenti utilizzati, qualcuno dice anche ulteriori riflessioni a livello di CPP. Dato questo riconducibile anche al fatto che, nella sperimentazione in oggetto, l'esperienza diretta di eterovalutazione è stata svolta in tre province (Forlì- Cesena, Reggio Emilia e Ferrara);
- il secondo che ha più a che fare con la presa in considerazione degli elementi che garantiscono la sostenibilità del processo (che, segnala qualcuno, risulta più problematica per piccoli servizi, ma anche per il carico di lavoro del coordinatore che ricopre il ruolo sia di auto che di eterovalutatore, per i tempi di permanenza nel servizio).

#### 4.2 Valutazione, autovalutazione, eterovalutazione

Il secondo blocco di domande si concentra sulle esperienze realizzate di auto ed eterovalutazione chiedendo ai soggetti coinvolti nella sperimentazione di esprimere un giudizio in relazione a:

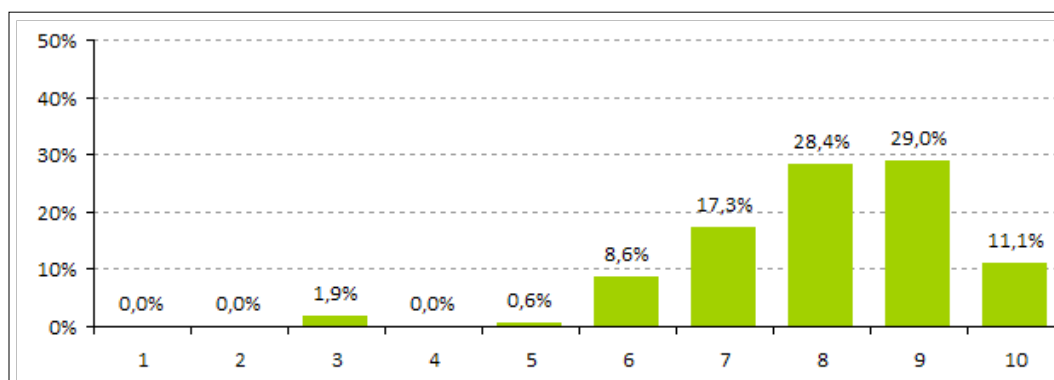
l'efficacia formativa del percorso realizzato nei servizi,

l'apporto dato dall'eterovalutazione alla valutazione formativa,

l'efficacia formativa del percorso realizzato nei servizi che hanno svolto attività di eterovalutazione, quanto l'attivazione di processi di valutazione può essere di supporto al ruolo di coordinatore pedagogico.

Partiamo dall'attività di autovalutazione i cui dati sono riportati nella figura che segue.

**Figura 4** Solo per chi ha svolto attività di autovalutazione: Il sistema proposto dalle linee guida valorizza la funzione formativa della valutazione. Alla fine di questo periodo di sperimentazione come valuti complessivamente l'efficacia formativa (sviluppo di processi riflessivi nelle équipes, individuazione di possibili azioni di miglioramento) del percorso realizzato all'interno dei tuoi servizi?



5 persone non hanno risposto (pari al 3,1%) 1= nulla... 10= molto alta

I coordinatori coinvolti nella sperimentazione hanno svolto attività di autovalutazione in uno o più servizi. La sperimentazione ha rappresentato dunque una occasione di messa alla prova dell'efficacia formativa della valutazione. La figura 4 mostra come le percentuali maggiori si attestino sui valori più alti, il livello di efficacia formativa è dunque considerato elevato, se si considera che l'85,8% si concentra tra i valori 7 e 10.

Il quadro si arricchisce ulteriormente se prendiamo in esame ciò che viene riportato da alcuni coordinatori nelle osservazioni dove, dell'efficacia formativa del percorso, si mettono in luce alcuni aspetti:

- l'attivazione di processi riflessivi nelle équipe che continuano nel tempo, la cui valenza positiva si esprime sia nell'immediato che nel medio periodo; che mettono in luce questioni che richiedono di essere approfondite anche nei prossimi anni; che si concentrano non solo sui punti di forza e criticità emersi dall'autovalutazione, ma anche sulla consapevolezza rispetto all'agire educativo e alle parole adatte per comunicarlo; è una autovalutazione, dice qualcuno, che si inserisce all'interno di processi di presa di consapevolezza già avviati, che rafforza processi di cambiamento già in atto.
- la facilitazione del lavoro nel gruppo e nei servizi sostenuta da osservazioni mirate che: alimentano discussioni, scambi di opinioni, che consentono l'esplicitazione di alcuni impliciti, che consentono un ragionamento su pratiche che si danno per scontate, riflessioni comuni relative a soluzioni possibili in relazione agli ambiti di miglioramento, scelte condivise; rappresentata da occasioni di confronto interno al gruppo, da processi di condivisione degli stili educativi e di individuazione delle priorità nelle azioni di miglioramento, dalla possibilità di "operare su aspetti pratici del quotidiano in parallelo ad una riflessione interiore"

Qualcuno sottolinea come questo lavoro abbia permesso alle équipe di pensare alla qualità come un processo negoziato e dinamico. Qualcun altro lo definisce un processo a spirale che attiva cambiamenti perché modifica la percezione della propria professionalità.

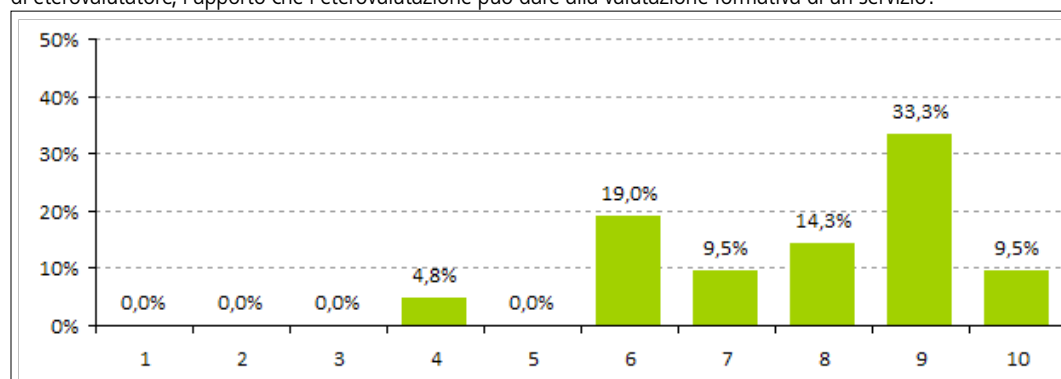
Qualcun altro evidenzia come la condivisione del percorso, che porta all'individuazione di obiettivi di miglioramento e di azioni concrete, abbia ricadute sia livello di servizio che, ad esempio, a livello di

più servizi, nei casi in cui si rilevano obiettivi di miglioramento comuni che aprono la pista a possibili percorsi di approfondimento su strumenti o aspetti particolari

Nel contempo, ciò che più di una persona richiama, è la necessità di tenere in considerazione che un processo di questo tipo ha bisogno di tempo. Tempo per il consolidamento, che consenta alle équipes una maggiore appropriazione e gestione autonoma del processo di autovalutazione; tempi adeguati per lo sviluppo dei processi riflessivi, per prendere confidenza con lo strumento, per chiarirsi su aspetti che sono interpretati diversamente, è un lavoro che si deve articolare su più anni, la cui sostenibilità va tenuta in attenta considerazione.

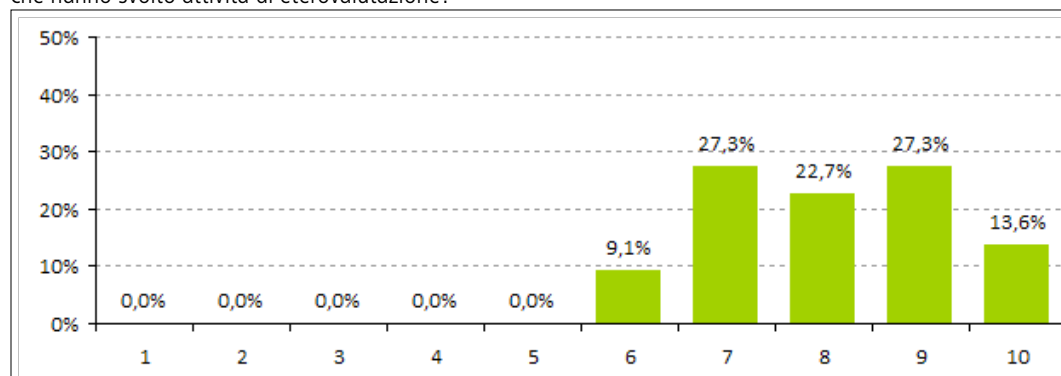
I dati delle figure 5 e 6 si riferiscono all'eterovalutazione che, ricordiamo, è stata sperimentata solo nell'ambito dei CPP di Forlì-Cesena, Reggio-Emilia e Ferrara. Le risposte sono dunque fornite solo dai coordinatori coinvolti in questa attività.

**Figura 5** Solo per i coordinatori che hanno svolto attività di eterovalutazione. Come valuti, in base alla sua esperienza di eterovalutatore, l'apporto che l'eterovalutazione può dare alla valutazione formativa di un servizio?



1= nulla.... 10= molto alta (2 persone non hanno risposto pari al 9,5%)

**Figura 6** Solo per i coordinatori dei servizi in cui è stata svolta attività di eterovalutazione. Come valuti complessivamente l'efficacia formativa del percorso realizzato all'interno dei servizi da te coordinati che hanno svolto attività di eterovalutazione?



1= nulla... 10= molto alta

I servizi nei quali è stata svolta anche l'attività di eterovalutazione sono stati complessivamente 37.

Ai valori, complessivamente positivi, relativi all'efficacia formativa del percorso che ha previsto anche l'eterovalutazione, si possono accompagnare alcune riflessioni di carattere generale ricavate dalle osservazioni riportate in alcuni questionari.

I coordinatori che hanno svolto attività di eterovalutazione pongono l'accento in modo particolare sulle potenzialità e sulle condizioni che concorrono a fare di questo momento una occasione di crescita per il servizio.

Tra le potenzialità viene richiamata in modo particolare:

- la ricchezza data dal confronto e scambio, tra coordinatore pedagogico interno ed esterno, all'interno del gruppo di lavoro, tra punti di vista e saperi;
- l'attivazione di processi di interrogazione delle équipes, la risorsa data da uno sguardo differente che mette in risalto aspetti con i quali il gruppo è invitato a confrontarsi.

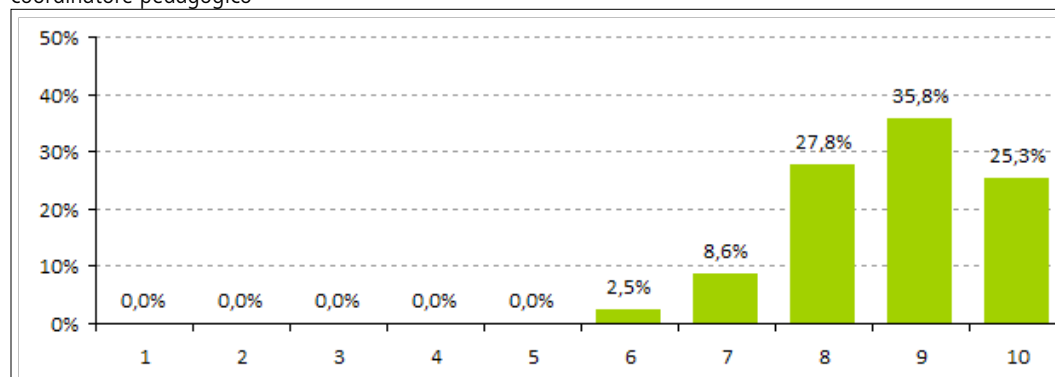
Le condizioni mettono in luce:

- la necessità di strumenti e procedure che consentano di disporre di elementi conoscitivi sul servizio;
- l'importanza di adeguati tempi di osservazione nei servizi.

Accenti analoghi si ritrovano anche nelle osservazioni relative alla valutazione dell'efficacia formativa del percorso all'interno dei servizi coordinati, con una accentuazione più marcata verso il valore rappresentato dal momento di restituzione e di discussione collegiale dei risultati, all'allargamento dello sguardo reso possibile dal confronto con colleghi che leggono la realtà con "occhi esterni e differenti".

La figura 7 riporta i dati relativi alla percezione che i coordinatori hanno della funzione di supporto al proprio ruolo rappresentata dall'attivazione di processi di valutazione.

**Figura 7** Quanto ritieni che l'attivazione di processi di valutazione possa essere di supporto al tuo ruolo di coordinatore pedagogico



1= nullo.... 10= molto utile

Il dato evidente è che i valori scalari partono dal 6 con punte massime che si concentrano tra 8 e 10.

La valutazione viene percepita dunque come elemento che sostiene il coordinatore nello svolgimento del suo ruolo.

Le osservazioni dei coordinatori a tale proposito, riportate nei questionari, individuano nei processi di valutazione:

- una ulteriore occasione di messa a fuoco del quadro complessivo del servizio, la messa in evidenza in modo particolare delle aree di criticità e delle azioni di miglioramento attraverso una riflessione congiunta;
- nei casi in cui la sperimentazione ha interessato coordinatori la cui conoscenza del servizio era recente il processo di valutazione ha rappresentato anche una opportunità di conoscenza più approfondita delle peculiarità del servizio;
- uno strumento che facilita il confronto nel gruppo di lavoro, migliorandone il funzionamento, con una ricaduta concreta anche sui rapporti con tutto il personale, la valutazione diventa spazio per attivare un confronto sui "dettagli" che non sempre trovano spazio negli incontri, un elemento di rafforzamento dell'identità del servizio;
- una occasione di crescita anche del coordinatore, nella gestione del gruppo e nell'attivazione di processi di responsabilizzazione delle équipe, di migliore definizione del ruolo professionale, di confronto con i colleghi, qualcuno parla anche di percezione di incremento del senso di appartenenza al sistema regionale dei servizi.

Il processo di valutazione si è accompagnato anche:

- all'affinamento delle pratiche osservative i cui esiti diventano base per una discussione nel gruppo di lavoro. Qualcuno parla anche di legittimazione del ruolo osservativo del coordinatore;
- ad una calendarizzazione degli incontri con il gruppo di lavoro mirata e articolata in base ai dati emergenti e alle priorità individuate.

Da una valutazione "fanalino di coda" del lavoro a una valutazione sostenuta da strumenti e processi di valutazione, fondamentale per attivare cambiamenti e supporto al lavoro di coordinamento.

Le osservazioni mettono nel contempo in evidenza la necessità di un presidio attento del carico di lavoro complessivo del coordinatore e della sostenibilità del processo da parte delle équipe, oltre che una riflessione sulla coesistenza del processo attivato con altre modalità di valutazione già in uso, sugli strumenti che devono essere maneggiabili dal personale e calendarizzabili.

### **4.3 Il percorso di valutazione: motivazione, sostenibilità, aspetti di problematicità**

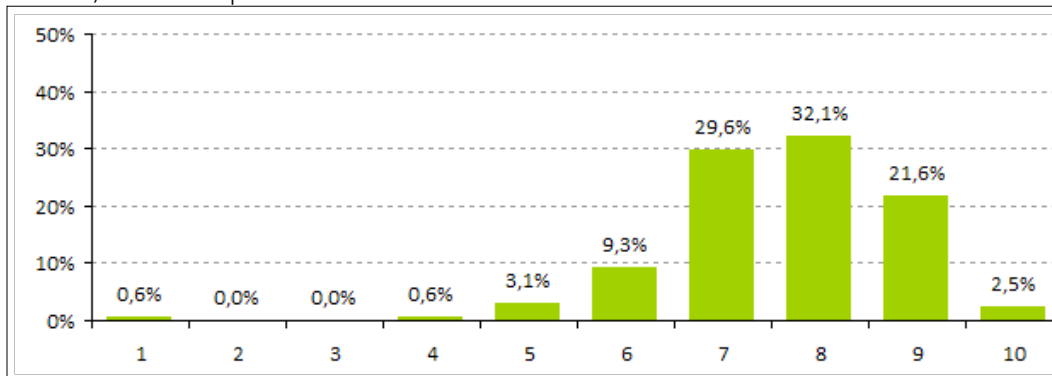
Le domande del questionario collocate in questo blocco fanno fuoco su tre aspetti che incidono profondamente sull'andamento ed esito dei percorsi valutativi:

- la motivazione degli operatori;
- la sostenibilità del processo;
- gli aspetti di maggiore problematicità riscontrati.

Le sperimentazioni avviate nei territori, secondo forme e modalità specifiche di cui abbiamo precedentemente parlato, consentono di compiere una valutazione complessiva sul livello di motivazione che tenga conto del percorso nel suo insieme, dai momenti di avvio del lavoro fino alla fase di riflessione e bilancio dell'esperienza.

I dati relativi alla richiesta ai coordinatori di valutare complessivamente il livello di motivazione degli operatori nel percorso di valutazione sono riportati nella figura 8.

**Figura 8** Come valuti complessivamente il livello di motivazione degli operatori (educatrici e personale ausiliario) coinvolti nel percorso di valutazione?



1 persona non ha risposto (pari allo 0,6%) 1= assente.... 10= molto elevato

La motivazione è tema complesso da affrontare. Il termine stesso conserva nel linguaggio una sostanziale indeterminatazza<sup>5</sup>. La motivazione non è un oggetto fisso nel tempo, né qualcosa di assoluto o definitivo. La motivazione a fare, imparare, sperimentare, aderire a processi, farsi coinvolgere si determina nel tempo e nello spazio, in situazioni e contesti precisi<sup>6</sup>.

La valutazione del livello di motivazione degli operatori da parte dei coordinatori risulta piuttosto elevata. I valori dal 7 al 9 sono quelli che registrano le percentuali più alte.

Le osservazioni fornite dai coordinatori relative alla domanda aiutano meglio a fare emergere gli elementi di complessità legati alla motivazione e, in parte, anche "i movimenti" che hanno caratterizzato il percorso.

A livello generale possiamo dire che:

- vengono segnalati diversi livelli iniziali di motivazione e disponibilità del personale al percorso e mentre qualcuno evidenzia fin da subito una risposta positiva alla proposta altri mettono in luce come ad una scarsa disponibilità iniziale sia succeduto un aumento di interesse, qualcuno parla di andamento a spirale che cresce man mano che si sviluppa il percorso;
- la motivazione va sostenuta nelle diverse fasi del processo. Questo fatto, nelle parole dei coordinatori, si accompagna, ad alcuni esempi concreti, ad esempio: al valore di una buona presentazione del percorso per coinvolgere il personale, al richiamo a cali di motivazione dopo la compilazione dello strumento, alla necessità di pensare a un sostegno alla motivazione che vada oltre la spinta rappresentata dalla sperimentazione, che possa contare su riferimenti normativi precisi;
- il confronto e la riflessione nel gruppo sulle prassi sono potenti rinforzi alla motivazione, la dimensione del confronto reciproco, la richiesta di un atteggiamento di disponibilità a mo-

<sup>5</sup> Boscolo P, Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali, UTET, 1997.

<sup>6</sup> Gatti R, Saper sapere. La motivazione come obiettivo educativo, Carocci 1992.

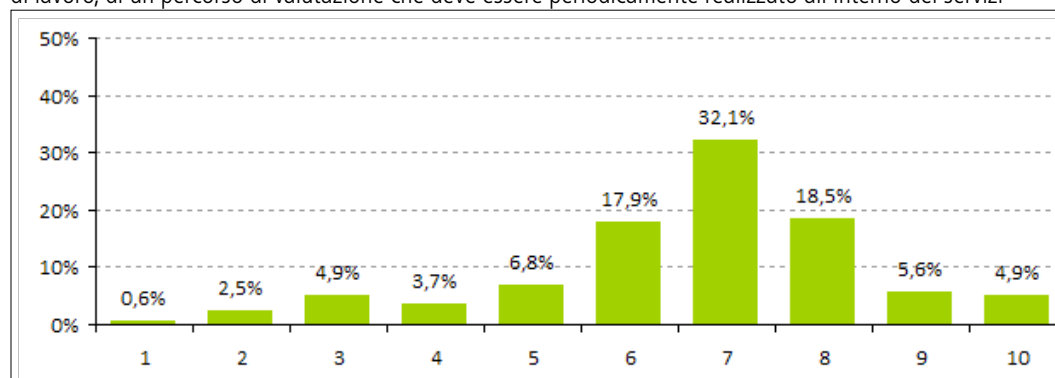


dificare idee e convinzioni senza irrigidirsi richiedono agli operatori un lavoro impegnativo ma che è motivo anche di soddisfazione;

- il coinvolgimento delle diverse figure professionali e l'attenzione a che gli strumenti di valutazione e le modalità di lavoro utilizzate favoriscano la partecipazione effettiva di tutti e siano comprensibili (un esempio in tal senso può essere rappresentato dal richiamo all'adeguatezza degli strumenti di valutazione anche per il personale ausiliario);
- la motivazione aumenta quando viene meno la paura del giudizio, la motivazione cala quando il percorso viene percepito come un lavoro aggiuntivo che va a sommarsi ad altri compiti impegnativi;
- sulla motivazione incide il clima di incertezza legato al momento storico nel quale ci si muove, che in modo particolare viene segnalato da alcuni coordinatori e che condiziona l'atteggiamento nei confronti del percorso.

La sostenibilità, più volte richiamata anche nelle riflessioni collegate alle domande precedenti, è oggetto della domanda riportata nella figura n 9 nella quale i coordinatori venivano invitati a dare una valutazione della sostenibilità del percorso

**Figura 9** Facendo riferimento alla sperimentazione effettuata, come valuti la sostenibilità, in termini di impegno di lavoro, di un percorso di valutazione che deve essere periodicamente realizzato all'interno dei servizi



4 persone non hanno risposto (pari al 2,5%) 1=non sostenibile..... 10=pienamente sostenibile

La figura mostra come sia pur nella generale positività dei valori ( il 79% delle risposte si colloca nella fascia dal 6 al 10) il quadro sia più articolato e distribuito, unico caso, su tutti i valori della scala.

La sperimentazione ha rappresentato una prima e diretta occasione per verificare direttamente la sostenibilità del percorso. Un percorso che, come abbiamo altrove specificato, ha individuato modalità di lavoro non omogenee a livello dei CPP. La riflessione sulla sostenibilità, oltre a partire da un'analisi dei dati emersi, deve dunque tenere conto che le valutazioni date partono da esperienze le cui coordinate organizzative e temporali sono in parte diverse, si rende pertanto necessario per il futuro trovare modo di prevedere, oltre a puntuali momenti di confronto sulle procedure adottate, elementi di comparazione più omogenei.

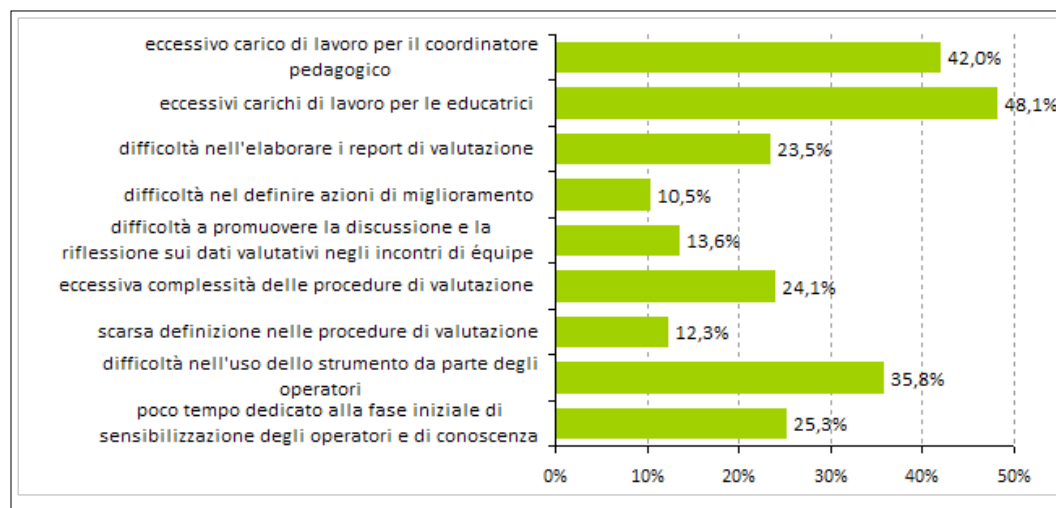
È a partire da queste premesse che richiamiamo alcuni elementi ricavati dalle osservazioni relative alla domanda. L'accento in modo particolare viene posto su:

- la periodicità del percorso (che registra, ove espresse, una prevalenza di proposte più orientate verso i 4 anni, in alcuni casi anche cinque). Un percorso che, per poter essere sostenuto, deve risultare compatibile con l'attuale carico di lavoro dei coordinatori pedagogici e con il numero dei servizi coordinati, oltre che con le ore di gestione del personale, che deve garantire la fattibilità e la verifica degli obiettivi di miglioramento;
- una precisa definizione delle procedure e del metodo di lavoro;
- il raccordo tra quanto emerge dalla valutazione e l'investimento formativo.

Strettamente collegati a quanto sopra richiamato sono i dati che si ricavano dalla figura n. 10 dedicata agli elementi che sono stati ravvisati come maggiormente problematici nel percorso di valutazione. La domanda proponeva una serie di opzioni alle quali era possibile fornire risposte multiple.

**Figura 10** Quali ritieni che siano stati gli elementi più problematici del percorso di valutazione? (Possibilità di risposte multiple)

Quali ritieni che siano stati gli elementi più problematici del percorso di valutazione? (Possibilità di risposte multiple)	N.	%
poco tempo dedicato alla fase iniziale di sensibilizzazione degli operatori e di conoscenza dello strumento	41	25,3
difficoltà nell'uso dello strumento da parte degli operatori	58	35,8
scarsa definizione nelle procedure di valutazione	20	12,3
eccessiva complessità delle procedure di valutazione	39	24,1
difficoltà a promuovere la discussione e la riflessione sui dati valutativi negli incontri di équipe	22	13,6
difficoltà nel definire azioni di miglioramento	17	10,5
difficoltà nell'elaborare i report di valutazione	38	23,5
eccessivi carichi di lavoro per le educatrici	78	48,1
eccessivo carico di lavoro per il coordinatore pedagogico	68	42,0
QUESTIONARI ARRIVATI	162	

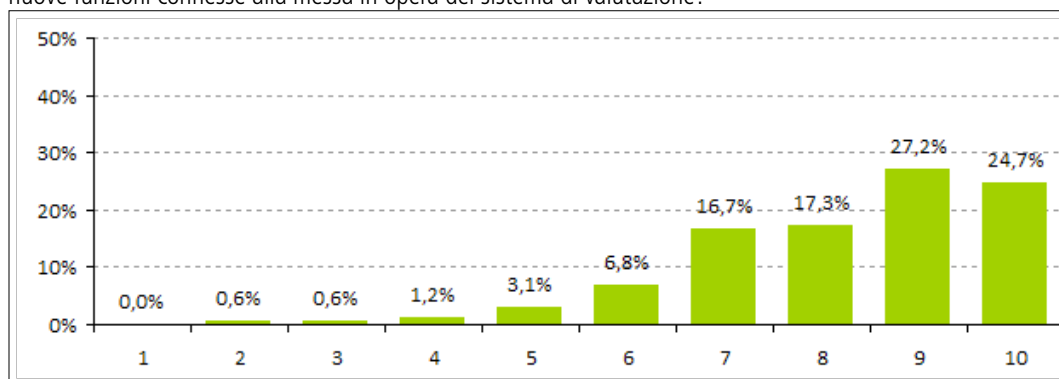


#### 4.4 Il Coordinamento Pedagogico Provinciale

Le linee guida assegnano un ruolo strategico al Coordinamento Pedagogico Provinciale lasciandogli un'ampia autonomia decisionale nella scelta/definizione di strumenti e procedure, nella gestione dei processi e nello sviluppo di pratiche valutative. Le ultime domande del questionario chiedono ai coordinatori una valutazione in merito a:

- l'attribuzione al CPP delle nuove funzioni connesse alla messa in opera del sistema di valutazione,
- la necessità dell'azione di facilitazione assegnata alla figura del tutor per lo svolgimento di azioni di coordinamento, sostegno, sviluppo organizzativo del CPP e raccordi con soggetti esterni.

**Figura 11** Le linee guida assegnano un ruolo strategico al CPP nella messa a punto e gestione di un sistema di valutazione contestualizzato per individuare i bisogni formativi del territorio e promuovere in modo sistematico occasioni di confronto, scambio, discussione sulla qualità dei servizi. Come valuti l'attribuzione al CPP delle nuove funzioni connesse alla messa in opera del sistema di valutazione?



3 persone non hanno risposto (pari al 1,9%) (1= non adeguata... 10= fondamentale)

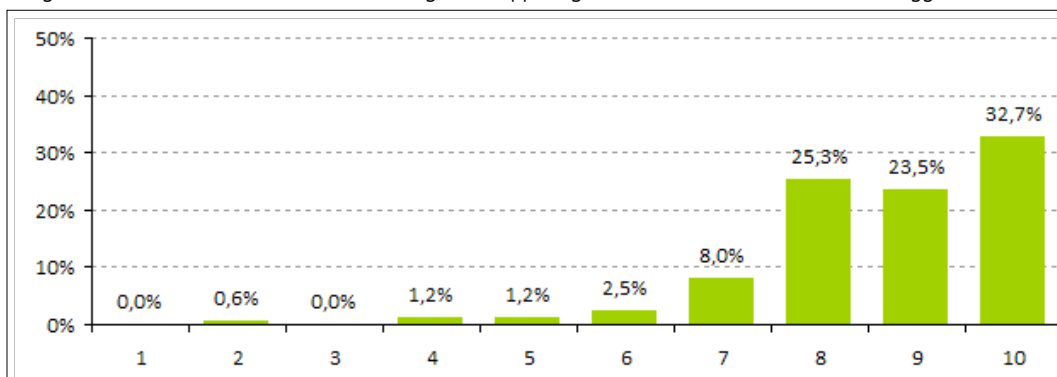
I dati relativi alla domanda sulle funzioni assegnate al CPP restituiscono un quadro, almeno per quanto riguarda il campione interessato, di significativa adesione verso le linee di azione finora intraprese con le Linee guida regionali.

Non mancano tuttavia nelle osservazioni riportate alcuni rilievi che possono essere accolti come spunti per una riflessione di carattere generale che può essere sviluppata a livello provinciale e regionale:

- il primo ha a che fare con la definizione del modo di lavorare all'interno del CPP;
- il secondo ha a che fare con le caratteristiche costitutive del CPP e con le funzioni emergenti ad esso attribuite;
- il terzo si lega alle forme e modi di coordinamento/raccordo tra CPP impegnati, pur nel rispetto delle specificità, in un disegno comune.

L'ultima domanda del questionario, i cui dati sono riportati nella figura 12, si concentra sull'azione di facilitazione assegnata alla figura del tutor nell'ambito dei compiti assegnati ai CPP.

**Figura 12** Nell'ambito dei compiti assegnati ai CPP di integrazione e qualificazione del sistema dei servizi e di valutazione della qualità educativa riteni necessaria l'azione di facilitazione assegnata alla figura del tutor per lo svolgimento di azioni di coordinamento, sostegno, sviluppo organizzativo del CPP e raccordi con soggetti esterni?



8 persone non hanno risposto (pari al 4,9%) (1= non necessaria .....10= fondamentale)

### Qualche nota di sintesi sugli aspetti emergenti

Dall'esito dei dati quanti/qualitativi raccolti attraverso il monitoraggio, dall'analisi dei report elaborati nei nove CPP e dall'elaborazione dei questionari, si possono trarre alcune considerazioni di massima che mettono in evidenza elementi di valore, unitamente ad alcuni aspetti che meritano attenzione, in quanto sollecitano una riflessione utile allo sviluppo e miglioramento dell'intero percorso.

In particolare si registra:

- un alto livello di attivazione nei diversi coordinamenti pedagogici provinciali, aspetto che ha inevitabilmente implicato significative ricadute sui carichi di lavoro dei coordinatori pedagogici e dei CPP stessi; ciò anche per la riflessione che si è resa necessaria, in fase di prima sperimentazione, in quanto funzionale a sollecitare sia una forte condivisione all'approccio allo strumento che all'attivazione del processo di auto-eterovalutazione;
- una forte evidenza della valenza ricorsiva che ha connotato il percorso della sperimentazione nell'anno educativo 2012-2013, anche se i tempi, inevitabilmente costretti, hanno consentito di portare a termine il tragitto in un numero ancora limitato di servizi e va dedicata maggiore attenzione al passaggio dall'analisi dei dati a livello del singolo servizio a quella più ampia, che interessa il sistema territoriale;
- una generalizzata valutazione positiva dei coordinatori pedagogici coinvolti nella sperimentazione, i quali hanno rimarcato l'importanza del sistema di valutazione adottato sottolineando la sua efficacia formativa sia rispetto all'auto che, per chi l'ha realizzata, all'eterovalutazione. In particolare ciò che viene segnalato è che, lungo il percorso, si è registrato un riscontro positivo circa gli effetti prodotti sulla riflessione delle équipes educative, sulla loro motivazione al cambiamento e sulla disponibilità a compiere l'intero percorso proposto;

- una elevata motivazione registrata dalle équipes educative che ha svelato un senso di appartenenza al servizio, una maggiore consapevolezza circa la necessaria assunzione di responsabilità correlata al proprio agire educativo, poiché, nel corso del percorso, si è più volte registrato il valore interlocutorio che l'autovalutazione produce sul proprio agire; aspetto questo che si traduce anche in una riflessività tra l'équipe e il coordinatore pedagogico di riferimento. Ciò, nel tempo, si traduce in una elevata performatività degli stili comunicativi e delle relazioni sia dentro che fuori il servizio, in particolare nella condivisione con le famiglie delle scelte e degli stili educativi adottati;
- una tendenza generalizzata da parte dei CPP ad operare all'interno di cornici concettuali condivise, anche se, nei report prodotti, emergono differenze nei livelli di elaborazione compiuti che segnalano una eterogeneità registrabile non solo sotto il profilo dell'approccio culturale di riferimento, ma anche a livello delle procedure organizzative adottate per realizzare l'intero percorso. Ciò fa ritenere indispensabile un rafforzamento della condivisione delle procedure adottate, processi continuativi di scambio di buone pratiche tra coordinamenti pedagogici, allo scopo di ridurre i margini di eccessiva eterogeneità e favorire il completo governo delle differenti fasi del percorso, così che il valore della valutazione si riveli utile anche per il perfezionamento dei modelli organizzativi dei CPP stessi;
- una maggiore definizione dei carichi di lavoro da parte di tutti i soggetti implicati. Anche se il giudizio complessivo sulla sostenibilità dell'intero percorso è mediamente positivo, è necessario allo stesso tempo procedere verso una più precisa definizione del numero dei servizi coinvolti, dei tempi e durata del percorso valutativo, delle procedure che interessano le équipes educative, i coordinatori pedagogici, i CPP.

## Bibliografia di riferimento

- Regione Emilia-Romagna Assessorato Politiche Sociali, *Il progetto pedagogico e la valutazione nei servizi per la prima infanzia. Le linee guida regionali*, Quaderni del Welfare, La Regione per le persone, 2013.
- Legge Regionale 22 giugno 2012, n.6. Modifiche e integrazioni alla legge regionale 10 gennaio 2000, n.1.

## Report dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali

- CPP di Bologna - Provincia di BO. *Report provinciale di autovalutazione*, a cura di Franca Marchesi (tutor CPP) e Serena Cavallini (CPP), giugno 2013.
- CPP di Ferrara - Provincia di FE *Report sperimentazione strumento valutazione e metodologia di valutazione nei servizi per la prima infanzia*, a cura di Silvia Senigalliesi (tutor CPP) con la collaborazione coordinatori del CPP di FE, giugno 2013.
- CPP di Forlì-Cesena - Provincia di FO/CE *Report provinciale di Auto-eterovalutazione*, a cura di P. Zanelli (tutor CPP), M. Marcuccio (Ricercatore di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Parma, consulente del gruppo di ricerca del CPP, giugno 2013.
- CPP di Modena - Provincia di MO *Report sulla sperimentazione del processo di autovalutazione provinciale*, a cura di Cristina Chiari, Silva Corni, Matteo Lei, Rossella Pignataro, giugno 2013.
- *Report sulla condivisione dello strumento di autovalutazione 0-3 nella scuola dell'infanzia* a cura di Barbara Luppi e M.Cristina Stradi, giugno 2013.
- CPP di Parma - Provincia di PR *Report provinciale di sperimentazione dello strumento di autovalutazione dei servizi educativi*, a cura di Federica Natalone (tutor CPP), giugno 2013.
- CPP di Piacenza- Provincia di PC. *Report sperimentazione del sistema di valutazione regionale dei servizi educativi della provincia di Piacenza. Un percorso di autovalutazione.*- Tavolo di Coordinamento Pedagogico di Piacenza, a cura di Valeria Mariani (tutor CPP) e Viviana Tanzi (formatrice del CPP), giugno 2013.
- CPP di Ravenna- Provincia di RA. *La sfida della valutazione formativa. Esiti di un percorso formativo-laboratoriale finalizzato alla costruzione di un sistema di valutazione della qualità educativa nei servizi 0-3 anni e alla sua sperimentazione*, a cura di Marisa Anconelli (tutor CPP) e D.Farini (formatrice CPP), giugno 2013.
- CPP di Rimini - Provincia di RN. *Strumento di autovalutazione per i servizi 0-3 anni:report della sperimentazione*, a cura di M. Cristina Stradi (tutor CPP) con la collaborazione del del Gruppo " Monitoraggio sperimentazione" del CPP, giugno 2013.
- *Strumento di Valutazione dei servizi per la prima infanzia* a cura di Barbara Bernardi e M.Cristina Stradi (tutor CPP), luglio 2013.
- CPP di Reggio E.- Provincia di RE *Report provinciale di auto ed eterovalutazione*, a cura di Cristian Fabbi (tutor CPP) e Maria Codeluppi (CPP), luglio 2013.