

Regione Emilia-Romagna
Assessorato al Welfare e alle Politiche abitative
Servizio Politiche familiari Infanzia e Adolescenza

**“Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico
e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia”:
dal monitoraggio della sperimentazione all’analisi della sostenibilità**

Antonio Gariboldi (UNIMORE) e Marina Maselli (Context)

Bologna, dicembre 2015

INDICE

Premessa

1. Lo studio di sostenibilità all'interno del percorso delle linee guida regionali

1.1 Un triennio di sperimentazione: le premesse al percorso

1.2 Dati generali relativi al biennio 2012-2014

1.3 2014-2015: il terzo anno di sperimentazione

2. Obiettivi e modalità dello studio di sostenibilità

3. L'efficacia formativa del processo

3.1 Efficacia formativa: il processo visto dai coordinatori pedagogici

3.2 Efficacia formativa: il processo visto dai dirigenti e responsabili

3.3 Consapevolezze maturate: il processo visto dai tutor dei coordinamenti provinciali

4. Valutazione formativa e azioni di miglioramento

5. La sostenibilità del processo

5.1 La revisione e semplificazione di strumenti e procedure di valutazione

5.2 La formazione più approfondita su alcuni elementi procedurali

5.3 La disomogeneità di alcuni elementi di qualità strutturale

5.4 Il riconoscimento istituzionale del processo

6. L'impegno a livello di Coordinamento Pedagogico Provinciale

7. Sostenibilità e regia territoriale del sistema

8. Possibili proposte per garantire la sostenibilità del sistema

Allegato 1. Qualità educativa e governance del sistema territoriale integrato *(di Paolo Zanelli)*

Allegati 2. Gli strumenti a supporto del processo

- A. questionari somministrati ai coordinatori pedagogici
- B. quaderno di lavoro dell'eterovalutatore
- C. schede di monitoraggio delle procedure
- D. schema delle interviste di gruppo realizzate con i dirigenti
- E. indice del report di II° livello elaborato dal Coordinamento Pedagogico Provinciale

Premessa

La sperimentazione regionale delle Linee guida s'inserisce in un contesto più generale dove il tema della valutazione della qualità dei servizi educativi, e nello specifico i servizi per l'infanzia, appare di forte attualità. A livello europeo, in primo luogo, il documento pubblicato a fine 2014 su una proposta di principi chiave per la qualità dell'educazione della prima infanzia¹ affronta, in una parte specifica dedicata allo sviluppo della qualità, l'argomento del monitoraggio e della valutazione. I principi chiave che vengono proposti nel report affermano che:

- “il monitoraggio e la valutazione producono informazioni al relativo livello locale, regionale e/o nazionale per sostenere continui miglioramenti nella qualità delle politiche e della pratica”, cioè il monitoraggio sistematico consente la produzione di informazioni e feedback appropriati ai diversi livelli. “Queste informazioni dovrebbero sostenere lo scambio aperto, una pianificazione coerente, la revisione, valutazione e sviluppo del sistema dei servizi per perseguire una qualità elevata a tutti i livelli del sistema. Controllo e valutazione sono più efficaci quando le informazioni raccolte a livello di chi fornisce il servizio sono allineate con le informazioni raccolte a livello comunale, regionale e di sistema”;
- “il monitoraggio e la valutazione sono nell'interesse del bambino”, in quanto “i processi di monitoraggio e di valutazione sono condotti per sostenere i bambini, le famiglie e le comunità”. In questo senso “tutte le parti interessate, compreso il personale dei servizi, dovrebbero essere coinvolte durante l'attuazione di qualsiasi processo di monitoraggio e valutazione”².

I principi affermati in ambito europeo appaiono dunque coerenti con l'implementazione di un sistema di valutazione della qualità educativa, centrato sulla partecipazione degli operatori e sulla valutazione della qualità percepita dalle famiglie, che si sviluppa in modo ricorsivo dal livello del singolo servizio, ad un livello territoriale allargato (attualmente quello provinciale) fino al livello regionale. Un sistema che ha l'obiettivo di individuare i bisogni formativi locali e territoriali per pianificare azioni di miglioramento funzionali alla costruzione progressiva di un sistema integrato di qualità.

¹ Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, October, 2014.

² *Ivi*, pp. 10-11.

A livello nazionale, invece, si possono citare, innanzitutto, i momenti di confronto interregionale promossi dal Dipartimento delle Politiche della Famiglia, in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti di Firenze, funzionali non solo a uno scambio sul tema della qualità, ma anche alla possibile definizione di orientamenti condivisi. Da questo punto di vista appare interessante il documento preliminare all'avvio del tavolo interistituzionale, prodotto recentemente con la cura dell'Istituto degli Innocenti, dal titolo "Il sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia. Riflessione sulla qualità verso l'elaborazione di possibili linee guida". Una delle cinque aree di contenuto su cui si è lavorato e che è trattata nel documento riguarda nello specifico "i procedimenti di autorizzazione e accreditamento". Tra i principali possibili criteri per l'accreditamento, individuati sulla base di una comparazione delle scelte adottate in merito dalle Regioni e Province autonome, si cita, tra gli altri, il "programma annuale di formazione del personale educativo per un minimo di ore (da definire), di cui sia possibile documentarne l'effettiva realizzazione e che trovi riscontro all'interno dei contratti individuali del personale educativo", la "presenza del coordinatore pedagogico", "l'adozione di strumenti per la valutazione della qualità e di sistemi di rilevazione della soddisfazione dell'utenza" e "l'adozione/disponibilità all'utilizzo di strumenti per la valutazione della qualità".

L'attenzione ai processi valutativi dei servizi per l'infanzia che si riscontra nel contesto europeo e italiano è d'altra parte coerente con l'investimento che a livello più generale si sta operando sui sistemi di valutazione della qualità della scuola. In ambito nazionale, in particolare, occorre richiamare il sistema di valutazione delle scuole previsto dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013 n. 80 e l'affermazione dell'idea di una "valutazione per migliorare la scuola" che è alla base della legge 107 del 2015. Nello specifico, il modello di valutazione elaborato dall'INVALSI si caratterizza nei termini di un processo che prevede una fase di autovalutazione dell'istituto scolastico, una di valutazione da parte di soggetti esterni e, quindi, come ricaduta operativa del percorso, una fase in cui vengono definite e realizzate azioni di miglioramento della realtà oggetto di valutazione. Un modello che ha quindi forti convergenze, pur con alcune differenze, con l'impianto di fondo a carattere formativo del sistema di valutazione della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia che è stato sperimentato in Regione Emilia Romagna.

Se dunque il percorso realizzato a livello regionale trova consonanze importanti con le riflessioni e le scelte che sono state e si stanno portando avanti in ambito europeo ed italiano, occorre ulteriormente sottolineare la necessità d'implementare stabilmente un sistema di valutazione della qualità in un momento in cui è diffusa **l'esigenza di progettare e sperimentare nuovi modelli organizzativi più flessibili e sostenibili**. A

testimonianza della riflessione che sull'argomento si sta conducendo in diversi territori si può citare, sintetizzandolo, il passaggio di un documento prodotto dal Coordinamento Pedagogico Provinciale di Rimini, dove si scrive che “a tale proposito sono state individuate, attraverso percorsi specifici, alcune parole chiave per “approfittare” della crisi per evolvere i servizi educativi attraverso alcune piste di lavoro: accessibilità..., partecipazione..., flessibilità..., economicità..., creatività...”³. In tale contesto di innovazione, quindi, appare strategico garantire una regia territoriale del processo che promuova e sostenga le dinamiche di rete e un impianto di valutazione articolato su più livelli che consenta di cogliere le ricadute degli interventi sulla qualità complessiva del sistema dei servizi.

1 Lo studio di sostenibilità all'interno del percorso di sperimentazione delle Linee guida regionali

1.1. Un triennio di sperimentazione: le premesse al percorso

Con la realizzazione delle “Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia”⁴ si è attivato un processo che ha coinvolto i Coordinamenti Pedagogici Provinciali, i servizi educativi 0-3 anni, le équipe educative, i coordinatori pedagogici e i responsabili/gestori dei servizi, presenti su tutto il territorio regionale, in una serie di azioni finalizzate a:

- condividere gli elementi qualificanti del Progetto Pedagogico dei servizi
- adottare strumenti e metodologie di valutazione della qualità dei processi educativi attivati, all'interno di un impianto che prevede momenti di auto-eterovalutazione, volti a sostenere la funzione formativa della valutazione.

³ Coordinamento Pedagogico Provinciale di Rimini, Documenti elaborati per i workshop “Istantanea sui servizi educativi: innovazione legislativa, professionalità e qualità”, Bologna 6 novembre 2015.

⁴ “Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia”, approvate con Deliberazione di Giunta regionale n. 1089/2012.

E' a partire da questi due obiettivi fondanti che ha preso avvio la sperimentazione del processo di valutazione che si è sviluppata nell'arco del triennio 2012-2013; 2013-2014; 2014-2015 e che ha coinvolto un numero significativo di servizi e soggetti.

Va detto che l'attenzione ai processi di valutazione della qualità dei servizi 0-3, ha rappresentato per la Regione Emilia-Romagna un ambito di interesse privilegiato già a partire dagli anni '90, come testimoniano le numerose pubblicazioni scaturite da percorsi di studio e ricerca effettuati⁵ che mettevano in luce le potenzialità politiche e culturali di un investimento nella direzione di una idea di qualità negoziata, partecipata, riflessiva, contestuale e plurale.

Dagli anni '90 ad oggi il tema si è rinforzato nelle idee e nelle pratiche di lavoro, grazie a un percorso co-costruito in una logica di scambio e dialogo coi territori, coi servizi e con le diverse figure che all'interno di essi operano e vivono la quotidianità; ma anche attraverso una sempre maggiore attenzione alle pratiche di osservazione-documentazione-valutazione, a percorsi di formazione⁶, al monitoraggio che ha accompagnato con continuità i percorsi sperimentali, contribuendo alla costruzione di procedure e di strumenti condivisi a livello più ampio di quello territoriale.

Sostenuti dalla consuetudine a pratiche di scambio e confronto a livello regionale⁷ si è dato vita a un processo che ha lavorato alla costruzione di un sistema che, pur nel rispetto delle specificità, condividesse alcune premesse culturali, organizzative, metodologiche.

5 Bondioli A, Ghedini P. O. (a cura di), La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia-Romagna, Edizioni Junior, Bergamo, 2000; Regione Emilia-Romagna, Provincia di Forlì-Cesena, Comune di Forlì, Coordinamento Pedagogico Provinciale, Prospettive di qualità, Edizioni Junior, Bergamo, 2003;

Regione Emilia- Romagna, Becchi E. , Bondioli A., Ferrari M. , Bondioli A. (a cura di), La qualità negoziata, Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione, Edizioni Junior, Bergamo 2002

6 A tale proposito si veda la pubblicazione “ La valutazione pedagogica. Modelli, processi e strumenti. Esperienze in Emilia-Romagna, Materiali del corso di formazione rivolto ai coordinatori pedagogici del sistema regionale dei servizi 0-3 pubblici e privati” , Regione Emilia-Romagna Assessorato alle Politiche sociali, Servizio Politiche familiari Infanzia e Adolescenza, 2011

7 Un esempio emblematico in tal senso è rappresentato dal progetto “Scambi pedagogici regionali” che aveva come obiettivo quello di contribuire alla conoscenza e alla diffusione del patrimonio teorico ed esperienziale che caratterizza il sistema integrato dei servizi per l'infanzia 0-6. Lo scambio ha rappresentato per oltre un decennio una concreta modalità di lavoro che ha previsto: visite tra servizi, scambi di esperienze, la produzione di materiali documentali, la realizzazione di seminari a carattere regionale provinciale e locale. Attraverso lo scambio si è mantenuto attivo il confronto tra il mondo educativo, scolastico, sociale e sanitario su temi fondamentali per la qualità della vita dei bambini e delle loro famiglie: le identità dei bambini e delle bambine, le trasformazioni familiari, i contesti nei quali si attuano percorsi integrati e si favorisce la coesione sociale. La cultura degli scambi pedagogici è sempre stata concepita sia come volano per una maggiore conoscenza delle teorie e delle pratiche che sottendono ai progetti pedagogici dei servizi educativi per la prima infanzia, sia come strategia d'azione per alimentare la messa in comune delle differenti prospettive di lavoro. Il progetto ha contribuito a diffondere la cultura dell'infanzia nel territorio e a creare le condizioni per una sua conoscenza anche oltre confine, sia a livello interregionale che transnazionale. Inoltre il progetto scambi ha facilitato

La valutazione è stata sempre più identificata come una componente essenziale del processo di costruzione e mantenimento di servizi di qualità e, nel contempo, del governo dei processi di controllo e di autoregolazione del sistema territoriale.

Controllo e autoregolazione che nell'esperienza emiliano romagnola sono stati resi possibili dall'impiego di pratiche valutative che individuano come indispensabile la salvaguardia di una doppia funzione della valutazione:

- una valutazione a carattere certificativo degli elementi di qualità strutturale e organizzativa del servizio, cioè quegli aspetti che rappresentano condizioni e garanzie per la qualità dei processi educativi, già in parte oggetto delle procedure di autorizzazione al funzionamento;
- una valutazione a carattere formativo della qualità dei processi attivati nel servizio, che richiede il coinvolgimento diretto dei soggetti implicati e un'assunzione consapevole di strumenti e procedure che forniscono al sistema gli elementi informativi necessari al mantenimento di processi autocorrettivi e alla gestione del cambiamento.

Il sistema di progettazione e valutazione delineato nelle Linee guida regionali si articola su tre livelli che garantiscono la salvaguardia di coordinate teoriche e metodologiche comuni, lasciando tuttavia ampi margini di autonomia e personalizzazione da parte dei territori e dei singoli servizi, nel rispetto delle specifiche identità:

- un livello regionale, che con la definizione dell'indice del progetto pedagogico, dei criteri e delle procedure di valutazione fornisce comuni linee di orientamento che consentono ai servizi di esprimere le proprie progettualità e valori all'interno di una cornice comune e condivisa;
- un livello provinciale (che alle luce delle recenti evoluzioni normative si potrebbe configurare come distrettuale e/o a livello di area vasta), che, in coerenza con quanto espresso nella normativa regionale, individua nei Coordinamenti Pedagogici i luoghi deputati alla sperimentazione e qualificazione dei servizi, nonché supporto al monitoraggio e alla valutazione del progetto pedagogico, assegnando ad essi

le premesse per la costruzione di una visione regionale dalla prospettiva locale, che appare oggi estremamente funzionale per la messa in opera di un sistema della valutazione della qualità in chiave ricorsiva.

un ruolo centrale nella gestione e sviluppo del sistema di valutazione anche attraverso la scelta o elaborazione di strumenti di valutazione della qualità del contesto educativo coerenti con gli indirizzi regionali;

- un livello di servizio cui è delegata l'eventuale personalizzazione dello strumento di valutazione in relazione alle caratteristiche del Progetto pedagogico e l'utilizzo dei dati valutativi a fini formativi.

La compresenza di questi tre livelli, continuamente chiamati a interagire e a condividere gli esiti del percorso, rende possibile mantenere attivo un processo di regolazione della qualità dal carattere fortemente negoziale il cui monitoraggio continuo, garantito ai vari livelli, appare necessario in vista di una definitiva messa a regime del sistema.

Siamo oggi in presenza di un percorso che si è sviluppato su più piani e che ha consentito via via di definire sempre meglio strutture e funzioni a diversi livelli sistemici: il ruolo dei coordinamenti pedagogici, delle équipes educative, dei coordinatori pedagogici, delle famiglie, nella costruzione dei percorsi sulla qualità. Il tutto sostenuto da un coordinamento regionale forte che, attraverso processi di governance strutturata in forma circolare, ha saputo rispettare le storie e peculiarità dei territori elaborando linee guida comuni.

Obiettivo perseguito: garantire una qualità diffusa all'interno di un sistema complesso.

Puntando sull'idea di una progettazione pedagogica condivisa, sostenuta da un monitoraggio continuo della qualità, si sono realizzate in questi anni molteplici azioni che hanno visto impegnati i servizi pubblici e privati del sistema integrato nelle seguenti attività:

1. Costruzione da parte di ogni Coordinamento pedagogico territoriale di strumenti di valutazione in linea con i criteri di valutazione regionali e relative revisioni.
2. Interventi di formazione a carattere regionale sulla valutazione rivolti ai coordinatori pedagogici⁸.
3. Interventi di formazione a carattere locale rivolti al personale dei servizi.

⁸ Ci riferiamo in particolare ai Corsi realizzati dalla Regione Emilia-Romagna “ La valutazione pedagogica. Modelli, processi e strumenti. Esperienze in Emilia-Romagna, Materiali del corso di formazione rivolto ai coordinatori pedagogici del sistema regionale dei servizi 0-3 pubblici e privati” svoltosi nel periodo Ottobre 2010- Novembre 2011 e al Corso “ Coordinatori pedagogici e eterovalutazione” svoltosi nel periodo Dicembre 2014- Maggio 2015

4. Azioni di monitoraggio/valutazione delle qualità diffusi su tutto il territorio regionale.
5. Eventi a carattere regionale e locale di restituzione degli esiti dei percorsi di valutazione ⁹.
6. Incontri allargati e di sottogruppo, a livello di CPP, per la socializzazione in itinere degli esiti del percorso.
7. Costruzione di strumenti di documentazione comuni a supporto del processo di auto- eterovalutazione (per i quali si rimanda agli allegati).
8. Redazione di report di II livello a cura dei tutor dei CPP sugli esiti dell'auto-eterovalutazione e sulle azioni di miglioramento individuate a livello territoriale.
9. Azioni di monitoraggio e documentazione delle azioni di miglioramento individuate nel percorso di valutazione dai servizi.
10. Definizione delle fasi, procedure e strumenti a supporto del percorso di auto-eterovalutazione.
11. Ricognizione, a livello di CPP, degli strumenti in uso per la valutazione della qualità percepita da parte delle famiglie utenti dei servizi i cui esiti hanno portato in alcuni territori alla costruzione ex novo di strumenti comuni.

Fondamento di tutto il percorso sperimentale è stata la normativa regionale con le Linee guida regionali delibera di giunta n.1089 del 2012; Legge regionale 1 del 2000 e relative modifiche e integrazioni legge regionale 6 del 2012, in modo specifico gli articoli 18 e 19 sull'accreditamento e gli articoli 33 e 34 nei quali si fa esplicito richiamo ai coordinatori pedagogici e ai coordinamenti pedagogici, coinvolti rispettivamente in azioni di valutazione e di supporto al monitoraggio e alla valutazione del progetto pedagogico.

La cornice di riferimento del nostro lavoro è dunque stata sempre, occorre sottolinearlo, l'accreditamento e i requisiti previsti nell'articolo 19 della normativa regionale.

Il sistema di valutazione che è stato costruito e la stessa problematica della sua sostenibilità assumono un significato specifico in funzione di tale riferimento, in quanto si inseriscono in una logica istituzionale di regolazione della qualità del sistema pubblico-privato dei servizi (anche differente

⁹ Dall'avvio della sperimentazione ad oggi a livello regionale si sono realizzati tre appuntamenti seminariali finalizzati alla diffusione degli esiti della sperimentazione: “Valutazione della qualità e regolazione el sistema dei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna” ottobre 2013; “ Strada facendo. Verso la definizione del sistema regionale della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia” ottobre 2014; “Istantanea sui servizi educativi. Innovazione legislativa. Verso gli stati generali”, Novembre 2015. A questi appuntamenti si sommano gli innumerevoli eventi realizzati a livello locale nei singoli territori documentati nei report annuali dei CPP.

rispetto a ciò che è stato realizzato in altri settori) e in una richiesta di requisiti ulteriori rispetto a quanto previsto nell'autorizzazione al funzionamento.

In funzione di questo obiettivo la sperimentazione del sistema di valutazione ha previsto nel 2012-2013 una prima messa in opera del processo di autovalutazione nei servizi dei diversi territori provinciali, e contestualmente la sperimentazione scientificamente controllata delle procedure di auto-eterovalutazione in modo specifico nell'area provinciale di Forlì-Cesena. Lo sviluppo della sperimentazione nell'anno 2013-2014 e la successiva estensione del percorso di auto-eterovalutazione, coinvolgendo il 10% dei servizi di ogni provincia, nel terzo anno di sperimentazione 2014-2015.

1.2 Dati generali relativi al biennio 2012-2014

Prima di addentrarci nell'analisi dettagliata dei dati relativi all'anno 2014-2015 pare opportuno fare un rapido cenno a quelli relativi al biennio 2012-2014, in cui sono state poste le premesse per la definizione della sperimentazione del terzo e ultimo anno.¹⁰

Nell'anno educativo 2012-2013 il quadro complessivo dei servizi e soggetti coinvolti nella sperimentazione è stato il seguente.

Anno educativo 2012-2013

CPP coinvolti	Sperimentazione	N. totale servizi coinvolti	N totale coordinatori coinvolti	N totale educatori coinvolti	N totale collaboratori ausiliari coinvolti
Bologna	6 CPP solo	291	194	1480	244

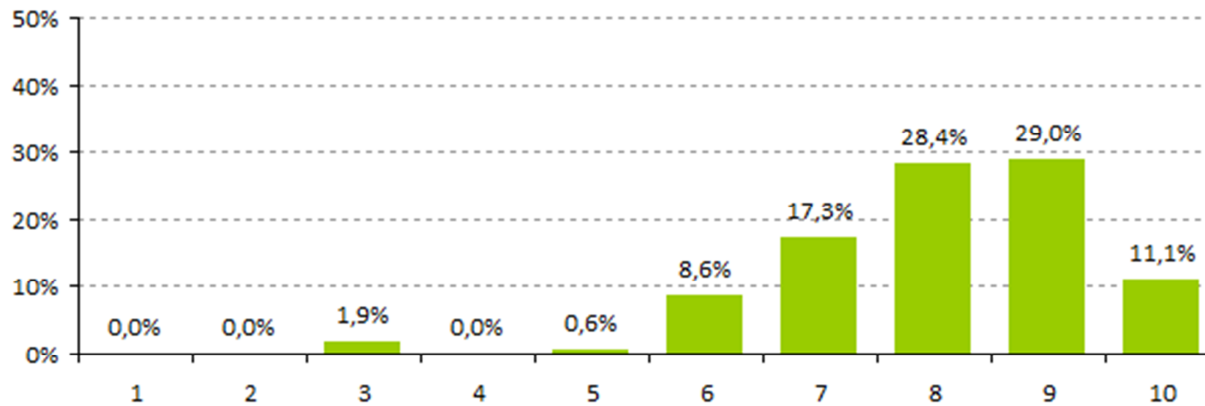
¹⁰ Per approfondimenti sui dati e sugli esiti del monitoraggio del primo biennio di sperimentazione si veda: S.Benedetti, M. Maselli (a cura di) "Valutazione della qualità e regolazione del sistema dei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna" Regione Emilia-Romagna. Assessorato alle Politiche sociali, Quaderno n. 32 Servizio Politiche familiari, 2013; M. Maselli (a cura di) "Obiettivo qualità. Progetto regionale documentazione educativa. Dossier informativo", Regione Emilia-Romagna. Assessorato alle Politiche sociali, Comune di Bologna Settore Istruzione, Laboratorio Documentazione Formazione, Ri.ESco.

Ferrara Forlì-Cesena Modena Parma Piacenza Ravenna Reggio-Emilia Rimini	autovalutazione 3 CPP auto- eterovalutazione				
--	--	--	--	--	--

A conclusione del primo anno di sperimentazione è stato somministrato, ai coordinatori pedagogici coinvolti, un questionario che mirava a rilevare il livello di conoscenza delle Linee guida, la condivisione all'approccio di valutazione formativa, la condivisione di un modello che integra auto ed eterovalutazione.

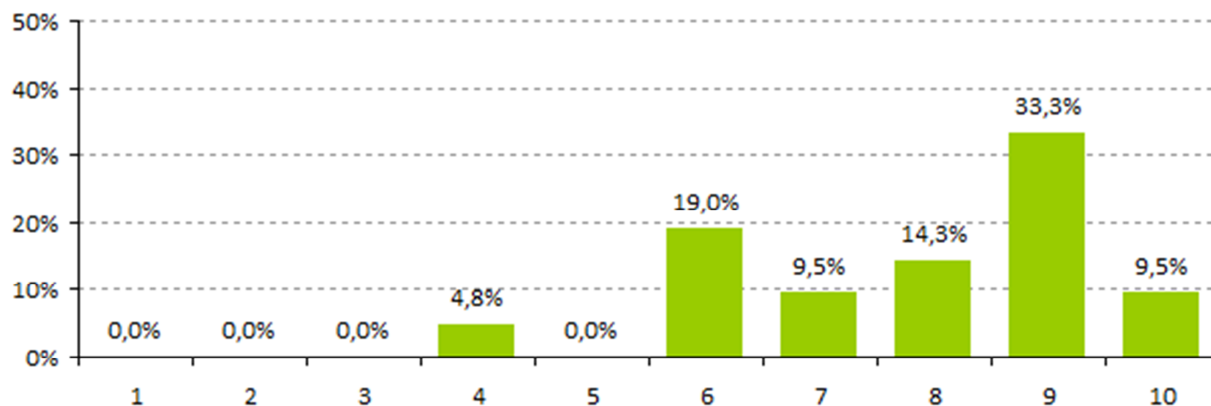
Allo scopo di rendere più evidenti gli elementi di continuità tra il quadro iniziale e quello attuale, riportiamo alcuni dati relativi alla valutazione che i soggetti coinvolti davano dell'efficacia formativa del percorso

Per chi ha svolto attività di autovalutazione. Come valuti l'efficacia formativa del percorso realizzato nei tuoi servizi?



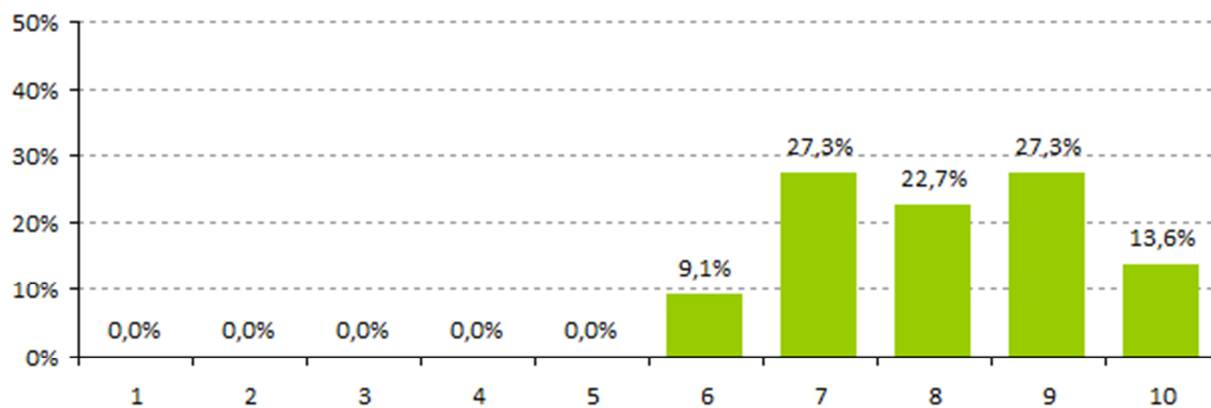
(1= nulla- 10= molto alta)

Per i coordinatori che hanno svolto attività di eterovalutazione. Come valuti l'apporto che l'eterovalutazione può dare alla valutazione formativa di un servizio?



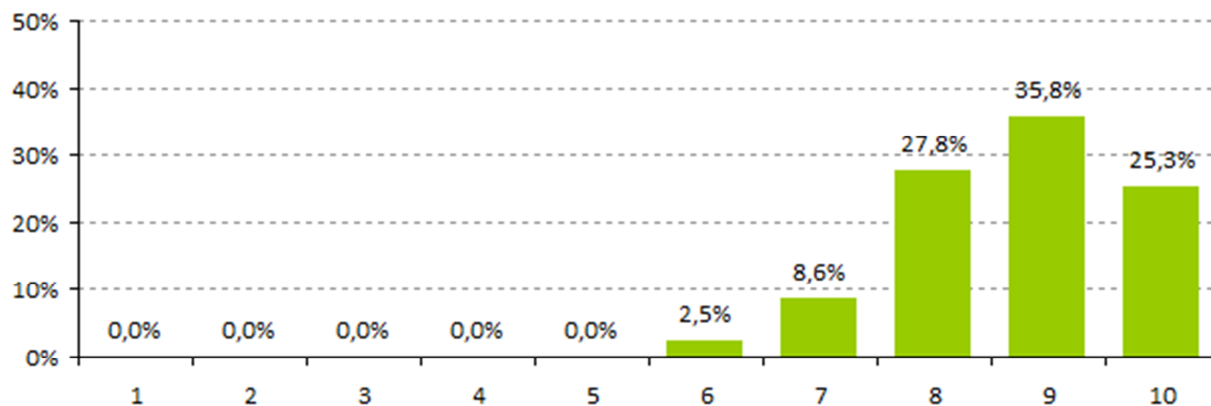
(1= nulla- 10= molto alta)

Come valuti l'efficacia formativa del percorso realizzato all'interno dei servizi da te coordinatori che hanno svolto attività di eterovalutazione?



(1= nulla- 10= molto alta)

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



(1= nullo- 10 molto utile)

Anno educativo 2013-2014

CPP coinvolti	N servizi in autovalutazione	N servizi in eterovalutazione	N coordinatori coinvolti in autovalutazione	N coordinatori coinvolti in eterovalutazione	N educatori coinvolti in autovalutazione	N educatori coinvolti in eterovalutazione	N collaboratori/ausiliari coinvolti in autovalutazione	N collaboratori/ausiliari coinvolti in eterovalutazione
Bologna Ferrara Forlì-Cesena Modena Parma Piacenza Ravenna Reggio-Emilia	267	16	168	19	1553	132	377	43

Rimini								
--------	--	--	--	--	--	--	--	--

A conclusione del biennio 2012-2014 emergevano con evidenza alcuni punti di forza del processo:

- il primo punto di forza risiede nel *processo attivato*, che mette in moto dinamiche riflessive, rimarca la centralità del ruolo dei gruppi di lavoro e dello sviluppo di competenze valutative, e nei cambiamenti apportati nei servizi, le cui linee di tendenza sono state documentate in una monografia regionale dedicata alle azioni di miglioramento¹¹.
- il secondo punto di forza è dato dalla tendenza generalizzata da parte dei Coordinamenti Pedagogici ad operare all'interno di *cornici concettuali condivise*, l'individuazione di formule organizzative che rendono possibile la concertazione, la condivisione e la socializzazione degli esiti del processo valutativo.
- un terzo punto di forza è dato dal *valore aggiunto portato dall'eterovalutazione* in un processo integrato di valutazione, in quanto consente una lettura non autoreferenziale, da parte dei singoli gruppi di lavoro.

Accanto a questi dati vanno segnalati alcuni aspetti che, con altrettanta evidenza, richiedevano una attenta disamina per una futura messa a regime del sistema, ci riferiamo in modo particolare:

- alla *sostenibilità effettiva in termini di tempo/carico di lavoro per i coordinatori pedagogici*,
- alla *stabilità dei coordinatori pedagogici*, figure che assumono un ruolo centrale nella realizzazione del sistema,
- alla definizione delle *azioni e del monte ore necessari a livello di CPP per la progettazione e gestione del processo di auto-eterovalutazione* e relativa socializzazione degli esiti.

Tutti aspetti la cui analisi ha trovato spazio nell'ultimo anno di sperimentazione.

11 Regione Emilia-Romagna Assessorato Politiche sociali, Comune di Bologna Settore Istruzione, Laboratorio Documentazione Formazione, Ri.E.Sco Centro Servizi Consulenza Risorse Educative Scolastiche, *Le sfide della qualità. Percorsi di valutazione e azioni di miglioramento nei servizi 0-6 al terzo anno di sperimentazione delle linee guida regionali*, Progetto regionale documentazione educativa, Marina Maselli (a cura di), Centro Stampa Regione-Emilia Romagna, 2014

1.3 2014-2015: il terzo anno di sperimentazione

L'esperienza maturata nel primo biennio ha consentito di disporre di elementi informativi di natura organizzativa, metodologica e culturale sul processo di valutazione. Elementi che hanno avuto modo di essere socializzati pubblicamente in occasione del Seminario regionale “Strada facendo. Verso la definizione del sistema regionale della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia” del 20 ottobre 2014.

Il seminario, si legge nella nota redatta dai referenti regionali, “ha dato il via alla diffusione capillare delle modalità di auto-eterovalutazione della qualità dei servizi che in tre anni permetterà di mettere a regime il sistema di valutazione del settore”¹². In quella occasione sono inoltre stati presentati:

- i criteri per l'avvio della sperimentazione,
- le fasi e procedure per la realizzazione del processo di auto-eterovalutazione secondo una tempistica comune a tutti i territori (sulle quali ci si addentra in maniera analitica nel capitolo successivo),
- i contenuti della formazione regionale rivolta agli eterovalutatori.

I criteri della sperimentazione

La sperimentazione per l'annualità 2014-2015 prevedeva per ogni Coordinamento Pedagogico Provinciale il coinvolgimento almeno del 10% (fino a un max del 15%) dei servizi pubblici e convenzionati presenti sul proprio territorio nella realizzazione del processo completo di auto-eterovalutazione.

Per garantire il più possibile la rappresentatività dei diversi soggetti si era data indicazione ai Coordinamenti Pedagogici che il campione fosse selezionato in modo ragionato, tenendo presenti alcuni elementi:

¹² sociale.regione.emilia-romagna.it

- servizi appartenenti a diverse tipologie di enti gestori (non solo in termini di servizi pubblici e privati, ma anche in riferimento alle diverse tipologie di enti gestori privati);
- servizi di differente tipologia;
- servizi nido con differente numero di sezioni (monosezione e servizi con medio e elevato numero di sezioni).
- si raccomandava inoltre che tra i servizi selezionati fossero presenti servizi appartenenti a centri di grandi e piccole dimensioni e appartenenti a diverse zone del territorio provinciale.

I contenuti del percorso di formazione degli eterovalutatori

Il corso “Coordinatori pedagogici e eterovalutazione” è stato rivolto a tutti i coordinatori pedagogici coinvolti in qualità di eterovalutatori nella sperimentazione dell'anno 2014-2015.

Allo scopo di supportare il percorso sperimentale nelle diverse fasi operative e di favorire la riflessione in itinere degli esiti il calendario degli incontri si è sviluppato da Dicembre 2014 a Maggio 2015 e ha previsto la realizzazione di cinque incontri.

Di seguito si riportano i contenuti sviluppati in ogni incontro¹³.

10 dicembre 2014 Conduttore dell'incontro Antonio Gariboldi

“Ruolo e deontologia dell'eterovalutatore nel contesto di un processo di valutazione formativa”

- l'eterovalutazione come elemento del processo di costruzione della qualità
- Il rapporto tra eterovalutatore e coordinatore del servizio
- Le funzioni da svolgere in riferimento al singolo servizio e al CPP e gli atteggiamenti da tenere nel processo valutativo
- Aspetti deontologici

Il processo di eterovalutazione

- Le due fasi del processo: la rilevazione dei dati e la valutazione in senso stretto
- Funzione e modalità del primo incontro tra eterovalutatore e coordinatore pedagogico del servizio
- La valutazione di coerenza del progetto pedagogico del servizio con l'indice regionale
 - L'osservazione e la rilevazione dei dati: tempi e modalità

19 dicembre 2014 Conduttore dell'incontro: Massimo Marcuccio

¹³ I materiali con i contenuti degli incontri del corso di formazione “Coordinatori pedagogici e eterovalutazione” sono disponibili per la consultazione in rete

“L’elaborazione del report di eterovalutazione”

- La differenza tra report di autovalutazione e eterovalutazione
- Gli elementi chiave del report di eterovalutazione

“La restituzione dei dati valutativi”

- L’incontro con il coordinatore pedagogico del servizio, il confronto tra report di auto-eterovalutazione, la preparazione dell’incontro di restituzione
- Le strategie dell’incontro di restituzione e la gestione delle dinamiche che possono caratterizzare il momento della restituzione

14 gennaio 2015 Conduttore dell’incontro: Marina Maselli

“ Il Coordinamento Pedagogico Provinciale come sede di confronto e di sintesi a livello di sistema territoriale”

- Il significato del lavoro a livello di CPP nel contesto di valutazione formativa
- L’individuazione degli elementi chiave per la reportistica di secondo livello
- La progettazione dell’incontro di restituzione al CPP

“La reportistica che accompagna il processo”

- Il quaderno di lavoro dell’eterovalutatore
- Gli elementi di base per la redazione del report di eterovalutazione
- I contenuti del report di II livello

15 aprile 2015 Conduttore dell’incontro: Antonio Gariboldi

Il ruolo dell’eterovalutatore e il processo di eterovalutazione

- Resoconto da parte dei coordinatori eterovalutatori appartenenti ai diversi CPP degli aspetti maggiormente significativi e delle problematiche emerse nel percorso valutativo.

- Le due domande individuate per la presentazione in plenaria sono state :

Come è stata organizzata e realizzata l’osservazione/rilevazione delle evidenze empiriche in relazione ai vari descrittori dello strumento? (includendo anche le fonti utilizzate per definire il processo)

Quali sono state le questioni rilevanti in termini di positività e problematicità emerse nell’ambito del processo di osservazione/rilevazione? (tempi, modalità...)

8 maggio 2015 Conduttore dell’incontro: Massimo Marcuccio

Elaborazione del report di eterovalutazione e restituzione dei dati valutativi

Resoconto da parte dei coordinatori eterovalutatori appartenenti ai diversi CPP degli aspetti maggiormente significativi e delle problematiche emerse nel percorso valutativo.

Le domande individuate per la presentazione in plenaria sono state :

- Nella stesura del report quale forma espositiva è stata privilegiata? Espositiva o argomentativa?
- Quali sono state le scelte che hanno agevolato nella stesura del documento?
- Se e in quali momenti sono emerse difficoltà nella stesura del report?
- Quali fasi sono state seguite nello svolgimento dell’incontro tra coordinatore del servizio e eterovalutatore?
- Quali condizioni hanno agevolato lo svolgimento dell’incontro?
- Se e in quali momenti sono state registrate situazioni critiche e come sono state risolte?
- Quali sono stati i momenti dell’incontro che possono essere definiti formativi e per quali motivi?

- Quali fasi sono state seguite nello svolgimento dell'incontro di restituzione del gruppo di lavoro?
- Quali condizioni hanno agevolato lo svolgimento dell'incontro?
- Se ci sono state situazioni critiche come sono state risolte?

I numeri della sperimentazione 2014-2015

I servizi coinvolti nella sperimentazione¹⁴

CPP	N servizi in auto/eterovalutazione	Tipologia servizi	N. sezioni servizi coinvolti	Comune/distretto di appartenenza dei servizi coinvolti
BO	21	19 nidi 2 sez primavera	6 monosezioni, di cui 2 sez primavera 7 nidi a 2 sezioni, 2 a 3 sezioni, 3 a 4 sezioni	14 Bologna, 1 Zola predosa, 1 Marzabotto, 1 Casalecchio, 1 Imola, 1 Sala Bolognese, 1 S Matteo della decima, S Giovanni in Persiceto, 1 Medicina
FE	12	9 nidi 3 CBG	3 nidi a 2 sezioni, 4 nidi a 3 sezioni, 1 nido a 4 sezioni, 1 nido a 1 sezione 2 cbg a 3 sezioni, 1 cbg a 2 sezioni	1 Argenta ,2 Comacchio, 5 Ferrara, 1 Mirabello, 1 Berra, 1 Cento, 1 Mesola

¹⁴ Si segnala che i dati riportati sono relativi al campione in sperimentazione che ha svolto il percorso completo auto-eterovalutazione secondo le procedure concordate a livello regionale, ma che il numero complessivo dei soggetti e servizi coinvolti è superiore se si considerano anche quelli che hanno svolto, sempre in questo anno, solo attività di autovalutazione (in alcuni casi utilizzando solo una parte dello strumento di valutazione) il cui numero complessivo ammonta a 151 servizi.

FO/CE	14	11 nidi 3 sezioni primavera	2 nidi monosezione, 3 sez primavera monosezione, 4 nidi a 2 sezioni, 5 nidi a 3 sezioni	8 Forlì, 4 Cesena, 1 Bertinoro, 1 Sala di Cesenatico
MO	19	13 nidi 2 micronidi 1 sez primavera 1 spazio bambini 2 CBG	4 nidi a 3 sezioni, 1 sez primavera, aggregata a sc. Inf a 1 sezione, 2 micronido a 1 sezione, 5 nidi a 2 sezioni 2 CBG a 1 sezione, 3 nidi a 1 sezione, 1 nido a 4 sezioni, 1 spazio bambini a 1 sezione	5 Modena, 2 Sassuolo, 4 Carpi, 2 Finale Emilia, 1 Serramazzoni, 1 Castelfranco Emilia, 1 Bomporto, 1 San Possidonio, 1 Pavullo nel Frignano, 1 Savignano sul Panaro
PR	14*	11 nidi 1 micronidi 1 sez primavera 1 spazio bimbi	7 nidi a 2 sezioni, 2 nidi a 3 sezioni, 2 nidi a 1 sezione, 1 sez primavera a 1 sezione, 1 micronidi a 1 sezione, 1 spazio bimbi a 1 sezione	3 Parma, 1 Fidenza, 2 San Polo di Torrile, 1 S. Secondo, 1 Mezzani Superiore, 1 Fontanellato, 1 Fornovo, 1 Fontevivo, 3 Montechiarugolo
PC	8	5 nidi 2 sezioni aggregate e sezioni primavera,	4 monosezione compreso CBG, 1 a due sezioni, 2 a tre sezioni, 1 a 4	5 Piacenza, 1 Pontenure, 1 Carpaneto, 1 Gragnano

RA	13	1 cbg 11 nido, 2 micronido	sezioni 3 da 1 sezione, 1 da 2 sezioni, 6 da 3 sezioni, 3 da 4 sezioni	trebbiense 2 , Ravenna, 3 Cervia, 1 Russi, 2 Faenza, 1 Castel Bolognese, 1 Lugo, 2 Bagnacavallo, 1 Fusignano
RE	15	14 nidi 1 nido+ centro giochi	4 nidi da 2, 5 nidi nidi da 3 sezioni, 4 nidi da 4 sezioni, 1 nidi da 5 sezioni, 1 nidi da 6 sezioni, 1 sezione centro giochi (collegata al nido a 3 sezioni)	1 Cavriago, 1 Villalunga, 3 Reggio Emilia, 1 Fabbrico, 2 Novellara, 2 Guastalla , 1 Albinea, 1 Poviglio, 1 Rubiera, 1 Quattro Castella, 1 Campegine
RN	11 **	8 nidi, 1 nido- sez primavera 1 cbg 1 spazio bambini	4 nidi a 1 sezione, 1 nido a 2 sezioni, 1 sezione primavera, 3 nido a 4 sezioni, 1 spazio bambini 1 sezione, 1 CBG 1 sezione	3 Rimini, 1Montecolombo, 2 San Giovanni in Marignano, 1Misano Adriatico, 2 Cattolica, 1Riccione, 1Novafeltria
TOTALE	127			

*Per CPP di Parma di cui 1 ritirato perché in chiusura

** Per il CPP di Rimini “Le adesioni pervenute, per il tramite dei soggetti gestori sono state 11, riguardo ai servizi da sottoporre ad auto-eterovalutazione, n. 8 riguardo ai coordinatori pedagogici disponibili a svolgere l'attività di eterovalutazione. In ragione della disponibilità dei coordinatori (sovrapposizione ruoli – stessa persona che svolge sia il ruolo di etero valutatore che di coordinatore di un servizio sottoposto ad auto-eterovalutazione) o per motivazioni interne ai singoli servizi (impegni già calendarizzati, stato dei GLE, collocazione geografica, tempi e risorse, ecc.), si è ritenuto, pur mantenendo il termine ultimo del 31/12/2015¹, suddividere in due fasi la realizzazione dell'attività. Nella prima fase 7 servizi (5 nidi, una sezione primavera e uno Spazio Giochi) hanno iniziato il percorso di lavoro a gennaio , 4 servizi (3 nidi e un CBG) inizieranno a ottobre finendo i loro lavori entro dicembre 2015

I soggetti coinvolti nella sperimentazione 2014-2015

CPP	C ped del servizio coinvolti in autovalutazione	C. ped. che hanno svolto il ruolo di eterovalutatore	C. ped. cha hanno svolto doppio ruolo auto-etero	Educatori/insegnanti	Collaboratori-Ausiliari/altro personale	N. . Coordinatori coinvolti complessivamente
BO	21	20	9	149	62	32
FE	12	12	12	60	5	12
FO/CE	12	14	4	60	15	22
MO	17	16	7	86	10	26
PR	9	9	3	41	4	15
PC	8	8	3	35	6	13
RA	11	8	6	80	32	13
RE	15	9	3	132	5	21
RN	8	8	6	41	18	10
TOTALE	113	104	53	684	157	164

2. Obiettivi e modalità dello studio di sostenibilità

L'analisi di sostenibilità del processo di auto-eterovalutazione (intesa come possibilità che il processo possa essere mantenuto nel tempo) fa riferimento, rispetto alle ragioni che ne hanno promosso la realizzazione, alle tesi presentate in occasione del Seminario regionale "Valutazione della qualità e regolazione del sistema dei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna" (Quaderno Regionale 32/2013). Le tesi hanno infatti rappresentato un primo punto di approdo del percorso di sperimentazione realizzato nei diversi territori provinciali, in modo particolare la terza tesi "Le condizioni imprescindibili per rendere operativo ed efficace il processo di regolazione della qualità: standard quantitativi e qualitativi" ha fornito elementi per una prima individuazione delle fasi di lavoro e delle risorse umane e finanziarie necessarie alla realizzazione del processo di valutazione. E' a partire dai contenuti trattati nel documento sopra richiamato che muove l'analisi di sostenibilità, da interpretare come una forma avanzata di monitoraggio sul processo in corso relativo alle "Linee guida" in relazione alle caratteristiche del sistema regionale dei servizi educativi per la prima infanzia. In questo senso la sostenibilità del sistema di valutazione è stata esaminata congiuntamente alla sua efficacia formativa, in quanto i due aspetti non possono essere analizzati in modo separato per poter pervenire a una interpretazione dei dati quantitativi e qualitativi in funzione del possibile sviluppo del processo.

Obiettivo dello studio è quindi stato quello di approfondire quanto indicato nella "terza tesi" per fornire un quadro quali-quantitativo degli elementi necessari a configurare una effettiva sostenibilità del processo utile per procedere alla revisione delle Linee guida regionali e ad orientare la programmazione futura per una messa a regime dell'intero sistema di regolazione della qualità dei servizi per la prima infanzia.

L'analisi di sostenibilità del processo di auto-eterovalutazione ha previsto la messa in atto di una serie di azioni:

15 *Per il CPP di Bologna un coordinatore ha svolto il ruolo di eterovalutatore in due servizi

** Per il CPP di FO/CE due coordinatori hanno svolto l'autovalutazione in due servizi

***Per il CPP di Modena dei sedici eterovalutatori coinvolti dodici hanno eterovalutato un servizio; due hanno eterovalutato 2 servizi ciascuno; due hanno eterovalutato un servizio ciascuno più un servizio insieme. Per il CPP di Modena inoltre due c.p. hanno svolto attività di autovalutazione in due servizi

1. raccolta di informazioni relative ad alcune caratteristiche del sistema provinciale dei servizi;
2. raccolta di informazioni relative alle attività realizzate a livello di Coordinamento Pedagogico Provinciale finalizzate al processo di valutazione della qualità;
3. selezione di un campione ragionato dei servizi da coinvolgere nella valutazione e monitoraggio dei carichi di lavoro necessari allo svolgimento del processo.
4. progettazione e somministrazione di questionari e interviste a un gruppo selezionato di coordinatori pedagogici e dirigenti/gestori per approfondire le problematiche relative alla sostenibilità del processo valutativo.

In particolare lo studio di sostenibilità, come è stato già evidenziato, ha previsto la selezione di un campione ragionato di almeno il 10% dei servizi pubblici e convenzionati presenti su ogni territorio provinciale secondo criteri che ne garantissero la rappresentatività e che sono stati descritti nel paragrafo precedente. Occorre però sottolineare che il campione è stato necessariamente composto anche sulla base di un criterio di libera adesione al percorso di sperimentazione che, particolarmente in alcuni territori provinciali, non ha consentito di rispettare pienamente i parametri indicati nella delibera della Giunta Regionale.

Comunque, sul piano operativo, il monitoraggio del processo e la successiva analisi dei dati ha fatto ricorso ad una pluralità di strumenti:

- il questionario distribuito annualmente dalla Regione per raccogliere i dati sui coordinatori pedagogici da cui si sono attinti in modo specifico i dati relativi al rapporto coordinatori-servizi coordinati e alle ore svolte mensilmente nei servizi;
- una scheda di analisi dei tempi delle procedure compilata dai coordinatori che hanno partecipato al processo di auto-eterovalutazione (vedi allegato n....);
- due questionari aventi per oggetto l'efficacia formativa e la sostenibilità del processo indirizzato rispettivamente ai coordinatori coinvolti nell'attività di autovalutazione e ai coordinatori coinvolti nell'attività di eterovalutazione (vedi allegato n. ..e n...);
- tre interviste di gruppo svolte con un campione di dirigenti, funzionari amministrativi e responsabili dei servizi rappresentativi di diversi enti gestori e territori, finalizzate a raccogliere elementi di valutazione sulla valenza formativa e sulla sostenibilità del processo di auto-eterovalutazione, oltre a sollecitare riflessioni sul sistema di regolazione per i servizi 0-3, sui punti di forza e debolezza dell'attuale legislazione regionale e su eventuali innovazioni organizzative-gestionali per la tenuta e il rilancio dei servizi educativi per l'infanzia. Le

interviste sono state organizzate per aree vaste territoriali e hanno coinvolto complessivamente 35 soggetti (vedi allegato n.);

- i report di secondo livello prodotti dai Coordinamenti Pedagogici Provinciali a conclusione del percorso annuale di valutazione, la cui traccia è stata condivisa nel tavolo tecnico dei tutor (vedi allegato n...).

3 L'efficacia formativa del percorso

La funzione formativa della valutazione e il giudizio dato sulla sua efficacia da parte dei diversi soggetti è il fuoco di interesse dei paragrafi che seguono.

3.1 Il processo visto dai coordinatori pedagogici

Partiamo dai dati dei questionari rivolti ai coordinatori pedagogici¹⁶.

**Il sistema proposto dalle linee guida valorizza la funzione formativa della valutazione.
A conclusione di questo periodo di sperimentazione, come valuti complessivamente l'efficacia formativa del percorso realizzato (questionari autovalutazione)?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOT.
BOLOGNA						1	3	8	5	4	21

¹⁶ L'elaborazione dei dati quantitativi rilevati con i questionari è stata curata dalla Dott.ssa Serena Cavallini

FC							3	3	4	2	12
FERRARA					1		1	6	1		9
MODENA				3		2	4	4	3	1	17
PARMA						1	5	2	2	1	11
PIACENZA							1	3	2	2	8
RAVENNA						1		7	3		11
REGGIO					2	1	7	2	1		13
RIMINI							1	3	1		5
TOT.	0	0	0	3	3	6	25	38	22	10	107
%	0,0	0,0	0,0	2,8	2,8	5,6	23,4	35,5	20,6	9,3	100

(1= nulla- 10= molto alta)

Rispetto alla valenza formativa del percorso di valutazione possiamo in primo luogo affermare come la quasi totalità dei coordinatori coinvolti ne riconosca l'efficacia: circa il 95% del coordinatori dei servizi che sono stati oggetto di valutazione riconosce in misura diversa il valore formativo

del percorso, addirittura più del 65% assegna un punteggio tra 8 e 10, testimoniando in questo modo le ricadute estremamente positive del sistema di valutazione adottato.

Il sistema proposto dalle linee guida valorizza la funzione formativa della valutazione. A conclusione di questo periodo di sperimentazione come valuti complessivamente l'efficacia formativa del percorso realizzato (questionari eterovalutazione)?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTALE
BOLOGNA						1	5	3	10	1	20
FC							3	3	5	3	14
FERRARA					1		2	6	3		12
MODENA				1	1	5	2	5	2		16
PARMA				1	1		3	2	4		11
PIACENZA							1	3	3	1	8
RAVENNA							1	5	1	1	8
REGGIO					1		2	3	3		9

RIMINI								1	4		5
TOT	0	0	0	2	4	6	19	31	35	6	103
%	0,0	0,0	0,0	1,9	3,9	5,8	18,4	30,1	34,0	5,8	100

(1= nulla- 10= molto alta)

Tali riscontri positivi sono confermati dai giudizi dei coordinatori pedagogici che hanno svolto il ruolo di eterovalutatore (che in parte coincidevano con i coordinatori che hanno avuto almeno un servizio valutato): anche in questo caso la risposta alla domanda che chiedeva una valutazione sull'efficacia formativa del percorso realizzato ha ricevuto circa il 94% di risposte positive.

Se analizziamo la valutazione fornita dai coordinatori dei servizi in auto-eterovalutazione relativa all'apporto che l'eterovalutazione può dare alla valutazione formativa di un servizio le percentuali di positività si innalzano ulteriormente arrivando al 98%.

Come valuti l'apporto che l'eterovalutazione può dare alla valutazione formativa di un servizio (questionari autovalutazione) ?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOT.
BOLOGNA							3	5	8	5	21

FC							4	2	3	3	12
FERRARA						1	1	5	2		9
MODENA					1	2	7	1	5	1	17
PARMA			1				2	2	3	1	9
PIACENZA								3	2	3	8
RAVENNA							1	3	6	1	11
REGGIO						3	3	5	1	1	13
RIMINI						1		4			5
TOT.	0	0	1	0	1	7	21	30	30	15	105
%	0,0	0,0	1,0	0,0	1,0	6,7	20,0	28,6	28,6	14,3	100

(1= nulla- 10= molto alto)

Come si può notare, sono più del 71% i coordinatori che attribuiscono un punteggio tra 8 e 10, un risultato che sottolinea una piena presa di consapevolezza di come la valutazione di un esterno - un esterno che in questo caso si proponeva come “amico critico” - possa favorire i processi di decentramento del gruppo di lavoro, evitando il rischio che l’autovalutazione si connoti sostanzialmente come un atto di autoconferma.

Altrettanto elevata è la percentuale (oltre il 92%) degli eterovalutatori che ha giudicato positivo l'apporto che l'eterovalutazione può dare alla valutazione formativa di un servizio.

Come valuti l'apporto che l'eterovalutazione può dare alla valutazione formativa di un servizio (questionari eterovalutazione)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOT.
BOLOGNA						1	6	6	6	1	20
FC							3	3	4	4	14
FERRARA					3		1	7	1		12
MODENA					1	3	6	4	1	1	16
PARMA				2		1	3	2	3		11
PIACENZA					1			5	1	1	8
RAVENNA							3	1	2	2	8
REGGIO				1		1		3	3		8

RIMINI								5	1		6
TOT	0	0	0	3	5	6	22	36	22	9	103
%	0,0	0,0	0,0	2,9	4,9	5,8	21,4	35,0	21,4	8,7	100

(1= nulla- 10= molto alto)

Questi dati appaiono ancor più significativi se si pensa alle perplessità e alle resistenze che hanno accompagnato la fase iniziale di elaborazione del sistema di valutazione, quando si è discusso sulla necessità della valutazione esterna, pur nell’ambito di un approccio che si voleva incentrare sull’indagine autoriflessiva del gruppo di lavoro e sulla dimensione formativa del processo.

Il risultato evidenzia, quindi, come anche la valorizzazione di un approccio formativo alla valutazione non possa fondarsi unicamente sull’autovalutazione, prescindendo dalla creazione di una dinamica di dialogo e confronto costruttivo tra sguardi interni e esterni competenti.

Ma in relazione a quali aspetti si declina il valore formativo del processo di auto-eterovalutazione? La risposta alle **domande aperte** che nel questionario intendevano approfondire la questione mette in rilievo una serie di elementi che possiamo ricondurre ad alcune parole chiave. Sono parole che ricorrono in maniera costante e trasversale nei questionari di tutti i coordinatori dei diversi territori: *riflessività, consapevolezza, confronto e scambio, condivisione di significati, osservazione, nuovi sguardi*.

Seguendo le parole dei coordinatori, si può dire che il processo di valutazione permette “di riosservare in modo nuovo anche i servizi che si conoscono da tempo”, di indagare “alcuni aspetti che normalmente rischiano di rimanere in ombra, dando la possibilità di rileggere la propria pratica quotidiana e i presupposti pedagogici che la definiscono”, creando occasioni di confronto e riflessività all’interno del gruppo di lavoro sul progetto pedagogico e sulla “coerenza tra dichiarato e agito” e attivando anche “riflessioni su come si è percepiti dall’esterno”.

Il percorso ha rappresentato altresì un’opportunità “per affrontare tematiche irrisolte negli anni in modo oggettivo e operativo”; in questo senso “l’osservazione esterna ha contribuito a sgretolare meccanismi consolidati”, inoltre gli “spunti di riflessione e consigli dell’eterovalutatore hanno

messo in luce aspetti critici da migliorare ma anche dato carica e motivato di più il gruppo con progetti di miglioramento condivisi”, stimolando anche la “crescita nei processi di responsabilizzazione dell’equipe”.

Si mette poi in rilievo il *valore della sistematicità del processo osservativo e valutativo*, in quanto “l’osservazione e raccolta di evidenze” ha rappresentato “il cuore del lavoro”, “l’osservazione analitica e sistematica ha fatto emergere elementi sfumati non presi in considerazione prima” e, più in generale, la valutazione “ha consentito dopo anni di lavoro di riflettere su di sé in relazione a indicatori di qualità”.

L’utilizzo di uno *strumento di valutazione condiviso* che esamina le diverse dimensioni di qualità educativa del servizio è stato evidenziato come un altro punto di forza del processo. Come dichiara un coordinatore “rivedere tutti gli aspetti contenuti nello strumento permette una visione di insieme del contesto, favorendo l’inserimento del servizio in ottica sistemica”. Così un altro coordinatore sottolinea che “usare uno stesso strumento di valutazione a livello provinciale, costruito su linee pedagogiche regionali condivise da tutto il CPP, ha permesso di avere delle linee di riferimento comuni rispetto alla qualità dei servizi e del progetto pedagogico e nel contempo ha rappresentato per gli educatori una guida e un riferimento chiaro attivando un processo di riflessione sulle pratiche educative del servizio”.

La partecipazione a dinamiche di rete e la promozione di rapporti di scambio e confronto tra servizi diversi appartenenti allo stesso contesto territoriale, nell’ambito di un processo sostenuto dal Coordinamento Pedagogico Provinciale, appare come un aspetto essenziale legato all’efficacia formativa del sistema di valutazione. I coordinatori mettono in risalto l’importanza del “confronto con i colleghi del CPP” e del “confronto/scambio con le altre realtà del territorio”, la “formazione continua a lungo termine che ha coinvolto tutto il territorio provinciale e i servizi di varia natura e tipologia”, la “contaminazione positiva tra i diversi servizi e enti” e “la costruzione di alleanze tra coordinatori pedagogici del territorio”

Questo elemento di ricaduta formativa del processo è ancor più valorizzato da parte dei coordinatori che hanno svolto il ruolo di eterovalutatori. Un aspetto peculiare del sistema di valutazione è infatti rappresentato dal fatto che sono i coordinatori di altri servizi pubblici o privati presenti sul territorio provinciale a svolgere la funzione di eterovalutazione. E’ una scelta che intende anche valorizzare l’opportunità di assumere il ruolo di eterovalutatore come un’occasione importante dal punto di vista formativo per la crescita professionale complessiva del coordinatore. A conferma di tale ipotesi nel questionario rivolto ai coordinatori eterovalutatori si chiedeva espressamente: “Ritieni che l’aver svolto il ruolo di eterovalutatore

abbia un'utilità sul piano formativo rispetto al tuo ruolo di coordinatore pedagogico?" Le risposte a questa domanda mostrano come praticamente tutti i coordinatori riconoscano il valore positivo di tale esperienza sotto il profilo della loro formazione professionale: solo 1 coordinatore su 104 risponde negativamente alla domanda

Ritieni che l'aver svolto il ruolo di eterovalutatore abbia un'utilità sul piano formativo rispetto al tuo ruolo di coordinatore (questionari eterovalutazione)?

	SI	NO	TOTALE
BOLOGNA	20		20
FC	14		14
FERRARA	11	1	12
MODENA	16		16
PARMA	11		11
PIACENZA	8		8
RAVENNA	8		8
REGGIO	9		9

RIMINI	6		6
TOT.	103	1	104
%	99,0	1,0	100,0

L'analisi delle domande aperte evidenzia, in primo luogo, *l'utilità formativa e il consolidamento di competenze che viene dallo svolgere la funzione di eterovalutazione*, le parole di un coordinatore ben esprimono come “la funzione di eterovalutatore sia utile sul piano formativo perché nel corso del processo si vanno a potenziare specifiche competenze, ad es. la competenza decisionale, quella argomentativa e di negoziazione e allo stesso tempo influenza costruttivamente il modo di pensare e di riflettere nelle varie situazioni. Si confermano o si affinano, quindi, competenze legate alla capacità di ascolto e al confronto. Il processo, l'intero percorso, è una provocazione positiva verso il cambiamento professionale inteso in senso evolutivo”.

Si sottolinea poi come *lo svolgere il ruolo di eterovalutatore abbia sollecitato una comparazione con l'organizzazione dei “propri” servizi e una riflessione sul proprio modo di lavorare e sulle modalità di interpretare il ruolo di coordinatore*. Come dichiara un altro partecipante: “il percorso mi ha obbligato ad andare più a fondo su tutti gli aspetti che riguardano il funzionamento del nido e pertanto mi ha portato a fare riflessioni sul mio ruolo e sui miei servizi”.

L'affinamento della competenza osservativa, rigiocata poi all'interno dei servizi coordinati, e “la possibilità di confronto e di riflessione generata a più livelli e su molteplici aspetti” appaiono altri elementi formativi importanti che emergono dall'esperienza.

Ancora centrale è però la sottolineatura di come *il percorso attivi dinamiche di relazione e di messa in rete tra i servizi, rompendo l'isolamento che in alcuni contesti vive il coordinatore e creando occasioni di scambio e confronto*: elementi quindi fondamentali per sostenere il processo di integrazione del sistema a livello territoriale. Si dice, infatti, di come l'esperienza promuova la *diffusione di una cultura dell'infanzia* e le azioni di *confronto e dialogo tra servizi*, di come solleciti lo “scambio di vedute tra privato e comunale”, “la conoscenza e il rispetto reciproco”, di come abbia “accresciuto la conoscenza del territorio e dei metodi di gestione e coordinamento”.

Il processo “ha rinforzato la convinzione dell’importanza degli scambi pedagogici”, ha stimolato la “crescita reciproca” attraverso il contatto con altre realtà operative e lo scambio con gli altri coordinatori. “Svolgere il ruolo di etero valutatore permette di confrontarsi con realtà diverse dalla propria e di conoscere meglio il sistema dei servizi presenti a livello provinciale”, consente poi “di creare spazi di confronto con i colleghi” favorendo “una maggiore conoscenza e condivisione fra coordinatori di realtà istituzionali diverse”.

Si attiva, dunque, un “confronto reale con altre realtà del territorio che non si conoscono e, principalmente, un confronto sulle modalità/metodologie di lavoro, molto interessante soprattutto tra pubblico e privato”.

Tutti elementi che mettono in rilievo come la regia territoriale del processo e la logica dello scambio che lo caratterizza appaiano essenziali per favorire la costruzione di un rapporto tra coerenza e differenza nel sistema dei servizi per la prima infanzia.

La valenza formativa rappresenta senza dubbio un evidente punto di forza su cui convergono la maggioranza delle valutazioni dei coordinatori. Ma in vista di una messa a regime del sistema è necessario soffermarsi anche su quelli che vengono individuati come *punti di debolezza riscontrati in riferimento all'efficacia formativa*.

Anche in questo caso l'analisi trasversale delle domande aperte di tutti i questionari evidenzia alcuni elementi comuni e ricorrenti, ne segnaliamo tre che ritornano con maggiore frequenza.

In primo luogo si segnala la necessità di un’ulteriore *revisione degli strumenti di valutazione costruiti dai CPP* per aumentarne la coerenza interna, la chiarezza e ridurre gli elementi ritenuti ridondanti. In molti casi si reputa necessaria una riduzione del numero degli item per evitare che l'ampiezza degli elementi da indagare produca dispersione, riducendo le potenzialità formative insite nel processo “troppi item hanno fatto perdere di vista agli educatori il valore formativo” in altri casi si rende necessaria una migliore definizione degli aspetti da osservare “alcune sottodimensioni difficili da osservare”. Non stupisce che gli strumenti di valutazione siano stati oggetto di più proposte di revisioni, perché si tratta di un lavoro complesso che richiede competenze specifiche che non si improvvisano e in molti casi necessita anche di supervisioni scientifiche.

Il tempo è un altro elemento che va presidiato in un'ottica di valutazione formativa. Il tempo necessario per riflettere adeguatamente su quanto emerso, il tempo necessario per i cambiamenti, il tempo a disposizione delle équipes, il tempo per impadronirsi delle procedure e osservare in maniera non superficiale. Alcuni mettono in luce la necessità di evitare il rischio che il rispetto della tempistica vada a scapito di un’autentica riflessività dei gruppi “le scadenze in alcuni casi hanno prevalso sul bisogno dell’équipe di fermarsi a riflettere maggiormente”, “è stato difficile per

me restare nei tempi e riservarmi un tempo di lavoro tranquillo per portare a termine il processo. Poiché, le contingenze di questo lavoro non permettono la possibilità di pianificare le attività, correndo il rischio di fare le cose, a volte, troppo velocemente”; altri ancora mettono in luce come “la valutazione ha contribuito alla riflessione sulle scelte educative ma le modifiche e riprogettazioni richiedono tempo e altro lavoro formativo, necessità di tempi lunghi; poco tempo da dedicare alla condivisione dei valori e per affinare un metodo di osservazione condiviso”, “Il tempo di rilevazione dei dati è davvero molto importante, rispetto alle attuali funzioni attribuite a questo ruolo, nella quotidianità, per cui ho utilizzato dei tempi non lavorativi per poter approfondire e rileggere con cura quanto avevo osservato, ritornando più volte anche con l’aiuto dell’autovalutatore su situazioni non facilmente osservabili”, “difficoltà ad orientarsi riguardo al tema del giudizio; incertezze sulle procedure”. Tra gli elementi di potenziale debolezza formativa legati al tempo va anche segnalato un dato che si ricava in modo particolare dall’analisi delle schede compilate dai coordinatori relative alle procedure, si tratta della scelta compiuta da alcuni soggetti di ridurre lo spazio di riflessione con il gruppo di lavoro, mantenendo il confronto sugli esiti delle rilevazioni più a livello di coordinatori (interno ed esterno), una scelta che, a nostro parere, può ridurre di molto l’efficacia formativa del processo in termini di crescita complessiva del gruppo di lavoro.

Il terzo punto di attenzione è legato alla *reportistica* che, seppur necessaria a fondamento del rigore del percorso, deve evitare la ridondanza e la “deriva burocratica” ed essere percepita come risorsa a supporto della riflessività, altrimenti il rischio, come dice qualcuno, può essere quello “di spostare il focus del percorso su un livello compilativo, formale, burocratico togliendo spazio e tempo al reale confronto e lavoro di supporto al gruppo di lavoro”.

3.3 Il processo visto dai dirigenti e responsabili dei servizi

Il valore positivo del percorso e la condivisione dell’approccio proposto dal sistema di valutazione sono inoltre ribaditi dalla maggioranza dei *dirigenti e responsabili dei servizi*, che nelle interviste di gruppo hanno sottolineato aspetti congruenti con quelli messi in risalto dai coordinatori che hanno partecipato al processo. Si evidenzia come il sistema di valutazione introduca una logica positiva di vigilanza non in termini ispettivi e come rappresenti un elemento di raccordo tra pubblico e privato salvaguardando le diversità ma promuovendo al contempo l’integrazione sistemica.

Rappresenta poi - e ciò è considerato un punto di forza sotto il profilo culturale - un lavoro su scala regionale che promuove la definizione di elementi di qualità pensati come territorio, evitando il rischio di un gioco al ribasso. In questo senso, come dichiara una dirigente, “Consideriamo questo sistema di valutazione come fondamentale, soprattutto in un momento di crisi come questo nel quale il rischio di perdere di vista gli obiettivi principali dei nidi è forte e la consistente difficoltà economica degli enti locali può portare al rischio di aperture al ribasso”.

La condivisione della tipologia di approccio e della metodologia utilizzata è messa in rilievo da un dirigente del settore privato “per quanto riguarda i punti di forza del processo, condividiamo molto l'approccio valutativo di tipo formativo adottato, così come il carattere fortemente partecipato sia nella costruzione dello strumento sia nella procedura a livello di sistema. Dal lavoro svolto ai diversi livelli – servizi, CPP, tavolo regionale - si è colta una forte valorizzazione dei vari ruoli. Nel complesso il percorso ha permesso di dare valore e salvaguardare le diverse identità”.

Si sottolinea poi l'importanza del lavoro svolto ad un secondo livello, cioè sul piano della regia territoriale del processo, in quanto, come afferma un dirigente, “la successiva restituzione all'interno del CPP delle osservazioni effettuate sul campo consente di tradurle in ipotesi di lavoro in un'ottica di collaborazione, contaminazione e progressivo miglioramento, senza che il processo assuma la forma di mero controllo ispettivo”. L'intento di sviluppare un lavoro a livello territoriale rappresenta un riconosciuto punto di forza del percorso: “Il primo e più rilevante punto di forza è proprio culturale, il tentativo di lavorare su scala regionale e territoriale a un percorso di omogeneità verso l'alto, dando elementi di qualità che vengono misurati e pensati come territorio. Questa è una modalità che è anche vicina alla mia esperienza come Unione dei Comuni, infatti in questi anni il distretto (o l'area vasta) ha messo insieme quattro realtà diverse: lo scambio di buone pratiche, l'omogeneità dei regolamenti, il sistema tariffario, la quantità e la qualità dell'offerta, gli orari, la formazione del personale ci hanno mostrato come si può “cambiare nello scambio reciproco”, si può apprendere dalle buone pratiche altrui e si possono innalzare i livelli di qualità”.

Le parole dei dirigenti sono quindi generalmente di apprezzamento rispetto alle caratteristiche complessive dell'impianto di valutazione elaborato, con ulteriori interessanti implicazioni positive evidenziate da due interventi. Nel primo caso si focalizza l'attenzione sulle ricadute del processo sul metodo di lavoro del coordinatore e sull'organizzazione del servizio: “un'altra potenzialità è legata al fatto che questo è un processo che modifica il metodo di lavoro: il pedagogo viene chiamato in causa anche con un impegno definito di monte ore dichiarato e comune a tutti i servizi e con una intensità di applicazione che richiede una grande sistematicità dell'impianto organizzativo, degli strumenti e delle sequenze di lavoro. Tutto quello che è stato messo a punto a livello di CPP, anche in termini di monte ore e di strumenti metodologici, ci dà un metro che serve anche a livello

gestionale, siamo quindi davanti a un impianto che rilancia anche aspetti legati alla valutazione dell'impianto organizzativo di un servizio". Nel secondo caso si richiama invece l'impatto che una gestione intelligente della comunicazione sul processo può avere sulla percezione dei genitori utenti del servizio: "le famiglie sono state necessariamente informate del lavoro per giustificare la presenza di figure nel servizio, questo ha costretto i coordinatori a trovare formule per spiegare la natura del percorso e in questo senso c'è stato anche un impatto indiretto come capacità dei genitori di leggere quello che i singoli servizi mettevano in piedi in una ottica di miglioramento".

Coordinatori e dirigenti concordano quindi sull'efficacia formativa del percorso e sulla sostanziale condivisione della struttura del sistema di valutazione. In particolare un elemento fondamentale richiamato direttamente o indirettamente come qualificante da numerose risposte riguarda la dimensione territoriale del processo, garantita dall'aver assegnato un ruolo centrale al Coordinamento Pedagogico Provinciale nella regia e gestione del sistema. Potremmo dire, riprendendo un passaggio del report di secondo livello del CPP di Piacenza, elemento comune nei report di diversi coordinamenti, che "la dimensione territoriale del processo di valutazione risulta essere una caratteristica particolarmente importante del sistema, che coltiva in sé valore aggiunto capace di coltivare appartenenza e incremento dell'identità territoriale in un delicato momento di riconfigurazione delle realtà istituzionali provinciali".

3.4 Consapevolezze maturate: il processo visto dai tutor dei Coordinamenti Pedagogici

L'accompagnamento della sperimentazione ha potuto contare sulla risorsa dei tutor dei CPP¹⁷, professionisti di lunga esperienza nei servizi per l'infanzia, che in questa sperimentazione hanno svolto un importante e duplice ruolo: di raccordo e collegamento tra il lavoro svolto a livello regionale e quello a livello locale da un lato; di coordinamento e accompagnamento di tutto il processo a livello territoriale dall'altro. Ed è proprio in virtù della profonda conoscenza maturata dei territori e delle loro peculiarità che queste figure hanno potuto sostenere, organizzare e rileggere le evoluzioni e i cambiamenti che questo lavoro ha prodotto in termini di consapevolezza maturate. Tali elementi sono stati sintetizzati in un

17 Il tavolo tutor nell'annualità 2014-2015 è composto da: Franca Marchesi (CPP Bo); Viviana Tanzi (CPP FE); Paolo Zanelli (CPP FO); Margherita Malagoli Paolo Ferrari (CPP Mo); Federica Natalone (CPP PR); Valeria Mariani (CPP PC); Marisa Anconelli (CPP RA); Daniela Martini (CPP RE); Maria Cristina Stradi (CPP RN), Antonio Gariboldi (UNIMORE); Sandra Benedetti (RER); Marina Maselli (Context)

contributo¹⁸ redatto in forma congiunta da tutto il gruppo dei tutor e presentato in occasione del seminario regionale “Istantanea sui servizi educativi. Innovazione legislativa. Verso gli stati generali del 2016”, Novembre 2015, nella sessione C “ La qualità chiede asilo: ma come?” che ha avuto come oggetto di confronto con coordinatori, dirigenti, amministratori, responsabili dei servizi, proprio gli esiti della sperimentazione. Di tale contributo si riprende in questa sede in forma integrale la prima parte dedicata al “Processo intrapreso e consapevolezze maturate”:

“Diverse sono le consapevolezze inerenti il concetto di valutazione della qualità in materia di servizi all’infanzia maturate nei territori provinciali durante questa articolata sperimentazione del sistema di valutazione.

Il sistema di valutazione nei territori ha permesso inoltre una messa in asse di tutte le diverse funzioni e ruoli professionali che a diverso titolo concorrono a sostenere la qualità delle offerte educative dedicate alle famiglie nei territori. Ha quindi punti cardine professionali del sistema integrato dei territori.

La centralità del CPP

Prima di tutto ponendo in luce *Il ruolo centrale del CPP* sentito come luogo di definizione condivisa di strumenti, procedure e significati, capace di garantire una traduzione contestuale del percorso valutativo, non una mera applicazione di mandati ma una ridefinizione di un sistema orientato a fini condivisi, percepiti come significativi, coerenti e in continuità con l’area vasta regionale e con i bisogni locali. CPP come punto chiave per la strutturazione di percorsi valutativi garanti della concezione formativa e intersoggettiva della qualità ma nello stesso tempo rispettosi delle pluralità locali inter e intraterritoriali. Una voce che rappresenta nei territori una dimensione sovraterritoriale imprescindibile nell’ottica di una crescita orientata ad una qualità negoziata e al rispetto del *sistema integrato* dei servizi educativi. Uno snodo particolarmente strategico deputato a garantire sul piano tecnico una forte regia pedagogica costitutiva dei processi orientati al miglioramento della qualità educativa. La sperimentazione di questi anni ha messo in luce con particolare forza quanto la funzione di coordinamento sia di fondamentale importanza per rendere possibile una regia pedagogica reale dei sistemi integrati radicati nei propri territori indipendentemente dai sistemi di valutazione adottati.

18 Il contributo è stato curato dalla dott.ssa Valeria Mariani e presentato al seminario in rappresentanza del gruppo tutor che ha collaborato alla sua stesura . “ Consapevolezze maturate e prospettive future: l’esperienza dei CPP”.

Il ruolo professionale del coordinatore pedagogico

Un secondo punto cardine emerso con forza è *Il ruolo professionale del Coordinatore Pedagogico* come colonna portante del sistema poiché garante di una costante funzione riflessiva dei gruppi educativi. Una riflessione orientata ad rinnovare l'importanza attribuita a valori educativi ritenuti fondanti per la crescita dei bambini e alla loro costante e contemporanea riattualizzazione in pratiche capaci di accordarsi con i rapidi cambiamenti sociali. Una figura professionale che ha precisato e affinato in questi anni di sperimentazione la propria vocazione di traduzione, intreccio e connessione orientata a offrire alle famiglie risposte condivise consapevoli e funzionali alle loro richieste e ai loro bisogni.

Il ruolo professionale dell'educatore

Non sono mancate nuove consapevolezze connesse al *ruolo professionale dell'educatore* che la sperimentazione ha meglio definito come rigore su ciò che deve essere costantemente garantito ai bambini e alle bambine e quindi rafforzato nella propria capacità di esplicitazione con le famiglie dei significati profondi del proprio fare e contemporaneamente solido nell'abitudine di interrogare ciclicamente le proprie pratiche educative nell'ottica dell'innovazione. La sperimentazione di questi anni ha inoltre avuto un impatto forte sulla motivazione professionale attraverso la valutazione che ha avuto il merito di rafforzare le competenze e responsabilizzare professionalmente il personale in una logica di squadra fondata su lavoro di equipe. Questa grande spinta motivazionale cresciuta e coltivata nel tempo ha attivato uno stile di ricerca dei gruppi educativi che hanno formulato progetti di miglioramento coerentemente radicati negli elementi di riflessività emersi e discussi.

La ridefinizione dell'identità dei servizi

Un ulteriore elemento cardine ha riguardato la *ridefinizioni identitarie dei servizi educativi* che hanno risignificato i propri progetti pedagogici condividendone la definizione dei valori di fondo e interrogando la propria funzione pedagogica in rapporto ai cambiamenti e alle nuove istanze sociali. Questo grosso lavoro di revisione ha permesso di rilevare quello iato tra dichiarato e agito che si crea in un naturale processo di abitudine professionale che, se non interrogato sistematicamente, può mettere a profondo rischio l'attualità dei servizi rispetto al loro contesto e la qualità educativa dell'offerta. Progetti pedagogici dei quali si è rafforzata l'elaborazione e territoriale su uno sfondo integratore regionale, in una cornice di significati e valori nella quale i servizi hanno potuto sentirsi e riconoscersi compresi.

La dimensione condivisa dei criteri di qualità

Le nuove consapevolezze emerse intorno alle funzioni cardine del sistema coinvolte nella sperimentazione hanno preso origine dal processo di condivisione *criteri di qualità negoziati*, rappresentativi di un terreno comune co-costruito comprensivo della storia del territorio regionale. Il processo di condivisione è stato complesso e non privo di dibattiti nei diversi territori che hanno in questo modo confrontato i propri stili pedagogici frutto di storie gestionali diversificate. I criteri di qualità sono e devono rimanere una materia di dibattito sistematico in un sistema che tratti in modo salubre e funzionale di qualità educativa. I territori hanno infatti maturato in esso la consapevolezza dell'importanza di una dimensione trasversale condivisa sulla qualità alla quale tornare al di là delle differenze e delle diversificate interpretazioni territoriali, e offerte educative.”

4. Valutazione formativa e azioni di miglioramento

I diversi piani in cui si articola l'impianto di valutazione sulla qualità dei servizi converge verso la messa a fuoco delle azioni di miglioramento. L'individuazione dei piani di miglioramento intercetta i diversi livelli precedentemente richiamati:

- *il livello del singolo servizio*, che si assume l'impegno di individuare concretamente le forme e gli strumenti più idonei per intervenire sulle criticità rilevate;
- *il livello del Coordinamento pedagogico territoriale*, che attraverso l'analisi trasversale dei report dei servizi individua gli ambiti di intervento comuni, contribuendo a una razionalizzazione degli interventi e delle proposte formative e successivamente è chiamato a monitorare i progetti di miglioramento;
- *il livello regionale*, che a partire dalle proposte avanzate dai coordinamenti pedagogici territoriali assume le indicazioni suggerite dagli esiti del processo di auto/eterovalutazione e le traduce in proposte operative, sostenendo nel programma regionale, mediante contributi mirati, il miglioramento della qualità dei servizi attraverso un adeguato impianto di formazione ed aggiornamento del personale dei servizi ivi inclusi i coordinatori pedagogici.

Il monitoraggio della qualità, come esito di un processo co-costruito e dialogato, rivela così la sua vera natura di processo ricorsivo, che ha a cuore non solo il controllo, ma anche la memoria e l'accompagnamento dei processi.

A conferma di ciò può essere utile un quadro di sintesi degli ambiti di miglioramento prevalenti e comuni, segnalati dai territori nel secondo e terzo anno di sperimentazione, che consente, oltre che di enucleare alcune linee comuni di intervento sulle quali già si è scelto di lavorare, di rinvenire alcune costanti in termini di aree di bisogno formativo.

Ambiti di miglioramento annualità 2013-2014 e 2014-2015

Dimensione organizzazione del contesto educativo	Dimensione Servizio famiglie e territorio	Dimensione Funzionamento del gruppo di lavoro	Valutazione
Anno 2013-2014 Spazi esterni Tempi Proposte educative	Anno 2013-2014 Relazioni e partecipazione delle famiglie Rapporto con il territorio	Anno 2013-2014 Formazione-azione Documentazione Progettazione-osservazione	Anno 2013-2014 Valutazione Valutazione qualità percepita dalle famiglie
Anno 2014-2015 Spazi interni ed esterni Materiali Tempi Proposte educative Relazioni	Anno 2014-2015 Relazioni e partecipazione delle famiglie Rapporto con il territorio	Anno 2014-2015 Documentazione Regolazione del gruppo di lavoro Osservazione Progettazione	Anno 2014-2015 Valutazione Valutazione qualità percepita dalle famiglie

Dettaglio ambiti di miglioramento annualità 2014-2015

CPP Bologna	CPP Ferrara	CPP Forlì-Cesena	CPP Modena	CPP Parma	CPP Piacenza	CPP Ravenna	CPP Reggio Emilia	CPP Rimini
<p>Spazi esterni (attivazione percorsi formativi)</p> <p>Spazi interni (personalizzazione spazi)</p> <p>Materiali (avvio lavoro su materiali informali)</p> <p>Documentazione (a sostegno di riflessività interna avvio percorsi formativi)</p> <p>Osservazione</p> <p>Autonomia bambini</p>	<p>Spazi esterni (lavoro per progetto intenzionale)</p> <p>Spazi interni (strutturazione, angoli, fruibilità genitoriali)</p> <p>Attività proposte educative (non solo grande gruppo, progettazione rilanci)</p> <p>Valutazione qualità percepita famiglie</p>	<p>Documentazione (leggibilità e fruibilità)</p> <p>Spazi, arredi e materiali (flessibilità servizi)</p> <p>Personalizzazione (servizi)</p> <p>Progettazione (intenzionalità sistematicità e coerenza)</p> <p>Relazioni e partecipazione famiglie (Partecipazione)</p> <p>Regolazione del gruppo di lavoro (formazione contestualizzata)</p>	<p>a) Per i nidi d'infanzia</p> <p>Relazioni e proposte educative (relazione adulto bambino)</p> <p>Documentazione</p> <p>Rapporto con il territorio</p> <p>Raccordo continuità scuola infanzia</p> <p>Personalizzazione</p> <p>Tempi</p> <p>Spazi interni (osservazione condotte spontanee dei bambini)</p> <p>Spazi esterni (osservazione condotte spontanee dei bambini)</p> <p>b) per Centri Bambini Genitori</p> <p>Documentazione e strumenti progettuali</p> <p>c) per spazio bambini</p> <p>Spazio</p>	<p>Documentazione (forma e contenuti)</p> <p>Spazi interni (riorganizzazioni e progettazioni)</p> <p>Spazi esterni (riorganizzazioni e progettazioni)</p> <p>Servizi famiglie e territorio (coinvolgimento delle famiglie nella vita del servizio)</p>	<p>Tempi (osservazione del c.p nel servizio)</p> <p>Spazi</p> <p>Funzionamento gruppo di lavoro</p> <p>Documentazione (per famiglie, progetto pedagogico)</p> <p>Incontri équipe</p> <p>Relazione con il territorio (pratiche condivise con servizi sanitari),</p> <p>Continuità territoriale</p>	<p>Attività con i bambini</p> <p>Rapporto con i genitori</p> <p>Gruppo di lavoro</p>	<p>Materiali</p> <p>Documentazione</p> <p>Lettura</p> <p>condivisione</p> <p>valutazione</p> <p>Percorso progettuale</p> <p>Spazi (accessibilità)</p> <p>Pasto (relazione con cucina interna)</p> <p>Partecipazione famiglie</p> <p>Funzionamento del gruppo di lavoro (stili comuni, dinamiche relazionali)</p> <p>Ambientamento (strumenti progettuali)</p>	<p>Spazi interni (riorganizzazione riprogettazione spazi sezione e comuni)</p> <p>Spazi esterni (out door)</p> <p>Funzionamento gruppo di lavoro</p> <p>Osservazione</p> <p>Documentazione</p> <p>Valutazione</p> <p>Relazioni</p> <p>Momento del cambio</p> <p>Partecipazione famiglie (monitoraggio partecipazione, comunicazione, patto con le famiglie)</p>

5. La sostenibilità del processo

Se gli aspetti di positività che emergono dalla rilevazione riguardano in modo generalizzato il valore formativo del processo, più problematizzanti risultano i giudizi sui **tempi di lavoro** previsti dalla procedura e sulla **sostenibilità** del sistema di valutazione, cioè sulla possibilità di metterlo a regime e mantenerlo nel tempo al di là del periodo di sperimentazione.

Facendo riferimento ai questionari compilati dai coordinatori che hanno partecipato al percorso, si deve innanzitutto rilevare come sia diffuso un giudizio d'inadeguatezza rispetto al **monte ore** complessivo individuato per il processo di auto/etero valutazione, sia da parte dei coordinatori che hanno curato il processo di autovalutazione, che da parte di quelli che hanno svolto il ruolo di eterovalutatore. Nel primo caso la valutazione d'inadeguatezza riguarda il 68,2% dei coordinatori, nel secondo caso il 76% di chi ha partecipato alla sperimentazione.

Ritieni adeguato il monte ore complessivo individuato per il processo di auto/etero valutazione (questionari autovalutazione)?

	SI	NO	TOTALE
BOLOGNA	7	14	21
FORLI'-CESENA	2	10	12
FERRARA	1	8	9

MODENA	6	11	17
PARMA	4	7	11
PIACENZA	6	2	8
RAVENNA	6	5	11
REGGIO	1	12	13
RIMINI	1	4	5
TOT.	34	73	107
%	31,8	68,2	100,0

Ritieni adeguato il monte ore complessivo individuato per il processo di eterovalutazione (questionari eterovalutazione)?

	SI	NO	TOTALE
BOLOGNA	4	16	20

FORLI'-CESENA	4	10	14
FERRARA	3	9	12
MODENA	4	12	16
PARMA	0	11	11
PIACENZA	4	4	8
RAVENNA	4	4	8
REGGIO	2	7	9
RIMINI	0	6	6
TOT.	25	79	104
%	24,0	76,0	100,0

Come si può notare da quanto riportato nelle tabelle, solo in due territori - Piacenza e Ravenna - è stato maggiore il numero di coordinatori coinvolti nell'autovalutazione che ha assegnato una valutazione positiva al monte ore previsto (tra l'altro, nel caso di Piacenza, si tratta di una provincia in cui sono decisamente prevalenti i servizi gestiti da enti privati). Negli stessi territori, anche per gli eterovalutatori, si registra un equilibrio nei giudizi sull'adeguatezza o inadeguatezza del monte ore definito per il processo di eterovalutazione.

Entrando nel merito dei giudizi assegnati, i coordinatori sottolineano in primo luogo come nel calcolo del monte ore non si sia tenuto conto della differenza tra servizi in termini di dimensioni, cioè numero di sezioni e di operatori che compongono il gruppo di lavoro; un elemento che incide sia sulla necessità di ampliare o limitare il tempo riservato all'osservazione da parte dell'eterovalutatore, sia sul tempo da dedicare – nel caso della numerosità del personale – all'elaborazione delle schede di valutazione delle educatrici ed alla reportistica. Sotto questo profilo, ad esempio, un coordinatore mette in risalto come “la trascrizione delle evidenze nelle schede da parte delle insegnanti abbia comportato un tempo aggiuntivo rispetto a quanto previsto dallo schema regionale”; così un altro ribadisce come “la lettura e sintesi di tutti gli strumenti di valutazione da parte del coordinatore comporti un tempo molto lungo, soprattutto nei nidi dove i gruppi di lavoro sono formati da più persone”. La trascrizione dei dati rilevati e la scrittura dei report rappresentano attività ritenute difficili da svolgere nei tempi stabiliti. In particolare la decisione di rendicontare l'attività di rilevazione attraverso la consegna del “quaderno di lavoro” utilizzato dall'eterovalutatore si è rivelata molto impegnativa dal punto di vista del tempo che ha implicato. In questo senso si evidenzia come “trascrivere il quaderno di lavoro per renderlo leggibile ad altri mi ha portato via almeno cinque ore” e, più in generale, come ci siano “tempi stretti rispetto alla trascrizione delle evidenze e alla documentazione dei report”, come “la stesura dei documenti/report da parte del coordinatore pedagogico abbia richiesto tempi molto più dilatati rispetto a quanto preventivato”.

D'altra parte c'è chi sottolinea come sia “fondamentale dare più importanza alla fase di costruzione del report per motivare la valutazione con la descrizione delle evidenze empiriche, una fase del processo che richiede molto tempo. La cura delle evidenze empiriche porterebbe un valore formativo maggiore anche per quanto riguarda la descrizione degli aspetti di eccellenza, confermando il valore importante del confronto nel gruppo di lavoro educativo e il lavoro progettuale del coordinatore pedagogico del servizio”.

Da alcuni coordinatori, poi, il monte ore viene considerato inadeguato – in eccesso o in difetto – in relazione alle diverse fasi previste dalla procedura: “scarso il monte ore per l'osservazione (3 sezioni), troppi incontri con l'equipe tra una fase e l'altra”, oppure “monte ore non adeguato per tutte le fasi, sì per conoscenza strumento e osservazione, troppo per restituzione e discussione”. C'è chi osserva anche come nel monte ore non vengano calcolati i tempi per gli spostamenti, un elemento che a volte può incidere in maniera significativa sul tempo dedicato al processo di eterovalutazione.

Altri rilevano l'eccessivo impegno del personale: “rispetto al personale occorre, a mio avviso, tenere conto che ogni anno il percorso di formazione delle educatrici continua nonostante l'eventuale percorso di auto-eterovalutazione”. Non si considera, però, la funzione formativa del processo

valutativo e come debba essere proprio la valutazione il dispositivo che consente di individuare i bisogni formativi del gruppo di lavoro. Ciò implica che nell'anno in cui viene svolto il percorso di valutazione non si attivino altre proposte formative e che negli anni successivi si lavori, anche sotto il profilo formativo, sugli elementi di criticità emersi dal processo.

Un problema di fondo, tuttavia, è rappresentato in certi casi dal carico complessivo di lavoro previsto dal percorso di valutazione, ritenuto eccessivo non per le finalità formative del processo ma per le risorse di tempo che ha il coordinatore. Da questo punto di vista c'è chi afferma che il “monte ore del coordinatore pedagogico del servizio è inferiore a quello necessario ma superiore al monte ore del contratto”, oppure come ci sia un problema nella “compatibilità tra auto ed eterovalutazione: svolgere in maniera adeguata l'auto-eterovalutazione personalmente ha significato lasciare la gestione di un intero servizio alla collega (per me è stato infatti impossibile riuscire a contenere tutti gli impegni previsti dalla sperimentazione con il coordinamento di 4 servizi a gestione diretta e 3 servizi come aiuto coordinatrice esterna)”.

Diversi sono comunque i suggerimenti dati dai coordinatori ai fini del miglioramento della procedura, sotto il profilo organizzativo e di una diversa ripartizione dei tempi: “l'incontro di equipe per la pianificazione dell'osservazione non è previsto nello schema regionale, ma risulta fondamentale per riprendere in maniera sistematica gli aspetti salienti dell'osservazione complessiva e concordare la suddivisione fra le insegnanti delle sottodimensioni da osservare”; “i documenti dovrebbero essere snelliti”; “vanno diminuite le ore di osservazione e i report da utilizzare”; “diminuire o aumentare le 2 giornate di osservazione a seconda che il servizio abbia meno o più di 2 sezioni” e “più ore per la stesura del report di autovalutazione”.

I temi emersi in riferimento alle domande sul monte ore complessivo individuato per il processo di valutazione sono ripresi e sviluppati nelle risposte a quella parte del questionario dove si indaga sulla **sostenibilità** del percorso. La questione della sostenibilità è oggetto di giudizi che ne evidenziano i caratteri di problematicità. Infatti, alla domanda “come valuti la sostenibilità in termini di carichi di lavoro di un percorso di valutazione che deve essere periodicamente realizzato all'interno dei servizi per il coordinatore pedagogico”, poco più del 51% dei coordinatori dei servizi che sono stati oggetto di valutazione giudica positivamente la sostenibilità del processo, con rari casi in cui si assegna un punteggio tra 9 e 10.

Facendo riferimento alla sperimentazione effettuata, come valuti la sostenibilità in termini di carico di lavoro di un percorso di valutazione che deve essere periodicamente realizzato all'interno di servizi PER IL COORDINATORE PEDAGOGICO (questionari autovalutazione)?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOT.
BOLOGNA			4	3	2	2	3	3	2	2	21
FORLI'- CESENA	1					4	4	2	1		12
FERRARA			3		3	2	1				9
MODENA	1	1		6	2	1	1	5			17
PARMA	1	1	1		1	4	2	1			11
PIACENZA				1		3	2	1	1		8
RAVENNA	1			3	1	2	2	2			11
REGGIO	1	1	2	4	3		1	1			13
RIMINI			1	2	2						5
TOT.	5	3	11	19	14	18	16	15	4	2	107

%	4,7	2,8	10,3	17,8	13,1	16,8	15,0	14,0	3,7	1,9	100
----------	------------	------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	------------	------------	------------

Il dato è confermato anche dai giudizi dei coordinatori pedagogici che hanno svolto il ruolo di eterovalutatore, a cui è stato appunto chiesto di esprimere una valutazione sulla sostenibilità in termini di carico di lavoro di un coordinatore pedagogico chiamato a svolgere il ruolo di eterovalutatore. Anche qui i giudizi si distribuiscono quasi equamente tra chi valuta come sostenibile il processo, in questo caso il 48%, cioè poco meno della maggioranza, e chi invece lo ritiene non sostenibile nel tempo.

Facendo riferimento alla sperimentazione effettuata come valuti la sostenibilità in termini di carico di lavoro di un coordinatore pedagogico chiamato a svolgere il ruolo di ETEROVALUTATORE (questionari eterovalutazione)?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOT.
BOLOGNA	1	1	2	2	4	5		3	2		20
FORLI'- CESENA			1			3	6	4			14
FERRARA	1		2	1	4	3	1				12
MODENA	2	2	2	3	2	1	4				16
PARMA	2	3	3	2							10

PIACENZA				1	1	3	1	2			8
RAVENNA			1		4	1	1		1		8
REGGIO		1	2		3	1		1			8
RIMINI						3	3				6
TOT.	6	7	13	9	18	20	16	10	3	0	102
%	5,9	6,9	12,7	8,8	17,6	19,6	15,7	9,8	2,9	0,0	100

Migliore è invece la valutazione di sostenibilità che i coordinatori esprimono in relazione all'impegno del gruppo di lavoro: in questo caso sono più del 60% i coordinatori che danno un giudizio positivo sulla sostenibilità del processo.

Facendo riferimento alla sperimentazione effettuata, come valuti la sostenibilità in termini di carico di lavoro di un percorso di valutazione che deve essere periodicamente realizzato all'interno di servizi PER IL GRUPPO DI LAVORO (questionari autovalutazione)?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOT.
BOLOGNA					1	3	8	3	4	2	21

FORLÌ- CESENA		1		3	1	3	3	1			12
FERRARA			1	2	1	3	2				9
MODENA	1			3	4	3	3	3			17
PARMA			1	2	1	5	2				11
PIACENZA		1				1	5	1			8
RAVENNA				1	2	2	3	3			11
REGGIO	1		5	3	3		1				13
RIMINI				1	3	1					5
TOT.	2	2	7	15	16	21	27	11	4	2	107
%	1,9	1,9	6,5	14,0	15,0	19,6	25,2	10,3	3,7	1,9	100

Considerando complessivamente le risposte alle 3 domande che chiedevano un giudizio sulla sostenibilità del percorso, occorre però mettere in rilievo la **variabilità dei giudizi in relazione al territorio provinciale di appartenenza**. Se nelle province di Bologna, Forlì-Cesena e Piacenza le valutazioni di sostenibilità sono sempre a maggioranza positive (estremamente significativo il caso di Bologna considerando il numero di servizi

coinvolti e la complessità di gestione del processo in un territorio di grandi dimensioni), negli altri territori la prevalenza di un giudizio di sostenibilità o non sostenibilità varia a seconda delle domande, con il caso particolare di Reggio Emilia dove la valutazione di non sostenibilità del percorso è sempre predominante. Una valutazione che appare quindi non essere strettamente correlata alla tipologia di enti gestori dei servizi che hanno partecipato alla sperimentazione ed alle effettive risorse (monte ore educatrici, rapporto numerico coordinatore-servizi coordinati e monte ore coordinatori) di cui sono dotati tali servizi. A Piacenza, ad esempio, dove nel campione di servizi che hanno partecipato alla sperimentazione sono presenti in prevalenza servizi gestiti da privati (il campione, che rappresenta il 15% del totale dei servizi del territorio, comprende 2 servizi gestiti da privati, 4 da cooperative sociali e 2 da comuni), servizi che spesso hanno meno risorse dei servizi pubblici (nei servizi del campione il monte ore delle educatrici varia da 20 a 140 ore), le valutazioni di sostenibilità dei coordinatori sono per tutte le domande prevalentemente positive. In Provincia di Reggio Emilia, invece, nell'anno di riferimento della sperimentazione non sono presenti servizi aderenti alla FISM, cioè servizi che abitualmente hanno standard più bassi relativamente alle risorse citate, i servizi che hanno partecipato sono soprattutto nidi pubblici e il monte ore delle educatrici dei servizi coinvolti varia da 140 a 200 ore. Ciò nonostante a Reggio Emilia la sostenibilità del processo è sempre ritenuta insufficiente dalla maggioranza dei coordinatori e addirittura 12 coordinatori su 13 valutano come non sostenibile il percorso di valutazione per il gruppo di lavoro (un percorso che prevede 22 ore d'impegno lavorativo). Un risultato che dunque fa riflettere su come, probabilmente, la gestione del processo di sperimentazione nei vari territori abbia anche influenzato la percezione dei coordinatori sulla sua sostenibilità.

Comunque le risposte alle domande, che d'altra parte non contenevano un riferimento preciso al ciclo temporale di svolgimento del processo (anche se nelle "Linee guida" la periodicità della valutazione è ipotizzata ogni 3 anni), mostrano chiaramente come il tema della sostenibilità rappresenti l'elemento di maggiore problematicità, alle condizioni attuali, per l'implementazione del sistema di valutazione.

Occorre comunque sottolineare che la sperimentazione effettuata lo scorso anno, a causa dei noti motivi che hanno ritardato l'approvazione della delibera, è stata realizzata con tempistiche più compresse e vincolanti rispetto a quelle prevedibili quando il sistema sarà a regime, influenzando l'organizzazione della formazione regionale per gli eterovalutatori e concentrando di fatto il carico di lavoro dei coordinatori e dei gruppi educativi nel periodo tra gennaio e maggio. E' importante a questo riguardo quanto dichiara un coordinatore in risposta ad una domanda aperta sull'argomento della sostenibilità: "bisognerebbe avere un periodo più ampio per la sperimentazione, ad esempio da ottobre a maggio, dove ogni coordinatore possa organizzarsi insieme alla propria equipe e al coordinatore in eterovalutazione in assoluta libertà con i propri tempi". Così altri

due coordinatori mettono in rilievo come “l’eterovalutazione e il corso di formazione si siano concentrati in un periodo molto ravvicinato” e come “tale incarico nel periodo dell’anno centrale come gennaio-maggio rischia di creare carichi di lavoro difficilmente sostenibili”.

Il periodo di sperimentazione implica poi un aggravio dei carichi di lavoro rispetto alla formazione, a procedure e modalità di svolgimento di alcune attività realizzate per la prima volta e alla compilazione di strumenti di monitoraggio del processo che tendono ovviamente a diminuire progressivamente con la messa in opera del sistema di valutazione. Pur considerando tali aspetti e il fatto che la valutazione della qualità rappresenta un elemento di novità rispetto alle funzioni tradizionalmente svolte dal coordinatore che comporta anche la necessità di familiarizzare con attività almeno in parte nuove (ad esempio l’analisi dei dati e l’elaborazione dei report) e di organizzare il lavoro in riferimento ai nuovi compiti, il tema della sostenibilità costituisce comunque un elemento di problematicità da analizzare più approfonditamente.

Le risposte alle domande aperte che nel questionario rivolto ai coordinatori si proponevano di sondare tale aspetto sul piano qualitativo consentono di esaminare nel dettaglio la problematica. Se analizzate poi congiuntamente a quanto dichiarato da dirigenti e responsabili dei servizi nelle interviste di gruppo, permettono di **inquadrare il tema della sostenibilità in relazione a quattro differenti tipologie di questioni** (che possono essere meglio approfondite **facendo anche riferimento ai dati raccolti con gli altri strumenti dell’indagine**):

- a) la revisione e alleggerimento/miglioramento di strumenti e procedure di valutazione,
- b) la formazione più approfondita su alcuni elementi procedurali,
- c) la disomogeneità dei vincoli e delle risorse e quindi di alcuni aspetti di qualità strutturale che caratterizzano i differenti servizi pubblici e privati,
- d) il riconoscimento formale del processo e la prospettiva entro cui si colloca il percorso di sperimentazione.

5.1 La revisione e semplificazione di strumenti e procedure di valutazione

In riferimento all’esame del primo punto è utile riportare lo schema procedurale elaborato per il percorso di auto-eterovalutazione sperimentato nell’anno educativo 2014/2015, in quanto consente di contestualizzare le annotazioni di chi ha partecipato al processo. Nello schema sono definite

le fasi di attività e le relative ore previste rispettivamente per il gruppo di lavoro educativo, per il coordinatore del servizio oggetto della valutazione e per il coordinatore che svolgeva il ruolo di eterovalutatore.

Fasi di attività	Periodo	Ore previste gruppo di lavoro	Ore previste CP servizio	Ore previste CP eterovalutatore
Avvio processo di autovalutazione (coinvolgimento e sensibilizzazione dei gruppi di lavoro, condivisione obiettivi e procedure, lettura strumento...)	novembre-dicembre	5	5	
Sviluppo percorso di autovalutazione (rilevazione/osservazione + valutazione)	dicembre-gennaio	Una settimana in orario di lavoro + 4 ore per valutazione con compilazione dello strumento	10 per osservazione nel servizio e valutazione con compilazione dello strumento	
Formazione regionale degli eterovalutatori	dicembre-gennaio (con ripresa ad aprile-maggio)			8 (quando il sistema sarà a regime)
Elaborazione di un documento di sintesi dei dati emersi dall'autovalutazione per facilitare l'analisi e la discussione con il gruppo di lavoro	gennaio-febbraio		3	
Incontro/i con il gruppo di lavoro di analisi e discussione sugli esiti dell'autovalutazione	febbraio	4	4	
Elaborazione del report di autovalutazione	febbraio-prima parte di marzo		5	
Incontro CP servizio e eterovalutatore con consegna documenti + lettura da parte dell'eterovalutatore dei documenti	febbraio		2	2 + 3
Sviluppo percorso di eterovalutazione (rilevazione/osservazione + valutazione)	febbraio-marzo			14

Elaborazione del report di eterovalutazione	marzo			5
Incontro tra CP servizio e eterovalutatore per confrontare e discutere i due report e condividere le modalità di conduzione dell'incontro di restituzione con il gruppo di lavoro	marzo		3	3
Incontro di restituzione congiunta con il gruppo di lavoro in cui si discutono gli esiti dell'auto-eterovalutazione	marzo	3	3	3
Incontri con il gruppo di lavoro per la riflessione finale sui dati valutativi e l'individuazione delle priorità di intervento	aprile-inizio maggio	6	6	
Stesura del rapporto finale di valutazione e consegna al CPP e al gestore (con allegato il report di eterovalutazione)	maggio		5	
Incontri collegiali degli eterovalutatori coordinati dal tutor per preparare la restituzione al CPP e individuare gli elementi chiave per il report di II livello (sia a livello di analisi dei contenuti che di procedure di valutazione)	maggio-giugno			8
Restituzione al CPP degli elementi chiave del report di II livello (ad opera del tutor insieme agli eterovalutatori*)	giugno			4
<i>Elaborazione e consegna report II livello alla Regione</i>	luglio	<i>a cura del tutor del CPP</i>		
TOTALE ORE		22	46	50

Rispetto al tema degli strumenti e delle procedure sono molte le annotazioni proposte dai coordinatori, in quanto per diversi di loro i tempi del percorso sono risultati superiori a quelli previsti. Innanzitutto si parla di rivedere/semplificare lo strumento di valutazione, snellirlo alle parti osservabili e all'analisi dei documenti, riducendolo "per attribuire maggiore importanza alla raccolta delle evidenze in riferimento a un numero di indicatori di alto significato". Si sottolinea in alcuni casi la complessità della struttura formale dello strumento e l'eccesso di descrittori, alcuni dei

quali non rilevabili. Rilevante risulta anche la compatibilità degli strumenti di valutazione con le diverse tipologie di servizi, un lavoro che è stato sviluppato per ora solo in alcuni coordinamenti.

In relazione alle procedure si mette in rilievo l'importanza di "condensare il percorso formativo", di definire "tempistiche proporzionate al numero di sezioni" dei servizi, di pianificare tempi più distesi iniziando e concludendo prima il processo e di "prevedere un minor numero di incontri e delle procedure più "snelle" di valutazione che consentano di integrarla in modo più funzionale nella gestione delle ore non frontali". Una critica specifica viene fatta in merito al "numero elevato di documenti da redigere" e a come "l'elaborazione dei report e della documentazione rispetto al percorso di valutazione comporti un carico di lavoro molto grosso, soprattutto pensando di dover attivare il percorso di valutazione in più servizi contemporaneamente". In sostanza occorre "razionalizzare valutazione auto-etero relativamente ai tempi e ai carichi di lavoro, mantenendo il senso ed il significato del processo". Pensiero condiviso anche da alcuni dirigenti, che mettono in risalto come per "la messa a regime sia importante prevedere modalità e forme di documentazione che siano compatibili con i tempi dei soggetti" e come sia fondamentale "rodare meglio l'intero sistema soprattutto in merito alla tempistica prevista nella fase sperimentale".

I rilievi si concentrano, dunque, sullo snellimento di strumenti e procedure, con particolare riferimento alla produzione di reportistica. Rilievi che possono essere senz'altro utili per migliorare il sistema di valutazione dal punto di vista della sostenibilità, valorizzando l'utilizzo degli strumenti ed evitando la produzione di dati "inerti" o ridondanti, cioè dati che impegnano tempo per la loro rilevazione o documentazione e che non risultano sostanzialmente utili alla valutazione. Ad esempio "Il documento di sintesi richiede molte ore di lavoro, descrivere la processualità del percorso ha solo valenza dimostrativa e non pratica". D'altra parte l'esigenza è quella di garantire il rigore e l'efficacia formativa del processo, eludendo il rischio di semplificare eccessivamente o ridurre di significato alcune fasi procedurali. In questo senso nelle risposte ad altre domande del questionario si nota una certa ambivalenza da parte dei coordinatori: da un lato si vorrebbe approfondire e dedicare più tempo ad alcune attività (come, ad esempio, l'osservazione), dall'altro si segnalano le difficoltà per un carico di lavoro ritenuto eccessivo.

Altre segnalazioni di problematicità riguardano la necessità per le educatrici di "non fare coincidere la formazione con i periodi di impegno dell'auto-eterovalutazione" e, per il coordinatore, la concomitanza dei ruoli di auto ed eterovalutatore, cioè la fatica di sostenere - pur riconoscendo la complessità e la "ricchezza" di tale compito - i carichi di lavoro legati allo svolgimento del doppio ruolo e di poterli conciliare con gli impegni ordinari da coordinatore.

Infine la sostenibilità o meno del percorso è collegata direttamente alla ciclicità o periodicità di svolgimento del processo: più di un coordinatore afferma che la ricorsività del processo non deve essere inferiore a 5 anni, questo anche per “dare tempo di mettere in campo dei cambiamenti” e favorirne la “sedimentazione” all’interno dei servizi valutati.

In merito al tema della revisione delle procedure, già emerso in relazione alle domande sull’adeguatezza del monte ore, è opportuno fare anche riferimento ai dati di monitoraggio dei carichi di lavoro relativi alle diverse fasi di attività raccolti direttamente dai coordinatori che hanno partecipato al percorso.

Prendendo in primo luogo in esame la media delle ore impiegate dai gruppi di lavoro educativi dei servizi appartenenti ai diversi territori, è possibile notare come ci sia una certa variabilità nei dati riferiti alle diverse province: il dato sulle ore totali di Bologna coincide quasi perfettamente con le ore previste nella procedura (22), mentre una limitata differenza in eccesso si registra a Forlì-Cesena e Parma. Diversi sono i casi dove la differenza in eccesso è più consistente, cioè Reggio Emilia e soprattutto Ferrara, o dove il totale delle ore è sotto la soglia prevista: Modena, Rimini e, in misura significativa, Ravenna. E’ poi interessante notare rispetto a quali fasi di attività si osservano gli scostamenti maggiori dallo schema di ore prestabilito. Gli scostamenti in eccesso si hanno nelle fasi della formazione/condivisione iniziale con il gruppo di lavoro e nella fase di osservazione e valutazione; scostamenti in difetto sono invece presenti nelle fasi di restituzione dei dati dell’auto-eterovalutazione e della riflessione finale in equipe. Risultati che mostrano come si sia investito più tempo nella parte iniziale del percorso, contraendo invece il tempo dedicato all’analisi, discussione e riflessione in gruppo su quanto emerso dalla valutazione. L’esame delle procedure dovrebbe quindi puntare anche al raggiungimento di un migliore equilibrio nella distribuzione dei tempi, tenendo conto del fatto che non ha molto senso dedicare un “tempo consistente” alla formazione e al processo di rilevazione e valutazione per poi penalizzare i momenti in cui la riflessione sui dati raccolti – una riflessione che deve realmente fondarsi su una discussione approfondita in gruppo – può valorizzare al massimo il processo in chiave formativa. Queste considerazioni sugli esiti complessivi dell’analisi devono essere ovviamente contestualizzati in relazione a quanto riscontrato nei differenti territori provinciali. Se, ad esempio, si prende in esame il caso di Ravenna, si può osservare come tutto il processo nelle sue diverse fasi sia connotato da una contrazione dei tempi. Se ciò può avere una ricaduta positiva in termini di sostenibilità, occorre però chiedersi quanto possa portare nel tempo ad una svalorizzazione formativa del processo di valutazione.

Procedura di autovalutazione: media delle ore impiegate dal gruppo di lavoro educativo (GLE)

	Formazione	Auto	Restituzione auto	Restituzione auto-etero	Riflessione	TOT. GLE
BOLOGNA	9,0	3,3	3,7	2,1	4,2	22,1
FORLI'-CESENA	6,9	5,6	3,8	2,7	4,3	23,3
FERRARA	8,0	4,9	3,9	2,9	6,1	26,1
MODENA	4,6	4,9	3,9	2,8	4,6	20,9
PIACENZA	7,4	7,8	3,8	2,5	4,4	24,2
PARMA	4,7	5,1	6,5	2,6	4,7	23,6
RAVENNA	4,6	2,7	3,3	2,4	4,3	16,4
REGGIO EMILIA	5,3	7,3	6,4	2,5	4,2	25,4
RIMINI	3,9	6,4	4,8	2,5	3,3	20,9
<i>MEDIA</i>	<i>6,0</i>	<i>5,3</i>	<i>4,5</i>	<i>2,6</i>	<i>4,5</i>	<i>22,5</i>
<i>DEV. ST</i>	<i>1,8</i>	<i>1,7</i>	<i>1,2</i>	<i>0,2</i>	<i>0,7</i>	<i>2,9</i>

ORE PREVISTE	5	4	4	3	6	22
SCOSTAMENTO	1,0	1,3	0,5	-0,4	-1,5	0,5

L'analisi della media delle ore impiegate dal coordinatore pedagogico del servizio oggetto di valutazione mostra invece come ci sia nel complesso uno scostamento significativo rispetto a quanto previsto inizialmente. La media totale delle ore che sono state necessarie al coordinatore del servizio è 50,3, cioè ben 4,3 ore in più delle 46 stabilite nella procedura. Anche in questo caso ci sono differenze rilevanti tra i diversi territori: si va dalle 42,4 ore di Ravenna alle 60,8 di Rimini. Una differenza importante che sottolinea la necessità di precisare maggiormente i dettagli della procedura di autovalutazione e di approfondire sul piano formativo - rivedendo anche l'organizzazione di alcuni momenti e le richieste relative a determinati documenti - i diversi passaggi del processo. In particolare, infatti, si osserva una diminuzione rispetto alle ore preventivate nelle fasi relative alla restituzione e riflessione sui dati valutativi e un incremento anche consistente di tempo in merito all'elaborazione e stesura dei diversi documenti e rapporti. Le fasi di produzione della reportistica, in coerenza con quanto dichiarato dai coordinatori nei questionari, emergono come quelle dove appare più urgente intervenire per ridurre l'impegno, sia rivedendo le richieste rispetto alla stesura dei report, sia approfondendo sul piano formativo le loro modalità di elaborazione.

Procedura di autovalutazione: media delle ore impiegate dal coordinatore pedagogico del servizio (CP)

	Formazione	Auto	Documento auto	Restituzione auto	Incontro1 CP-CPE	Report auto	Incontro2 CP-CPE	Restituzione auto-etero	Riflessione	Rapporto finale	TOT. CP
BOLOGNA	8,7	11,9	8,1	3,9	2,7	3,7	3,1	2,1	4,3	4,1	52,1
FORLI-CESENA	6,8	10,8	3,8	3,8	2,3	5,3	3,5	2,7	4,3	7,2	50,4

FERRARA	8,2	11,8	6,3	4,1	2,2	5,7	2,7	2,9	5,8	5,1	54,7
MODENA	4,7	9,9	3,9	4,1	2,7	5,2	2,9	2,8	4,6	5,9	46,8
PIACENZA	6,8	12,3	3,3	3,9	2,6	4,9	2,3	2,5	4,7	5,9	46,8
PARMA	4,7	9,4	3,5	6,7	2,6	5,7	2,3	2,6	4,7	5,0	47,2
RAVENNA	4,9	10,8	3,9	3,1	2,5	4,5	2,5	2,4	4,5	5,4	42,4
REGGIO EM.	5,3	10,8	6,8	6,4	2,7	5,0	2,9	2,6	4,4	5,1	51,9
RIMINI	3,9	11,1	1,9	4,8	3,1	15,7	2,6	2,5	3,3	11,9	60,8
MEDIA	6,0	11,0	4,6	4,5	2,6	6,2	2,8	2,6	4,5	6,2	50,3
DEV. ST	1,7	0,9	2,0	1,2	0,3	3,6	0,4	0,2	0,6	2,3	5,4
ORE PREVISTE	5	10	3	4	2	5	3	3	6	5	46
SCOSTAMENTO	1,0	1,0	1,6	0,5	0,6	1,2	-0,2	-0,4	-1,5	1,2	4,3

Infine l'esame delle ore impiegate mediamente dal coordinatore eterovalutatore conferma sostanzialmente quanto emerso finora. Senza dare importanza allo scostamento relativo alla prima fase di attività del percorso (che era già preventivato in quanto nella procedura non si considerava

l'effettivo impegno nel corso di formazione iniziale ma il tempo che sarà utilizzato quando il sistema sarà a regime) e che ovviamente influisce sul totale delle ore rilevate, si può comunque notare come vi sia una differenza di rilievo nei tempi totali relativi ai diversi territori: dalle 55,8 ore di Modena alle 66,7 di Bologna. Anche in questo caso gli incontri e le restituzioni dei dati presentano tempi più ristretti, mentre la stesura del report di eterovalutazione rappresenta l'impegno dove si registra lo scostamento maggiore rispetto al piano prestabilito dei tempi.

Si deve d'altra parte sottolineare che in alcuni casi i coordinatori che svolgevano il ruolo di eterovalutatore hanno riportato anche il tempo impiegato per spostarsi al servizio oggetto di valutazione, ma che tale tempo non è stato calcolato ai fini di una "normalizzazione" dell'analisi. Resta però il problema di come e se considerare tale tempo nel monte ore della procedura anche ai fini di una sua retribuzione.

Procedura di eterovalutazione: media delle ore impiegate dal coordinatore pedagogico eterovalutatore (CPE)

	Formazione	Incontro1 CP-CPE	Etero	Report etero	Incontro2 CP-CPE	Restituzione auto-etero	Incontri etero	Restituzione CPP	TOT. CP
BOLOGNA	19,0	6,1	14,0	10,6	3,1	2,1	6,9	5,0	66,7
FORLI-CESENA	17,4	5,5	17,0	7,1	3,0	2,6	8,0	4,0	61,3
FERRARA	20,0	5,9	14,5	6,3	2,3	3,1	6,6	4,0	58,2
MODENA	18,2	5,6	12,7	4,6	3,0	2,6	6,3	4,0	55,8
PIACENZA	18,0	4,8	15,8	5,9	2,6	2,3	8,0	4,0	61,3
PARMA	18,8	5,8	12,4	7,5	2,6	2,5	7,8	4,0	61,3
RAVENNA	17,2	4,9	13,2	8,1	2,4	2,4	7,7	4,0	59,7

REGGIO EM.	17,6	4,6	11,9	6,0	2,4	2,3	7,7	3,7	56,3
RIMINI	18,3	6,3	13,4	7,3	2,6	2,7	8,6	4,0	63,3
MEDIA	18,3	5,5	13,9	7,0	2,7	2,5	7,5	4,1	60,4
DEV. ST	0,9	0,6	1,6	1,7	0,3	0,3	0,8	0,4	3,4
ORE PREVISTE	8	5	14	5	3	3	8	4	50
SCOSTAMENTO	10,3	0,5	-0,1	2,0	-0,3	-0,5	-0,5	0,1	10,4

5.2 La formazione più approfondita su alcuni elementi procedurali

Alcune delle questioni sollevate in riferimento a strumenti e procedure chiamano anche in causa un secondo punto, cioè l'opportunità di approfondire dal punto di vista formativo determinate fasi del processo. Dall'esame delle schede di monitoraggio dei tempi impiegati nella procedura emerge come ci sia una estrema variabilità nei tempi che sono stati necessari ai diversi coordinatori – anche coordinatori appartenenti allo stesso territorio provinciale – per svolgere alcune fasi del processo. Le tabelle sotto riportate – in cui sono presentati i punteggi della deviazione standard relativamente ai differenti territori e alle diverse fasi di attività - mostrano appunto la variabilità intorno alla media dei tempi impiegati dai coordinatori impegnati nell'auto ed eterovalutazione.

Procedura di autovalutazione del coordinatore pedagogico del servizio (CP): deviazione standard

	Formazione	Auto	Documento auto	Restituzione auto	Incontro1 CP-CPE	Report auto	Incontro2 CP-CPE	Restituzione auto-etero	Riflessione	Rapporto finale	TOT. CP
BO	2,5	5,1	2,3	0,9	1,3	1,5	0,8	0,5	1,2	1,3	8,2
FC	2,4	1,1	1,3	1,2	0,6	1,3	1,9	0,5	2,1	2,4	7,3
FE	3,6	2,6	4,1	1,9	0,4	1,7	0,7	0,3	1,8	0,3	6,9
MO	1,2	2,5	2,0	0,9	1,4	0,9	0,6	1,0	2,1	1,7	6,4
PC	2,3	3,4	2,6	1,1	1,3	1,7	0,5	0,5	1,0	1,2	8,5
PR	1,6	2,4	1,4	3,8	1,4	2,1	1,5	0,5	1,8	2,1	9,3
RA	2,7	4,6	1,0	1,3	1,2	1,3	0,6	0,7	2,4	1,3	10,7
RE	1,7	4,0	5,7	4,3	1,2	1,7	0,5	0,5	1,6	1,1	7,6
RN	1,3	6,6	1,9	1,7	1,5	8,9	0,5	0,4	1,8	8,2	15,9

Procedura di etero valutazione del coordinatore pedagogico etero valutatore (CPE): deviazione standard

	Formazione	Incontro1 CP-CPE	Etero	Report etero	Incontro2 CP-CPE	Restituzione auto-etero	Incontri etero	Restituzione CPP	TOT. CP
BO	1,9	1,5	1,1	6,0	0,8	0,2	2,1	0,0	8,4
FC	3,0	1,2	6,3	5,4	0,7	0,5	0,0	0,0	9,1
FE	0,0	1,2	2,7	1,9	1,1	1,0	2,5	0,0	10,5
MO	2,5	1,2	3,3	1,6	0,4	0,5	2,1	0,0	7,3
PC	2,1	0,5	2,6	1,8	0,5	0,5	0,0	0,0	2,2
PR	2,4	1,8	3,7	3,4	0,6	0,6	0,7	0,0	7,5
RA	1,9	2,0	2,6	3,6	0,5	0,5	0,8	0,0	7,1
RE	2,9	0,5	3,3	1,4	0,6	0,6	1,3	0,5	4,2
RN	2,1	1,3	2,1	2,4	0,4	0,4	1,2	0,0	4,0

Prendendo in considerazione la prima tabella, i dati evidenziano, ad esempio, come a Forlì-Cesena i tempi impiegati dai coordinatori pedagogici nella fase di autovalutazione siano molto più omogenei (dev.st. 1,1) rispetto agli altri territori, in particolare rispetto a Bologna (dev.st. 5,1) e Rimini (dev.st. 6,6) dove la variabilità dei tempi è molto più ampia. Altri dati significativi sono quelli di Reggio Emilia in riferimento ai tempi impiegati per

la stesura del documento di autovalutazione (dev.st 5,7) e per la restituzione dell'autovalutazione al gruppo di lavoro (dev.st 4,3); risultati che mostrano appunto una notevole differenza tra coordinatori nel tempo impegnato per lo svolgimento di tali fasi. Così, infine, Rimini risalta per il valore relativo al report di autovalutazione, un valore sostanzialmente più alto di tutti quelli degli altri territori.

Esaminando la seconda tabella - che concerne il processo di eterovalutazione – appaiono in modo più evidente i dati di Forlì-Cesena relativi alle fasi di eterovalutazione (dev.st. 6,3) e di stesura del report di etero valutazione (dev.st. 5,4) e quello di Bologna sempre relativo alla fase di elaborazione del report di etero valutazione (dev.st. 6,0). In particolare la fase che riguarda la scrittura del report di eterovalutazione risulta come quella dove sono più vistose le differenze tra i diversi territori provinciali, ad indicare come i tempi di elaborazione del rapporto siano stati estremamente differenti.

I dati che sono stati messi in luce richiamano quindi la necessità di definire in modo più preciso alcuni passaggi procedurali, ma anche di dedicare un maggiore investimento formativo ai modi di realizzare determinate attività. In particolare **la procedura di autovalutazione e l'elaborazione della reportistica risultano essere gli ambiti su cui occorre investire maggiormente sotto il profilo formativo**. Infatti la **produzione di reportistica** – un'attività solo parzialmente standardizzabile – **ha impegnato il tempo dei coordinatori in maniera assai diversa**, implicando carichi di lavoro troppo differenziati. Sotto il profilo dell'efficacia formativa, invece, anche le strategie/modalità di restituzione al gruppo di lavoro dei dati valutativi si configurano come possibili attività da approfondire, in quanto si è registrata una tendenza diffusa a ridurre i tempi di queste fasi, fasi al contrario estremamente importanti per valorizzare il processo dal punto di vista formativo.

5.3 La disomogeneità di alcuni elementi di qualità strutturale

Un'ulteriore e fondamentale questione messa in luce dal monitoraggio riguarda la disomogeneità dei vincoli e delle risorse e quindi di alcuni aspetti di qualità strutturale che caratterizzano i differenti servizi pubblici e privati. Gli elementi citati, che incidono fortemente sul giudizio relativo alla sostenibilità del sistema, riguardano principalmente il rapporto numerico coordinatore-servizio, il monte ore lavorativo del coordinatore, il monte ore dedicato alla formazione e alla gestione delle educatrici e del personale ausiliario e alcune condizioni o vincoli degli enti locali.

In particolare, come evidenziato dalle risposte ai questionari, dai dati raccolti attraverso le schede di monitoraggio delle procedure e dai risultati della rilevazione compiuta annualmente dalla Regione Emilia Romagna sui coordinatori pedagogici, si registra una estrema variabilità tra servizi (anche tra servizi privati) rispetto a tutti gli elementi precedentemente richiamati. Il problema è ovviamente ribadito più volte dalle parole dei coordinatori, in primo luogo relativamente al monte ore del gruppo di lavoro: “nei servizi le ore per l’equipe e per la progettazione sono pochissime”, vi sono “differenze tra servizi in termini di ore di gestione e di coordinamento”, “in alcuni servizi sono molto poche le ore degli educatori dedicate ai collettivi e alla formazione”, “il carico diventa pesante soprattutto per il personale con un orario part-time e conseguentemente con un monte ore ridotto rispetto agli altri”, “per il gruppo di lavoro il percorso assorbe quasi tutto il monte ore annuale”.

A conferma di quanto affermato, dalle schede di monitoraggio che sono state somministrate ai coordinatori partecipanti alla sperimentazione risulta – come da tabella sotto riportata - che il campo di variazione in riferimento a tale risorsa è estremamente ampio: si va da 20 fino a 200 ore complessive di monte ore in attività di formazione e gestione per le educatrici (con quasi il 10% di casi in cui le ore variano da 20 a 40 e quasi il 25% da 41 a 80. Inoltre in 2 casi si scrive che non c’è un monte ore preciso e che le ore sono variabili secondo necessità), ad un intervallo di ore da 0 a più di 100 per il personale ausiliario (con il 17,7% dei casi in cui non è previsto un monte ore). Quest’ultimo caso mette in dubbio non solo la possibilità di partecipazione del personale ausiliario al percorso di valutazione (che nelle “Linee guida sulla valutazione” viene lasciata alla libera scelta dei gestori proprio perché si è a conoscenza di tale situazione), ma anche il ruolo che il personale ausiliario può assumere nel servizio e il modo di pensare all’identità stessa del servizio e del gruppo professionale che opera in esso (i dati relativi al personale ausiliario sono stati comunicati in misura limitata in quanto in molti casi non ha partecipato al percorso di valutazione).

Monte ore del personale educativo e ausiliario (campione di servizi che ha partecipato al percorso)

Monte ore	Ore educatrici	Ore ausiliarie	% educatrici	% ausiliarie
0	1*	11	1,0	17,7
<=40 h.	10	28	9,6	45,2
	14	15	13,5	24,2

41-80 h.				
81-120 h.	30	7	28,8	11,3
121-160 h.	24	1	23,1	1,6
161-200 h.	25	0	24,0	0,0
TOTALE	104	62	100,0	100,0

* Come scrive il coordinatore: “tutte le ore non a contatto dei bambini sono a recupero individuale”

In secondo luogo, come si diceva, l’attenzione è portata sul rapporto numerico coordinatore-servizi, sul carico di lavoro e sul monte ore del coordinatore. Come sottolinea un coordinatore: “la sostenibilità del processo è quindi strettamente collegata al numero di servizi/sezioni che il singolo coordinatore coordina (valutando se si tratta di un coordinamento 0-3) e alla complessità del sistema in cui i servizi sono inseriti: altri incarichi o impegni istituzionali a cui il coordinatore è tenuto a far parte dalla sua amministrazione”. In altre situazioni si mette in evidenza come “nei servizi privati, ma non solo, il calo dei bambini iscritti porta i gestori in alcuni casi a ridurre le ore di coordinamento pedagogico” o come “la sostenibilità dipenda anche dai finanziamenti aggiuntivi ai vari servizi, visto che il calo di iscrizioni in alcuni casi porta ad una riduzione delle ore del coordinamento pedagogico”. Tutto ciò induce ad affermare come occorra “fare chiarezza sul piano legislativo sul ruolo del coordinatore definendo parametri che gli enti gestori sono chiamati a rispettare (numero sezioni/servizi, territorialità in rapporto al ruolo solo educativo o anche gestionale-amministrativo del coordinatore e alle sue funzioni trasversali)”.

In questo senso nel campione di servizi che ha partecipato alla sperimentazione sono in maggioranza (64,5%) i coordinatori che hanno fino a 6 servizi coordinati (come da raccomandazione regionale), anche se non è certo irrilevante il numero di coordinatori che superano tale soglia, con una quota del 12,1 % che addirittura ha da coordinare più di 12 servizi (fino a un limite di 23 servizi nella fascia 0-6 anni)

Numero complessivo di servizi coordinati (coordinatori con servizio in autovalutazione)

	Da 1 a 3	Da 4 a 6	Da 7 a 9	Da 10 a 12	> di 12	TOTALE
N.	32	37	21	4	13	107
%	29,9	34,6	19,6	3,7	12,1	100,0

Per avere un quadro più completo della situazione si può fare riferimento ai **dati dell'ultima rilevazione regionale sui coordinatori pedagogici**,¹⁹ analizzando sia il totale dei servizi coordinati per provincia, sia, più nel dettaglio, il numero di servizi 0-3 anni coordinati.

Coordinatori per totale servizi coordinati (valori %)

Province e Città Metropol. di Bologna	N. totale servizi coordinati						Totale coordinatori
	Da 1 a 3	Da 4 a 6	Da 7 a 9	Da 10 a 12	> di 12	Non risposto	
Piacenza	58,3	16,7	8,3	4,2	4,2	8,3	100,0
Parma	38,5	20,5	12,8	7,7	7,7	12,8	100,0
Reggio Emilia	41,0	32,8	8,2	9,8	1,6	6,6	100,0

¹⁹ Coordinatori rispondenti al questionario 393 (88,3%) su 445

Modena	41,0	27,9	9,8	1,6	13,1	6,6	100,0
Città Metropolitana di Bologna	30,9	34,0	13,4	4,1	11,3	6,2	100,0
Ferrara	27,3	36,4	13,6	0,0	18,2	4,5	100,0
Ravenna	23,1	19,2	38,5	3,8	15,4	0,0	100,0
Forli-Cesena	52,6	34,2	2,6	0,0	7,9	2,6	100,0
Rimini	60,0	16,0	8,0	0,0	8,0	8,0	100,0
Emilia- Romagna	39,7	28,5	12,0	4,1	9,4	6,4	100,0

Coordinatori per servizi 0-3 coordinati (valori %)

Province e Città Metropolitana di Bologna	N. servizi 0-3 coordinati					Totale coordinatori
	Da 1 a 3	Da 4 a 6	Da 7 a 9	Da 10 a 12	> di 12	

Piacenza	68,2	18,2	13,6	0,0	0,0	100,0
Parma	50,0	39,3	3,6	7,1	0,0	100,0
Reggio Emilia	81,5	14,8	3,7	0,0	0,0	100,0
Modena	74,5	14,5	7,3	0,0	3,6	100,0
Città Metropolitana di Bologna	57,5	22,5	12,5	2,5	5,0	100,0
Ferrara	50,0	40,0	10,0	0,0	0,0	100,0
Ravenna	46,2	15,4	23,1	7,7	7,7	100,0
Forli-Cesena	71,4	20,0	2,9	2,9	2,9	100,0
Rimini	90,9	0,0	4,5	4,5	0,0	100,0
<i>Emilia-Romagna</i>	66,4	19,9	8,8	2,3	2,6	100,0

La prima tabella mostra dunque alcuni dati fondamentali per comprendere il carico di lavoro complessivo dei coordinatori pedagogici, mentre la seconda mette in risalto il carico specifico di lavoro in relazione al percorso di valutazione della qualità, in quanto il sistema di valutazione coinvolge unicamente i servizi educativi per la prima infanzia. Emerge, quindi, come in Emilia Romagna il 68,2% dei coordinatori abbia fino a 6 servizi da coordinare, un limite che in una recente ricerca svolta nel territorio della Provincia di Modena è risultato statisticamente significativo. Infatti, come si afferma nella presentazione dei risultati dell'indagine, **“il numero di 6 servizi da coordinare appare costituire un limite oltre il quale le attività più propriamente di accompagnamento e supporto professionale al gruppo di lavoro mutano in modo sensibile.** Le riunioni con gli educatori dei singoli servizi diminuiscono e tendono a diventare incontri d'intercollegio, così come tendono ad aumentare il tempo e l'impegno dedicati a forme di consulenza e comunicazione a distanza, a diminuire la presenza agli incontri/iniziativae per le famiglie ed a farsi più rare le occasioni per osservare e documentare le attività svolte nei contesti educativi”²⁰. Le percentuali riferite al rapporto numerico coordinatori-servizi coordinati mutano però sensibilmente nei diversi contesti provinciali: per quanto riguarda la soglia dei 6 servizi si va da un minimo del 42,3 nella Provincia di Ravenna (unico caso sotto al 50%) ad un massimo dell' 86,8% a Forlì-Cesena. Un dato che segnala come **l'eventuale definizione a livello normativo di un limite nel rapporto numerico potrà avere implicazioni diverse nei differenti territori provinciali.**

Così, relativamente al numero di servizi 0-3 coordinati si può notare come complessivamente l'86,3% dei coordinatori non superi la soglia dei **6 servizi coordinati** (con il 66,4% che ha fino a 3 servizi da coordinare). Anche in questo caso, a parte Ravenna in cui “solo” il 61,6% dei coordinatori ha fino a 6 servizi per la prima infanzia da coordinare, nelle restanti province si va da un minimo dell'80% (Bologna) fino ad un massimo del 96,3% (Reggio Emilia). I dati evidenziano, dunque, come per un'ampia parte dei coordinatori - il 66,4% che ha fino a 3 servizi da coordinare - **il percorso di valutazione possa essere già attualmente sostenibile.** Così anche per un'ulteriore quota consistente di coordinatori, a condizione che il tempo per il coordinamento non sia limitato a poche ore e che la periodicità della valutazione non sia programmata in cicli troppo brevi.

²⁰ A. Gariboldi, R. Maffeo, A. Pelloni, *Sostenere, connettere, promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*, edizioni junior – Spaggiari, Parma, 2013, p. 86.

Come si è detto, il monte ore lavorativo del coordinatore è un dato che va collegato a quello del rapporto numerico coordinatori-servizi coordinati per cogliere le risorse e i vincoli che il coordinatori effettivamente ha per lo svolgimento delle sue funzioni e di conseguenza anche per valutare la sostenibilità del sistema di valutazione regionale.

Facendo sempre riferimento ai **dati dell'ultima rilevazione regionale sui coordinatori pedagogici**, si può esaminare la distribuzione del monte ore tra i diversi coordinatori e in riferimento ai singoli contesti provinciali.

Coordinatori pedagogici: ore totali svolte mensilmente nei servizi (valori %)

Province e Città Metropolitana di Bologna	da 1 a 40	da 41 a 72	da 73 a 100	da 101 a 140	> di 140	Totale Coordinatori
Piacenza	33,3	8,3	4,2	16,7	37,5	100,0
Parma	20,5	7,7	15,4	10,3	46,2	100,0
Reggio Emilia	47,5	4,9	8,2	13,1	26,2	100,0
Modena	29,5	0,0	4,9	18,0	47,5	100,0
Città Metropolitana di Bologna	32,0	5,2	5,2	11,3	46,4	100,0
Ferrara	45,5	0,0	4,5	9,1	40,9	100,0

Ravenna	34,6	11,5	0,0	15,4	38,5	100,0
Forli-Cesena	36,8	5,3	5,3	2,6	50,0	100,0
Rimini	28,0	4,0	8,0	16,0	44,0	100,0
Emilia-Romagna	34,1	4,8	6,4	12,5	42,2	100,0

Coordinatori pedagogici: ore totali svolte mensilmente per tipologia del rapporto di lavoro prevalente (valori %)

Tipologia lavoro prevalente	da 1 a 40 ore	da 41 a 72 ore	da 73 a 100	da 101 a 140	> di 140	Totale coordinatori
Dipendente a tempo indeterminato	23,0	2,7	6,3	13,7	54,3	100,0
Dipendente a tempo determinato	28,6	14,3	0,0	14,3	42,9	100,0
Collaboratore coordinato e continuativo o a progetto	\	11,1	11,1	7,4	11,1	100,0
Contratto di prestazione professionale	66,7	10,0	5,0	6,7	11,7	100,0

Altro *	41,7	2,8	8,3	16,7	30,6	100,0
Totale complessivo	34,1	4,8	6,4	12,5	42,2	100,0

* socio coop – titolare impresa

Analizzando i dati si nota come una quota consistente di coordinatori (34,1%) svolga un numero limitato di ore all'interno dei servizi (fino a 40). A ciò bisogna aggiungere che, nell'ambito della rilevazione realizzata per il monitoraggio del percorso di valutazione, alcuni coordinatori che operano per enti gestori parrocchiali hanno dichiarato che per loro non è previsto nel contratto alcun orario di lavoro come coordinatore: l'orario "viene deciso autonomamente dalla coordinatrice che deve realizzare il progetto e ne dà documentazione in un apposito registro che a fine anno consegna alla Fism". A fronte di tale situazione, che comunque presenta anche significative differenze nei vari territori provinciali, si ha invece un numero elevato di coordinatori (42,2%) che hanno più di 140 ore previste nel contratto. La rilevazione regionale mette dunque in luce una situazione alquanto disomogenea che bisognerebbe regolare definendo un monte ore minimo rapportato al numero di servizi da coordinare. Un intervento che ha dei riflessi sulla sostenibilità del sistema di valutazione ma che riguarda, soprattutto, la possibilità di promuovere realmente il processo di integrazione e qualificazione del sistema dei servizi a prescindere dalla volontà di implementare stabilmente il processo di valutazione della qualità. Il problema delle forte disomogeneità di tali parametri di qualità è naturalmente messo in risalto anche dai dirigenti e responsabili dei servizi. Si rimarca come "in questi anni di restrizione dei servizi mentre sui parametri organizzativi non si è potuto derogare, sulla figura del coordinatore è accaduto che se da un lato è diventata sempre più rilevante la sua funzione come elemento del sistema, dall'altra ci si è trovati costretti ad erodere proprio lì. Noi abbiamo ad esempio comuni a cui forniamo coordinatori con due, tre o cinque ore la settimana e capite che con questi monte ore non è possibile gestire il processo accanto a tutto il resto e questo è indubbiamente un elemento di fragilità. Senza queste figure quindi non si va da nessuna parte". Si sottolinea poi come "il problema della sostenibilità e della significatività sociale sono due aspetti che esistono. Un elemento di

debolezza è non tanto che questo processo richiede un investimento economico generico, ma il fatto che richiede che tutte le persone che vi lavorano, sia i coordinatori pedagogici che le équipes, abbiano a disposizione un monte ore di gestione, cosa che, nella nostra situazione, non è un elemento assodato, per lo meno per la maggioranza dei privati. Il problema più grosso è il carico rispetto alle ore del personale e alle ore di coordinamento e non tanto i costi dell'eterovalutazione, che sono irrisori”.

Il rapporto numerico coordinatore-servizi è condizionato non solo dalla scarsità di risorse economiche, ma anche dai vincoli a cui sono soggetti gli enti locali. Una dirigente rileva come “il territorio che io rappresento non ha fatto in passato degli investimenti in termini di personale ed è attualmente sottodimensionato rispetto alle figure dei coordinatori pedagogici, l'esperienza del nido si è orientata verso l'esternalizzazione trovando soluzioni alternative. Il sistema proposto dalla Regione richiede un impegno importante di queste figure e questa è anche una delle ragioni per cui la sostenibilità è legata alla necessità di capire se i territori sono in grado di dotarsi del personale che è necessario per mandare avanti questa esperienza e quando dico dotarsi non mi riferisco solo all'aspetto economico, ma anche a quello tecnico. Questo sistema, e di conseguenza anche la sua sostenibilità, deve essere pensato all'interno di un quadro più complessivo che è legato ai vincoli a cui gli enti locali sono soggetti “.

Non irrilevante è poi il tema del riconoscimento del coordinatore pedagogico, una figura professionale che è diventata sempre più importante in un'ottica sistemica di integrazione dei servizi. Una dirigente rimarca come sia necessario specificare “meglio funzioni e numeri necessari in relazione alle figure di coordinamento pedagogico. Il riconoscimento della figura del coordinatore pedagogico nelle pubbliche amministrazioni rappresenta ancora oggi un elemento di debolezza, figura peraltro non riconosciuta e sostenuta nemmeno dal contratto di lavoro in quanto è assimilabile a qualsiasi funzionario”.

In sintesi si può affermare che ***la sperimentazione del sistema di valutazione ha rappresentato un “analizzatore” del livello di disomogeneità del sistema dei servizi educativi per la prima infanzia rispetto a fattori di qualità strutturale fondamentali per promuovere realmente lo sviluppo di un sistema integrato di qualità.*** La discussione sul tema della sostenibilità non può quindi essere ridotta unicamente alle possibilità di implementazione del sistema di valutazione nelle condizioni attuali, ma deve essere estesa ad un ragionamento su quali sono le condizioni che possono veramente garantire il processo di integrazione e qualificazione del sistema pur in un contesto dove non mancano le difficoltà di natura economica. Come afferma una dirigente “l'impatto forte che questo percorso ha sul coordinatore pedagogico si potrebbe porre come un elemento imprescindibile per l'accesso ai finanziamenti pubblici. Si può dire che non può esistere un servizio piccolo con un coordinatore con 20 ore l'anno?

Secondo me sì. Si può cominciare a dire gli strumenti che per accedere ai finanziamenti pubblici bisogna adottare? Dopo l'esperienza di questi anni mi pare che si possa forzare in questo senso. Se confermiamo che la figura del coordinatore pedagogico è così importante per la qualità dei servizi, anche pensando in una prospettiva 0-6, allora questo è un elemento sul quale si potrebbe spingere”.

L'analisi e discussione del problema della sostenibilità della valutazione si estende allora all'esame dei **requisiti che possono garantire la qualità diffusa del sistema** e, dunque, alla possibilità per le famiglie di accedere a servizi che, pur nelle loro differenze, non presentino forti disomogeneità sul piano qualitativo. Questa posizione è affermata, ad esempio, nel rapporto di valutazione di II° livello elaborato dal coordinamento pedagogico provinciale di Forlì-Cesena, dove si dichiara la necessità che “il problema della sostenibilità non vada collegato, automaticamente, al percorso di auto-eterovalutazione, ma alla costruzione di un sistema territoriale integrato di servizi di qualità diffusa. La costruzione di un sistema integrato di servizi educativi, che esprima una qualità diffusa, esige, fra le condizioni ineliminabili:

- la dotazione di coordinatori pedagogici con un monte ore in grado di sostenere lo sviluppo formativo dei servizi;
- équipe educative con personale che possa contare su un monte ore (non frontale) sufficiente per la gestione e la formazione.”

5.4 Il riconoscimento istituzionale del processo

Sempre in riferimento al tema della sostenibilità un ultimo punto evidenziato dai questionari e dalle interviste rivolte a coordinatori e dirigenti riguarda il riconoscimento formale del processo e la prospettiva entro cui si colloca il sistema di valutazione sperimentato. Anche la questione della sostenibilità può assumere in questo senso un significato diverso. Di conseguenza si sottolinea da parte dei coordinatori come “a monte ci deve essere un riconoscimento ufficiale di tale processualità, per es. in gara oltre a richiedere la certificazione qualità iso bisognerebbe poter richiedere tale modalità secondo le linee della Regione Emilia Romagna **comprendendo sia le ore del coordinatore pedagogico che quelle del personale**”. Si aggiunge che “è fondamentale che tale processo rientri all'interno dell'orario di lavoro del coordinatore pedagogico, specie se impegnato a tempo pieno e che sia compreso tra le sue funzioni ordinarie”, che ci deve essere un riconoscimento da parte dei datori di lavoro dell'impegno che tale

percorso comporta per coordinatori ed educatori e, soprattutto, che **“il processo deve essere legato all’accreditamento e a un riconoscimento economico di sostegno alla gestione”**.

Quest’ultimo aspetto è fortemente messo in rilievo dalla maggioranza dei dirigenti sia del pubblico che del privato. Si riportano, a questo proposito, una serie di interventi rappresentativi di tale posizione:

“a mio parere, il vero nodo a livello del singolo servizio è chiarire se il percorso porti all'accreditamento. In sostanza dove ci porta questo percorso, in un momento in cui le risorse sono scarse? Il giudizio sul percorso è positivo, ma se la prospettiva è rimanere nel quadro della attuali risorse economiche, un gestore ha notevoli difficoltà a corrispondere alle richieste”;

“il vero nodo però è il tema delle gare d'appalto, già citato anche da altri colleghi. Alla domanda se ritengo utile e sostenibile il processo di auto-eterovalutazione rispondo: dipende. Non è solo una questione di sostenibilità economica, si tratta di capire se questo sistema ha un senso”;

“io penso che sia essenziale per i gruppi educativi e per gli enti gestori rendere effettivo l'accreditamento e passare dalla fase di sperimentazione a quella di messa a regime, non disperdere il valore della formazione continua”

“il fattore di accreditamento dovrebbe essere la partecipazione al processo di auto-eterovalutazione. Vincolare in una dinamica di relazioni e scambi i soggetti che fanno parte del sistema pubblico-privato è la reale garanzia della qualità del servizio offerto, non il fotografare una situazione in un momento”;

“rispetto alla sostenibilità anch’io penso che questo impegno debba diventare parte del lavoro del coordinatore pedagogico, indipendentemente dal fatto che questa figura appartenga a un ente pubblico o a un privato. Ho affrontato questo percorso, così come la stesura dello strumento di valutazione in CPP, come **un lavoro prodromico all'accreditamento, accreditamento che vorrei non fosse analogo, e per la partenza con il coinvolgimento dei servizi e del personale educativo non sembra esserlo, a quello del sociale**. Un valore nell'accreditamento del socio-sanitario è sicuramente il superamento del sistema delle gare d'appalto che consente la stabilizzazione e qualificazione dei servizi”.

Indipendentemente dalle formule che si potranno scegliere, accreditamento o altro, Il tema della sostenibilità dell’impianto di valutazione sperimentato viene dunque collocato nell’ambito della problematica più ampia della creazione di un sistema di governo della rete pubblica e privata dei servizi. Il sistema di valutazione della qualità educativa su cui hanno investito per diversi anni gli operatori dei servizi può assumere un

significato rilevante, anche in relazione all'impegno che richiede, solo se viene pensato come uno degli elementi che definiscono in senso più generale la regolazione del sistema dei servizi per l'infanzia.

6. L'impegno a livello di Coordinamento Pedagogico Provinciale

Si è a più riprese richiamato il ruolo rilevante svolto dai CPP per la sperimentazione, ruolo che ha comportato la definizione, all'interno di ogni territorio, di modalità organizzative e di azioni che si sono rivelate funzionali alle gestione del processo.

Dal punto di vista organizzativo spicca la scelta, operata dalla maggioranza dei territori, di operare prevedendo, oltre agli incontri di grande gruppo, l'attivazione di sottogruppi specifici di lavoro dedicati al processo di valutazione.

Come si evince dai report di II livello i sottogruppi hanno avuto nelle diverse realtà differenti caratteristiche e funzioni:

- sottogruppo per revisione strumento,
- sottogruppo servizi in sperimentazione,
- sottogruppo tutor e eterovalutatori, sottogruppo auto-eterovalutazione,
- sottogruppo azioni di miglioramento,
- sottogruppo per lavoro su strumenti qualità percepita dalle famiglie.

Per un quadro più articolato delle azioni svolte a sostegno del processo si rimanda alla tabella che segue nella quale sono riportate, in maniera sintetica, come indicate nei report dei CPP.

CPP	Incontri e contenuti	Modalità di lavoro-soggetti coinvolti	Note
BO	N. 3 incontri a livello di CPP per restituzione esiti anno 2013-2014 N. 2 incontri per preparazione interventi nel corso regionale eterovalutatori	Gruppo allargato Gruppo etero.tutor Tutti i c.p. coinvolti nella sperimentazione	

	<p>N. 2 incontri per restituzione al CPP elementi per report II livello</p> <p>N. 5 incontri gruppo valutazione</p> <p>N. 4 incontri di piccolo gruppo</p> <p>N. 1 incontro di formazione assembleare</p> <p>N. 1 incontro azioni di miglioramento</p>	<p>Nuovi ingressi, gestori, eterovalutatori</p> <p>Educatori, collaboratori, coordinatori</p> <p>Coordinatori impegnati nelle azioni di miglioramento</p>	
FE	<p>N. 4 incontri a livello di CPP per messa a punto sperimentazione e progetto formativo</p> <p>N. 2 incontri per elaborazione strumento qualità percepita e analisi nuovi bisogni famiglie</p> <p>N. 1 incontro confronto tra servizi in auto e etero</p> <p>N. 1 incontro a livello di CPP esiti del processo</p> <p>N.3 incontri di sottogruppo dei servizi in sperimentazione</p> <p>Attività formative di supporto alla sperimentazione</p>	<p>Gruppo allargato</p> <p>C.p auto e etero</p> <p>Gruppo allargato</p> <p>Sottogruppo c.p auto e etero</p> <p>FISM e servizi in sperimentazione</p>	
FC	<p>N. 3 incontri in plenaria per progettazione percorso e esiti restituzione intermedia e finale</p> <p>Incontri periodici (dal mese di ottobre) gruppo di lavoro nidi sperimentali</p> <p>Incontri periodici (dal mese di gennaio) gruppo di lavoro etero valutatori</p> <p>Sedute congiunte dei due gruppi di lavoro</p>	<p>Gruppo allargato</p> <p>Coordinatori nidi sperimentali</p> <p>Coordinatori etero</p>	<p>In tutti gli incontri di CPP o.d.g aggiornamento sulla sperimentazione</p>
MO	<p>N. 3 incontri in plenaria per programmazione sperimentazione e definizione gruppi lavoro, restituzione lavoro</p> <p>N. 6 incontri gruppo auto/eterovalutazione</p> <p>N. 2 incontri di CPP ristretto</p> <p>In tre distretti tavolo distrettuale di coordinamento</p>	<p>Gruppo allargato</p> <p>4 con c.p. auto e etero; 2 solo con etero</p>	
PR	<p>N 3 incontri per avvio sperimentazione, candidature, abbinamento tra servizi</p>	<p>Incontri gruppo allargato</p> <p>Incontri gruppo ristretto</p>	<p>In tutti gli incontri CPP all'o.d.g aggiornamento sperimentazione</p>

	<p>N. 1 incontro per analisi percorso e revisione strumento</p> <p>N. 1 incontro aggiornamento su tempistica e quaderno di lavoro</p> <p>N. 3 incontri per aggiornamento sperimentazione</p> <p>N.1 incontro restituzione esiti corso eterovalutatori</p> <p>N.1 incontro analisi dei report</p> <p>N.1 incontro scelte programmazione futura</p>		
PC	<p>N. 1 incontro formativo sul Sistema di valutazione</p> <p>N. 1 incontro per candidature sperimentazione</p> <p>N. 1 incontro per strumenti di lavoro</p> <p>N. 2 incontri per confronto metodologie osservative</p> <p>N. 1 incontro per analisi punti forti e critici del percorso</p> <p>N.1 incontro confronto gruppo ristretto</p> <p>N.1 discussione bozza esiti sperimentazione</p> <p>N.1 incontro bozza revisione esiti sperimentazione</p>	<p>Incontri gruppo allargato</p> <p>Incontro gruppo ristretto</p>	<p>8 incontri su 11 del CPP con all'o.d. g. aggiornamento sperimentazione</p>
RA	<p>N. 2 incontri in plenaria dedicati a analisi documenti per studio di fattibilità</p> <p>N.2 incontri in plenaria dedicati a revisione strumenti</p> <p>N.1 incontro in plenaria per avvio operativo sperimentazione</p> <p>N. 7 incontri gruppo di miglioramento</p>	<p>Gruppo allargato</p> <p>Gruppo miglioramento</p>	<p>5 incontri dedicati tutti alla sperimentazione; 2 incontri con all'od.g. sperimentazione</p>
RE	<p>N. 3 incontri su sperimentazione regionale</p> <p>N.1 incontro su ruolo eterovalutatore</p> <p>N. 1 incontro individuazione servizi per sperimentazione</p> <p>N.1 incontro su autovalutazione</p> <p>N. 1 incontro su strumenti auto-eterovalutazione</p> <p>N.1 incontro su confronto modalità osservative</p> <p>N.1 incontro su politiche educative e sperimentazione</p> <p>N. 1 incontro verifica processi e esiti formazione</p>	<p>Gruppo allargato</p> <p>Gruppo ristretto</p> <p>Gruppo eterovalutatori</p> <p>Tutor CPP e referenti</p> <p>Gruppo auto-etero</p>	

RN	N. 1 incontro tempistiche e questioni amministrative N. 1 incontro restituzione esiti formazione N.1 incontro verifica tempistiche e lavoro per restituzione cpp N.1 incontro per restituzione e programmazione futura N. 3 incontri per procedure di rilevazione adesioni sperimentazione, informativa soggetti gestori, validazione adesioni N. 1 incontro verifica stato dell'arte attività auto-etero N.1 incontro aspetti amministrativi e verifica procedure e strumenti N.1 incontri aggiornamento stato dei lavori N.2 incontri formativi si supporto alla sperimentazione N. 1 incontro restituzione formazione e stato dei lavori N.2 incontri per analisi report e presentazione documento di sintesi	Gruppo allargato Gruppo valutazione	
-----------	--	--	--

Come è possibile vedere dalla tabella, l'annualità 2014-2015 ha comportato un significativo lavoro a livello di CPP in termini di incontri. Si è certamente trattato di un carico di lavoro che è destinato a ridursi in termini di impegno complessivo in una prospettiva di sviluppo futuro, perché la fase di appropriazione degli strumenti e procedure introdotte in questo anno, e ampiamente confrontate negli incontri allargati e di sottogruppo, è già patrimonio dei territori.

7. Sostenibilità e regia territoriale del sistema

Il quadro riassuntivo relativo ai coordinamenti territoriali sopra esposto, consente di formulare alcune proposte per la messa a regime del sistema. A livello di CPP si rende necessario prevedere:

- un monte ore iniziale per la progettazione del processo di auto-eterovalutazione (individuazione dei servizi che sono oggetto di valutazione, individuazione dei coordinatori impegnati nell'ambito dei propri servizi nell'attività di auto-eterovalutazione, individuazione coordinatori impegnati nell'eterovalutazione, abbinamento servizi-eterovalutatori, definizione del piano di lavoro e della tempistica e relativa presentazione, informazione ai soggetti gestori)
- un monte ore per l'aggiornamento in itinere dello stato dei lavori al gruppo allargato (è questo un aspetto particolarmente rilevante per mantenere alto il livello di confronto sul processo di valutazione in corso)
- la definizione di un punto dell'o.d.g. di alcuni incontri del CPP relativo ad un aggiornamento in itinere dello stato dei lavori e delle problematiche di carattere organizzativo e metodologico emerse nel percorso di valutazione
- un monte ore incontri collegiali tra eterovalutatori con il tutor (o referente del CPP-figura di sistema) per monitorare il percorso e preparare la restituzione al CPP degli elementi chiave per la stesura del report di secondo livello
- un monte ore di restituzione finale degli esiti della sperimentazione al gruppo allargato e di definizione delle azioni formative da svolgersi a livello territoriale per il sostegno alle azioni di miglioramento. Nella progettazione della restituzione degli esiti del processo valutativo si dovrebbero prevedere anche momenti espressamente dedicati ad amministratori e gestori.
- la consegna del report del CPP alla Regione.

Il monitoraggio e relativa documentazione delle azioni di miglioramento attivate nei servizi rappresenta un impegno per i coordinatori coinvolti, vanno tuttavia sostenute il più possibile tutte le forme di socializzazione e messa in valore dei cambiamenti e delle innovazioni introdotte, allo scopo di favorire letture trasversali

Il livello regionale

A livello regionale si colloca il governo e coordinamento dell'intero processo, oltre che il monitoraggio complessivo di tutte le azioni svolte a livello territoriale sulla valutazione dei servizi. E' la regia regionale che consente di mantenere un raccordo costante con i territori. L'esperienza pregressa ha mostrato le forti potenzialità di formule che garantiscono un costante raccordo e scambio tra le aree della regione attraverso l'individuazione di

referenti che, coordinati da funzionari regionali, periodicamente si incontrano per definire le azioni comuni, progettare i percorsi formativi, fornire aggiornamenti sullo stato dei lavori.

A tale scopo pare necessario individuare a livello regionale le risorse umane che annoverano tra le loro funzioni quelle espressamente dedicate alla valutazione.

Per la regia del sistema pare opportuno mantenere un *tavolo tecnico* composto da referenti regionali e da figure individuate a livello dei territori (CPT) (tutor/figure di sistema) con funzioni progettuali e di raccordo del sistema di valutazione. Nell'ambito dei lavori del tavolo può essere utile prevedere la presenza di referenti scientifici con compiti di consulenza.

Va garantito, tramite l'individuazione di risorse umane, un *monitoraggio* dell'intero processo che confluisce:

- nella *redazione di un report a carattere annuale*, che raccoglie i dati quanti/qualitativi relativi al processo di auto ed eterovalutazione attivato nei diversi territori, con particolare attenzione ai servizi coinvolti, alle figure coinvolte, agli esiti riportati dal processo di auto-eterovalutazione, alle proposte formative messe in campo e raccolte nel report del CPP;
- nella *redazione di un report di monitoraggio a conclusione dell'intero ciclo*.

Note dal contributo dei tutor dei CPP²¹

“Il FUTURO: le condizioni per lo sviluppo e le risorse professionali per una governance del sistema

- *Elementi rilevanti per i futuri assetti e cambiamenti*

Il sistema ha reso consapevoli i servizi educativi di quanto sia importante mantenere viva la riflessione comune sui criteri di qualità e sulle pratiche che possano interpretarli fedelmente cambiando forma e abito funzionalmente ai sempre nuovi bisogni che i cambiamenti sociali impongono. La sperimentazione ha reso consapevole i territori di quanto sia importante che tale riflessione mantenga un governo sovraterritoriale in modo che essa concorra alla costruzione e al mantenimento dell'appartenenza territoriale capace di garantire una visione allargata e di scongiurare interventi fragili poco lungimiranti e ridondanti. Nella prospettiva dei cambiamenti istituzionali in atto e dei **futuri assetti** del sistema un coordinamento pedagogico

²¹ Il contributo è stato curato dalla dott.ssa Valeria Mariani e presentato al seminario in rappresentanza del gruppo tutor che ha collaborato alla sua stesura: “Consapevolezze maturate e prospettive future: l'esperienza dei CPP”.

territoriale (CPT) è, oggi, ineliminabile se si vuole salvaguardare la qualità non dei singoli servizi ma del sistema territoriale dei servizi e se si vuole mantenere una regia tecnico-pedagogica del sistema senza la quale il sistema integrato metterebbe a rischio la significatività e la coerenza delle proprie iniziative. La collocazione di questa determinante cabina di regia tecnica deve poter garantire un ampio sguardo sul territorio utile ad un sistema integrato democratico, ricco di pluralità ma coerentemente orientato ad un pensiero qualitativo comune. La stessa nascita dei CPP ha rappresentato una risposta al rischio di isolamento di CP e servizi, isolamento che rappresenta un potente fattore di rischio della salute della qualità educativa dell'offerta.

- *Le funzioni del tutor*

La condivisione di criteri di qualità regionali è avvenuta grazie alla valorizzazione di quella che si è confermata una funzione di sistema imprescindibile ovvero la funzione di tutoraggio dei cpp e del tavolo regionale che la ha istituita. **Le funzioni del tutor** si sono definite con maggiore precisione e migliorata funzionalità rispetto al sostegno alla qualificazione territoriale proprio perché funzioni di confine tra livelli necessari e interdipendenti ovvero quello regionale, quello sovraterritoriale e quello dei singoli servizi. L'attività di tutoraggio ha permesso prima di tutto di mantenere un dialogo a doppia direzione tra i territori provinciali e la dimensione regionale, presupposto essenziale per la realizzazione di una reale condivisione e negoziazione intorno al tema della qualità. Secondariamente è risultata un elemento chiave garante della coerenza delle traduzioni territoriali del sistema con le definizioni regionali condivise. Infine una funzione che se garantita è capace di strutturare il sistema territoriale attivando le risorse locali, rilevandone le fragilità in vista di obiettivi condivisi definiti e in continuità con il territorio sovraordinato. Per tale ragione nella prospettiva futura emerge la necessità che tale funzione possa essere garantita da figure con un ruolo istituzionale che si possa definire "forte" (stabile, incardinato negli organici dell'ente di riferimento del CPT), poiché finalizzato a presidiare i collegamenti, i nessi fra servizi e risorse del territorio, le retroazioni fra livelli territoriali diversi, come elemento strutturante la definizione e la validazione legislativa delle funzioni di sistema svolte ad oggi dalla figura del tutor territoriali, dei cpp e dei cp come elementi cardine nel mantenimento di processi di qualificazione costante realmente negoziati".

8. Possibili proposte per garantire la sostenibilità del sistema

Ad un ulteriore livello alcune possibili proposte (**intese come ipotesi su cui discutere**) per garantire la sostenibilità del sistema di valutazione, e quindi la sua implementazione a livello regionale, riguardano due punti che sono stati oggetto dell'analisi precedente:

- la revisione/semplificazione di strumenti e procedure di valutazione,
- gli elementi di qualità strutturale dei servizi.

In riferimento al primo punto si suggerisce una **revisione dello strumento di valutazione** in direzione di una riduzione del numero di descrittori (indicativamente 50-60 descrittori) relativamente a due criteri di selezione: significatività condivisa dei descrittori nell'ambito del CPP di riferimento (cioè descrittori che in modo unanime esprimono aspetti che si ritengono basilari per la qualità educativa del servizio) e facilità di rilevazione in merito alla possibilità di verifica di elementi osservabili o desumibili dalla lettura della documentazione messa a disposizione per la valutazione (facilità di rilevazione diretta o indiretta). In merito alla documentazione da esaminare si invita anche a stilare un elenco preciso dei documenti che il servizio deve mettere a disposizione indicando nel dettaglio i descrittori che si basano sull'analisi di tale documentazione. Si sottolinea, comunque, l'importanza di utilizzare integralmente lo strumento (una scelta che deve essere condivisa a livello regionale e non lasciata all'autonomia dei singoli CPP) in quanto ciò permette di ricostruire in modo sistemico (anche se a un livello non elevato di analiticità) un "ritratto" della qualità del servizio che può sollecitare riflessioni sulle connessioni tra i diversi elementi qualitativi. L'approfondimento dell'analisi su una dimensione o sottodimensione di qualità può costituire, invece, una pista di lavoro formativo legata alla progettazione e realizzazione delle azioni di miglioramento che seguono all'operazione valutativa.

Sempre in relazione allo strumento di valutazione appare fondamentale approntare delle **versioni** dello stesso **adattate alle diverse tipologie di servizi integrativi e domiciliari** (un processo iniziato solo in alcuni CPP) in modo da adeguare anche i tempi delle fasi procedurali al differente contesto oggetto di esame (tempi, verosimilmente più limitati, che dovranno essere definiti dal gruppo regionale di monitoraggio).

In merito allo **schema procedurale** e ai tempi delle diverse fasi procedurali si propone la seguente **ipotesi** di revisione, che introduce delle variazioni rispetto allo schema originale e conteggia anche dei tempi precedentemente non considerati:

Fasi di attività	Periodo	Ore previste gruppo di lavoro	Ore previste CP servizio	Ore previste CP eterovalutatore
Formazione regionale per coordinatori in autovalutazione e etero valutazione (da prevedere solo per la prima volta in cui un coordinatore è impegnato nel percorso di valutazione, quindi da non conteggiare per il sistema a regime)	settembre-ottobre		<i>12</i>	<i>12</i>
Riunione al CPP con CP servizi e CP eterovalutatori per condividere il piano del percorso di valutazione	ottobre		3	3
Avvio processo di autovalutazione (coinvolgimento e sensibilizzazione dei gruppi di lavoro, condivisione obiettivi e procedure, lettura strumento...)	ottobre	4	4	
Organizzazione delle modalità di autovalutazione con il gruppo di lavoro	ottobre	2	2	
Sviluppo percorso di autovalutazione (rilevazione/osservazione + valutazione)	novembre-dicembre	Una settimana in orario di lavoro + 3 ore per valutazione con compilazione dello strumento	10 per osservazione nel servizio e valutazione con compilazione dello strumento (per servizi con 3 o più sezioni) 7 ore per servizi con 1 o 2 sezioni	
Elaborazione di un documento di sintesi dei dati emersi dall'autovalutazione per facilitare l'analisi e la discussione con il gruppo di lavoro	gennaio		3	
Incontro/i con il gruppo di lavoro di analisi e discussione sugli esiti dell'autovalutazione (che devono essere verbalizzati)	gennaio	4	4	

Incontro CP servizio e eterovalutatore con consegna documenti + lettura da parte dell'eterovalutatore dei documenti+ incontro di presentazione dell'eterovalutatore al gruppo di lavoro	febbraio	1	2+1	2 + 3+1
Sviluppo percorso di eterovalutazione (rilevazione/osservazione + valutazione)	marzo			14 (per servizi con 3 o più sezioni) 7 ore per servizi con 1 o 2 sezioni
Incontro tra CP servizio e eterovalutatore per confrontarsi su quanto rilevato in auto e eterovalutazione e condividere le modalità di conduzione dell'incontro di restituzione con il gruppo di lavoro	marzo		3	3
Incontro di restituzione congiunta con il gruppo di lavoro in cui si discutono gli esiti dell'auto-eterovalutazione (che deve essere verbalizzato)	aprile	3	3	3
Stesura e consegna del rapporto di eterovalutazione	aprile			7 (5 per servizi con 1 o 2 sezioni)
Incontri con il gruppo di lavoro per la riflessione finale sui dati valutativi e l'individuazione delle priorità di intervento	aprile- maggio	4 (2 per servizi con 1 o 2 sezioni)	4 (2 per servizi con 1 o 2 sezioni)	
Stesura del rapporto finale di valutazione e consegna al CPP e al gestore (con allegato il rapporto di eterovalutazione)	maggio		7 (5 per servizi con 1 o 2 sezioni)	
Incontri collegiali degli eterovalutatori coordinati dal tutor per monitorare il percorso e preparare la restituzione finale al CPP	febbraio- giugno			9
Restituzione al CPP degli elementi chiave del report di II livello (ad opera del tutor insieme agli eterovalutatori*)	giugno		3	3
<i>Elaborazione e consegna report II livello alla Regione</i>	luglio	<i>a cura del tutor del CPP</i>		

TOTALE ORE		21 (19 per servizi con 1 o 2 sezioni)	49 (42 per servizi con 1 o 2 sezioni) 61 o 54 nel caso di un CP che partecipa per la prima volta al percorso di valutazione	48 (39 per servizi con 1 o 2 sezioni) 60 o 51 nel caso di un CP che partecipa per la prima volta al percorso di valutazione
-------------------	--	--	--	--

La revisione dello schema procedurale non riduce sostanzialmente i tempi previsti durante la sperimentazione (se non **nel caso di servizi con 1 o 2 sezioni**), ma di fatto li contrae e razionalizza conteggiando attività precedentemente non calcolate, modificando il periodo in cui vengono svolte o considerando l'effettivo impegno riscontrato in alcune di esse (elaborazione reportistica).

Si prevede inoltre:

- un **periodo più dilatato** per lo svolgimento del processo (con la formazione dei coordinatori che viene svolta a settembre-ottobre e non a dicembre-gennaio),
- la definizione di **tempi diversificati** rispetto ad alcune fasi del processo **in relazione al numero di sezioni** di cui è composto il servizio.
- un **tempo minore di compilazione dello strumento** legato alla diminuzione del numero di descrittori (la diminuzione dei descrittori inciderà, verosimilmente, anche sulla produzione di documenti e report da parte dei coordinatori in auto e etero valutazione, anche se nello schema il tempo di elaborazione dei rapporti di valutazione sono stati aumentati sulla base di quanto è stato segnalato in fase di sperimentazione),
- che il **quaderno di lavoro non venga consegnato** ma rimanga un quaderno di osservazione ad uso specifico del valutatore nella fase di rilevazione (una modifica che, secondo quanto riferito dai coordinatori, avrà una ricaduta consistente sui carichi di lavoro),
- la stesura unicamente di **due report**: il rapporto di eterovalutazione e il rapporto finale di valutazione (che comprende anche la parte di autovalutazione) elaborati al termine dei rispettivi percorsi. Gli incontri precedenti saranno invece organizzati facendo riferimento a bozze di documenti e appunti di lavoro che saranno poi la base per i rapporti di valutazione. Si vuole in questo modo evitare la ridondanza di reportistica considerando i vari documenti (quaderno di lavoro, documento di sintesi dei dati, verbali degli incontri) come funzionali all'elaborazione progressiva dei report finali. Si sottolinea comunque l'importanza che nel rapporto di eterovalutazione e nel rapporto finale

di valutazione si faccia regolare riferimento alle evidenze empiriche raccolte durante il processo di rilevazione.

Si suggerisce, inoltre, di rivedere l'indice dei due rapporti di valutazione e di approfondirne l'elaborazione **sul piano formativo** prevedendo anche l'analisi comparata di esempi di report prodotti da diversi coordinatori.

In relazione ai carichi di lavoro del gruppo educativo si sottolinea come **l'impegno nel percorso di valutazione debba essere riconosciuto** a tutti gli effetti **nelle ore di formazione**, evitando, nell'anno di riferimento, la frequenza ad altri corsi o iniziative formative.

Infine, rispetto al ciclo di svolgimento del percorso, si raccomanda, sulla base di un'analisi realistica delle risorse a disposizione e di come si sia ancora in una fase di messa a punto progressiva del sistema, una **periodicità di 5 anni** del processo di valutazione per ogni servizio pubblico o convenzionato. Questa scelta implica anche la possibilità di ridurre l'impegno dei coordinatori nel ruolo di eterovalutatori, lasciando come elemento discrezionale l'opportunità di realizzare il percorso di autovalutazione nello stesso anno in cui svolge la funzione di valutazione esterna (una condizione che è stata segnalata come scarsamente sostenibile). Esaminando, infatti, il numero di servizi 0-3 presenti in Regione Emilia Romagna, che è pari a 1206, e comparandolo con il numero di coordinatori, cioè 445, risulta che in un ciclo di 5 anni ogni coordinatore dovrà assumere 1 o 2 volte il ruolo di eterovalutatore (ciò in base anche alla distribuzione dei coordinatori nei territori di riferimento e al numero di servizi da valutare nell'anno in cui si svolge tale ruolo).

A prescindere, però, dalla revisione/semplificazione di strumenti e procedure di valutazione, il tema della sostenibilità, come è stato messo in rilievo nel rapporto, è strettamente legato alla definizione di elementi basilari di qualità strutturale dei servizi che rappresentano la condizione per il reale sviluppo di un sistema integrato a qualità diffusa. Gli elementi che appaiono fondamentali, a cui occorre aggiungere alcuni più specifici legati all'implementazione e mantenimento del sistema di valutazione, sono:

- la definizione di un pacchetto minimo di 25 ore di formazione per il personale di tutti i servizi, come specificato nella Legge all'Art 19, lettera C, comma1: *“prevedere nei contratti un numero di ore di formazione 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 gestori diversi, pubblici e privati”*. Con un'attenzione specifica al fatto che sia possibile documentare l'effettiva realizzazione del programma annuale di formazione e che esso trovi riscontro all'interno dei contratti individuali del personale educativo;

- la definizione di un **rapporto minimo 1 a 6 tra coordinatore pedagogico a tempo pieno e servizi coordinati** (riferiti alle diverse fasce di età), considerando che attualmente – come è stato evidenziato – **già il 68,2%** dei coordinatori opera nel rispetto di tale rapporto numerico. Per garantire maggiori condizioni di flessibilità, si può comunque prevedere la possibilità di integrare tale indicazione con un riferimento specifico ad un **monte ore annuo di 240 ore** di coordinamento pedagogico **per ciascun servizio**. Tale monte ore, nel caso di servizi organizzati con il modello del doppio coordinamento come quelli aderenti alla FISM, potrebbe essere raggiunto sommando le ore di coordinamento previste nel contratto del coordinatore interno con le ore del coordinatore della federazione rapportate al numero di servizi che è incaricato di seguire;
- il **riconoscimento istituzionale** della centralità dell'organismo del coordinamento pedagogico territoriale (con un livello territoriale da definire ma comunque da intendersi come sovradistrettuale), nel processo di valutazione della qualità del sistema dei servizi, analisi di bisogni e programmazione della formazione;
- la **formalizzazione nel contratto del coordinatore dello svolgimento delle funzioni di auto-eterovalutazione** e delle attività connesse (partecipazione alle riunioni del CPP) nelle tempistiche stabilite dalla normativa regionale. In questo modo l'assunzione del ruolo periodico di eterovalutatore rientrerebbe nelle funzioni ordinarie definite nel contratto risolvendo le problematiche legate all'assegnazione dell'incarico. Lo svolgimento della funzione di eterovalutatore potrebbe comunque essere legata all'erogazione di un finanziamento aggiuntivo da parte della Regione all'ente di riferimento.

Si rimarca, infine, l'importanza di definire un **monte ore formativo per il personale ausiliario** da non assolvere unicamente nei corsi di formazione obbligatori e che quindi consenta anche la partecipazione, almeno parziale, ad alcune iniziative formative rivolte al personale educativo, tra cui il coinvolgimento nel percorso di valutazione della qualità del servizio.

In conclusione, nel caso si reputino non realizzabili le condizioni di sostenibilità elencate o si ritenga di non procedere alla implementazione del sistema di auto-eterovalutazione così come è stato messo a punto e sperimentato, si suggerisce, per le ragioni richiamate in premessa e in attesa della definizione delle modalità di attuazione della legge 107 per la parte dedicata al sistema di servizi 0-6 anni, di **non dismettere completamente** l'esperienza sviluppata attraverso il percorso di elaborazione e sperimentazione delle Linee guida, **mantenendo attivo almeno un sistema di**

autovalutazione, prevedendo un minimo del 10% di servizi valutati ogni anno e finanziando possibili scambi tra servizi che vogliano sperimentare il processo di auto-eterovalutazione.

Allegato 1. Qualità educativa e governance del sistema territoriale integrato (di Paolo Zanelli)²²

NOTA INTRODUTTIVA (EX POST)

Mi è stato chiesto di preparare una versione scritta dell'intervento da me tenuto durante il seminario regionale del 6 novembre scorso, al fine di inserirlo, come allegato, al Documento, elaborato da Marina Maselli e Antonio Gariboldi, sullo studio di sostenibilità.

Il testo che segue è, pertanto, la traduzione fedele, in forma scritta, di quell'intervento, pensato originariamente per la comunicazione orale attraverso slide.

Il contesto diverso in cui ora è inserito implica la necessità di esplicitare, a monte, un ragionamento, che nell'intervento al seminario del 6 novembre avevo dato per scontato, sul ruolo che un percorso di auto-eterovalutazione può avere, a regime, in un progetto di *governance* territoriale del sistema dei servizi educativi per l'infanzia.

Nell'ambito del seminario, quello che mi premeva rimarcare, da un punto di vista dirigenziale, era che certe criticità emergenti dal monitoraggio della sperimentazione non possono essere considerate criticità “specifiche” del percorso di auto-eterovalutazione, ma devono essere considerate criticità dell'intero sistema territoriale dei servizi educativi per l'infanzia. In questo senso, si può dire che il percorso di auto-eterovalutazione costituisce un analizzatore della salute del sistema complessivo dei servizi, della sua capacità di produrre esiti di qualità.

Ne traevo la conclusione che, per costruire un sistema di servizi di qualità “diffusa”, è necessaria una *governance* territoriale che sappia tenere strettamente intrecciati gli aspetti tecnico-pedagogici e gli aspetti politico-istituzionali.

Indicavo anche le condizioni perché ciò sia possibile (dal mio punto di vista, ovviamente). Da una parte, l'esistenza (il consolidamento, nel caso della Regione Emilia Romagna) di un livello di coordinamento pedagogico territoriale, in grado di garantire quella che potrebbe essere chiamata una *governance* tecnico-pedagogica, in grado di catalizzare processi di qualità diffusa. Dall'altra, un sistema di accreditamento/convenzionamento in

²² Si è ritenuto opportuno riportare la relazione presentata al seminario regionale tenuto a Bologna il 6 novembre 2015 per restituire un quadro completo dei differenti contributi prodotti sul tema della sperimentazione del sistema di valutazione dai membri del tavolo tecnico regionale. In questo senso, nell'ambito del report, ha già trovato spazio l'intervento di Valeria Mariani redatto congiuntamente con i vari tutor dei Coordinamenti Pedagogici Provinciali.

grado di regolare, da un punto di vista politico-istituzionale, il sistema territoriale dei servizi e, in primo luogo, l'integrazione e la valorizzazione dell'apporto del privato sociale ad una costruzione territoriale di qualità diffusa.

Qui vorrei solo aggiungere che, da un punto di vista della *governance* tecnico-pedagogica del sistema dei servizi, il percorso di auto-eterovalutazione da noi intrapreso costituisce una risorsa di valore inestimabile.

Si tratta, infatti, di una scommessa sulla capacità di soggetti diversi, da un punto di vista ideale e culturale, di collaborare insieme non solo alla realizzazione di un sistema di servizi di qualità, ma alla sua valutazione e, quindi, alla sua evoluzione.

In questo percorso, unico attualmente nel panorama italiano, viene valorizzata e sviluppata la capacità autoriflessiva delle équipes educative, integrandola in un processo di crescita evolutiva dell'intero contesto territoriale dei servizi, attraverso una integrazione del momento eterovalutativo nei processi autovalutativi. Si tratta di realizzare quell'idea di un sistema territoriale competente che è, attualmente, alla base di diversi progetti di ricerca europei.

Questo percorso, originale e stimolante da un punto di vista formativo (come mi pare sia abbondantemente emerso dal monitoraggio), si basa, in primo luogo, sulla capacità di strutturare, a livello territoriale, un coordinamento pedagogico che sia effettivo momento di confronto, di definizione di strategie e di metodologie condivise e di evoluzione, più in generale, della qualità educativa dei servizi, attraverso una valutazione continua e ricorsiva della pratica, capace di attivare la capacità riflessiva delle équipes.

Tutta l'efficacia formativa del percorso si basa sulla possibilità di contare su coordinamenti territoriali funzionanti ed efficaci. Senza la presenza dei coordinamenti territoriali, l'impostazione formativa del progetto di valutazione è destinata ad esaurirsi insieme alla sperimentazione. Ma con questo sarebbe destinata a fallire anche la possibilità di una valutazione veramente evolutiva e partecipata della qualità dei servizi. E il percorso condotto nei servizi della Regione Emilia Romagna sarebbe spostato indietro di almeno una decina di anni.

Questo dal punto di vista di una regolazione tecnico-pedagogica.

Da un punto di vista politico istituzionale, la regolazione del sistema territoriale dei servizi esige, a monte, una scelta non solo di principio per un **sistema integrato a qualità diffusa.**

Non solo di principio (chi non lo dice, ormai, a livello di affermazione teorica?), perché **una regolazione sviluppata nell'ottica di un sistema territoriale integrato di qualità diffusa implica dotarsi, a livello operativo, di figure di coordinamento (figure di sistema) e di strumenti adeguati di governance.**

Nell'intervento, in particolare, mi soffermavo sulle **figure di coordinamento (pedagogico) di sistema**, cioè su figure professionali chiamate a presidiare i collegamenti, i nessi, le sinergie fra i diversi servizi e fra questi e le agenzie formative e sociali, a livello territoriale. Figure strategiche che coordinano, in particolare, i processi di auto-eterovalutazione a livello territoriale, in un'ottica formativa e non sanzionatoria. In tal senso, la funzione dei coordinatori di sistema potrebbe essere intesa anche come evoluzione dell'attuale funzione dei tutor dei CPP.

Per quanto riguarda gli strumenti di *governance*, invece, parlavo di accreditamento e di convenzionamento.

L'individuazione di questi due strumenti partiva dalla considerazione che l'asse portante del sistema territoriale integrato dei servizi educativi è costituito da: 1) servizi “pubblici” (gestiti direttamente dall'ente locale o esternalizzati); 2) servizi “privati” accreditati / convenzionati (che svolgono una funzione di interesse pubblico a tutti gli effetti).

In genere si utilizza il termine “sistema integrato pubblico-privato”, ma **ritengo più corretto parlare di “sistema territoriale” integrato**, in quanto, nell'ambito del sistema, anche i “privati” accreditati/convenzionati vengono a svolgere un servizio di interesse pubblico.

L'accreditamento e il convenzionamento diventano, in questo contesto, uno strumento ineliminabile per rendere possibile la partecipazione del privato sociale alla costruzione di un comune sistema territoriale di servizi educativi. Altrimenti, il tanto sbandierato discorso sul sistema integrato rimane solo un esercizio verbale.

Per “accreditamento” intendo, in linea con l'attuale previsione normativa della Legge Regionale, il riconoscimento che un servizio possiede quelle caratteristiche che consentono di dire che, non solo, può essere autorizzato al funzionamento, ma che è abilitato a svolgere una funzione di pubblica utilità, quindi può accedere alle convenzioni con l'ente locale.

Il termine è di secondaria importanza. L'elemento sostanziale consiste nell'individuare uno strumento in grado di definire un sistema di regole che sia alla base del successivo processo di convenzionamento con i soggetti privati che sono chiamati a svolgere un compito di valenza pubblica a tutti gli effetti.

Dalla sperimentazione, dunque, emerge che i processi di auto-eterovalutazione possono costituire una risorsa di valore inestimabile, nell'ambito di un progetto di costruzione di un sistema territoriale di servizi educativi di qualità diffusa. Ma che la costruzione di un tale sistema richiede sia coordinamenti pedagogici territoriali efficaci (che garantiscano una regolazione dei processi educativi), sia strumenti di regolazione politico-istituzionale, quali l'accreditamento e il convenzionamento. Il funzionamento del sistema richiede, infine, la previsione di figure di coordinamento di sistema.

I percorsi di auto-eterovalutazione e la loro sostenibilità, quindi, non possono essere valutati autonomamente, ma solo in relazione a questo sfondo più complessivo.

Questo mi sembra emerga dalla sperimentazione.

La responsabilità dello sviluppo o meno di questa prospettiva, promettente sia da un punto di vista formativo che partecipativo, è rimandata, a questo punto, alle scelte dei politici.

Testo dell'intervento al seminario

Ho pensato l'intervento di oggi sforzandomi di assumere consapevolmente il punto di vista di dirigente comunale dei servizi per l'infanzia. Per formazione, io sono pedagogo e svolgo, attualmente, anche le funzioni di responsabile del Coordinamento pedagogico del comune di Forlì e di tutor del CPP di FC, ma **il mio ruolo principale è quello di Dirigente del Servizio Politiche educative e della genitorialità del comune di Forlì. È in questa veste, dunque, che intervengo.**

Inizio collegandomi brevemente all'intervento introduttivo di Marina Maselli e alla relazione di Antonio Gariboldi. Riprenderò, inoltre, alcuni aspetti già anticipati nell'intervento di Valeria Mariani.

Degli esiti del monitoraggio riprenderei, in questo mio intervento, solo due aspetti.

1) Efficacia formativa del percorso di autoeterovalutazione.

Per quanto riguarda le questioni che affronterò nel mio intervento, dal monitoraggio emerge, **in primo luogo**, che l'efficacia degli aspetti formativi del percorso di auto-eterovalutazione sono risultati molto collegati alla possibilità, sperimentata dalle équipes, di partecipare attivamente al processo di valutazione (il che ha creato le condizioni per sviluppare processi riflessivi, di riflessione sulla propria pratica).

In secondo luogo, emerge l'importanza determinante che ha avuto una solida regia pedagogica, realizzata grazie alla presenza dei coordinatori pedagogici, senza i quali i processi riflessivi delle équipes non sarebbero stati possibili.

In terzo luogo, emerge, con evidenza, il **ruolo fondamentale svolto dai CPP, cioè di un livello di coordinamento territoriale che ha reso possibile la regia pedagogica** di tutto il processo riflessivo, che ha coinvolto non solo singoli servizi, ma il sistema i servizi nel suo complesso.

2) **Problematiche connesse alla sostenibilità**

Il monitoraggio ha evidenziato, insieme a questioni legate ad aspetti organizzativi e procedurali (che possono essere riaggiustati, attraverso una revisione delle fasi, dei tempi e delle procedure), alcune questioni, per così dire “strutturali” che riguardano il sistema dei servizi e, in primo luogo:

A) il monte ore di gestione/formazione delle équipes educative, inadeguato a sostenere processi di formazione-ricerca minimamente complessi;

B) il monte ore insufficiente di diversi coordinatori pedagogici (rispetto al numero di servizi coordinati).

Gli esiti del monitoraggio, così come sono emersi dalle relazioni introduttive, **da un punto di vista politico e istituzionale, possono essere produttivamente intesi come un analizzatore delle problematiche legate alla qualità del sistema territoriale dei servizi.**

Aiutano, infatti a comprendere meglio le condizioni indispensabili per la realizzazione di un sistema territoriale integrato di servizi di qualità e le scelte politiche che le possono assicurare.

In questo mio intervento, pertanto, prenderò solo spunto da quanto emerso dal monitoraggio per parlare delle tre questioni “serie” riguardanti, oggi (a mio modo di vedere, ovviamente), la costruzione di un sistema territoriale integrato di servizi di qualità diffusa.

Quello che dirò parte dal **presupposto** che una scelta storica, oggi, dei decisori politici sia la realizzazione/consolidamento di un sistema territoriale integrato (pubblico-privato) di servizi di qualità. E che, **quando si parla di sostenibilità, si parli, in primo luogo, proprio della possibilità di rendere stabile nel tempo un sistema integrato di qualità diffusa (in tutte le aree del sistema).**

Assicurare una **qualità diffusa** in servizi di forte valenza culturale (e a legami deboli) come quelli educativi (per la prima infanzia), implica, come impegno fondamentale dei decisori politici, in primo luogo, un **forte investimento sulla formazione del personale** (una formazione in servizio, che deve prevedere ore dedicate, istituzionalmente riconosciute). Solo educatori preparati possono gestire al meglio servizi di questo tipo.

Il problema del monte ore adeguato per la formazione non è, dunque, un problema legato esclusivamente all'autoeterovalutazione (di modo che, rinunciando a questa, non si ripresenta più), ma una questione strutturalmente collegata alla possibilità di realizzare un sistema di servizi educativi di qualità diffusa.

In secondo luogo, assicurare una qualità diffusa del sistema dei servizi esige la **presenza di coordinatori pedagogici in grado di svolgere, rispetto alle équipes e ai servizi in generale, un compito effettivo di regia pedagogica** che, come prevede attualmente la legge regionale, abbia, fra i propri compiti istituzionali anche quello di coordinare i processi di valutazione dei servizi.

La questione delle ore del coordinatore pedagogico, dei rapporti fra numero di coordinatori e sezioni/servizi non è, pertanto, un problema che riguarda esclusivamente l'auto-eterovalutazione, ma riguarda la possibilità stessa di pensare a servizi di qualità e, in particolare, ad équipes efficaci.

In terzo luogo, un sistema di servizi di qualità diffusa esige la presenza di un **coordinamento territoriale** (sovraordinato rispetto ai coordinamenti dei singoli servizi) e la **presenza di figure di coordinamento di sistema**.

L'esperienza dei CPP è stata un'esperienza determinante, nell'ultimo decennio, come luogo di confronto, di ricerca, di sperimentazione, di progettazione di interventi formativi, di valutazione della qualità dei servizi e, quindi, di riflessione sullo stato del sistema territoriale dei servizi stessi.

È questa una risorsa che non ci possiamo permettere di perdere, con il riordino istituzionale, perché, **rinunciando a questo livello di coordinamento, dovremmo rinunciare alla possibilità stessa di una regolazione per così dire “pedagogica” del sistema, come capacità di promuovere, anche sul versante tecnico-pedagogico, servizi di qualità educativa diffusa.**

La **REGOLAZIONE DEL SISTEMA** presuppone un progetto intenzionale di costruzione della rete dei servizi secondo una logica, che dovrebbe essere garantita da una solida governance pubblica, che privilegi i valori e le intenzionalità educative e sociali, solidaristiche e comunitarie, su quelle produttivistiche e di mercato, in una dimensione di “comunità educante”.

GOVERNANCE non va intesa, quindi, come “controllo” e neppure come “egemonia” (del pubblico sul privato). Va intesa, invece, come **promozione di un sistema educativo territoriale di qualità diffusa e sostenibile**.

La regolazione del sistema, di cui si sta parlando, va, dunque, considerata come il risultato di un processo di *governance* che valorizza l'apporto della **pluralità dei soggetti gestori** e assicura le condizioni per una **qualità educativa diffusa** in tutte le aree del sistema.

Così intesa, **la regolazione richiede:**

- un **coordinamento pedagogico territoriale**, che assicuri una *governance* del sistema territoriale dei servizi sul versante tecnico-pedagogico;
- **strumenti di regolazione adeguati, sul versante politico-istituzionale.**

Il **CPP** (coordinamento pedagogico provinciale), nel nuovo ordinamento territoriale, potrebbe divenire **CPT** (coordinamento pedagogico territoriale) e organizzarsi in livelli diversi, fra loro implicantesi (in primo luogo distrettuale, ma anche, in secondo luogo, di area vasta), ma non è certo questo il luogo adatto per questi approfondimenti.

Quello che mi preme sottolineare è che **il funzionamento del CPT** (al quale va attribuito, come dicevo prima, un ruolo strategico, dal punto di vista della regia pedagogica) **dovrebbe, a regime, essere assicurato da figure di coordinatori di sistema, cioè da figure professionali che presidiano i collegamenti, i nessi, le sinergie fra i diversi servizi e fra questi e le agenzie formative e sociali, a livello territoriale.** Figure, cioè, che presidiano la regia pedagogica territoriale. Figure che coordinano, in particolare, i processi di auto-eterovalutazione a livello territoriale, in un'ottica formativa e non sanzionatoria.

La funzione dei coordinatori di sistema, così intesa, può essere pensata come un'evoluzione dell'attuale funzione assegnata ai tutor del CPP.

L'asse portante del sistema territoriale integrato dei servizi educativi è costituito da:

1. servizi “pubblici” (gestiti direttamente dall'ente locale o esternalizzati)
2. servizi “privati” accreditati / convenzionati (che svolgono una funzione di interesse pubblico a tutti gli effetti)

(NB terminologico: in genere si utilizza il termine “sistema integrato pubblico-privato”, ma **ritengo più corretto parlare di “sistema territoriale” integrato**, in quanto, nell'ambito del sistema, anche i “privati” accreditati/convenzionati vengono a svolgere un servizio di interesse pubblico.)

Se il sistema integrato e la qualità diffusa in tutte le aree del sistema sono assunte come priorità storiche, l'ente locale deve darsi **strumenti di governance capaci di assicurare una reale regolazione del sistema, in termini educativi** e non semplicemente di mercato.

Gli strumenti adeguati sono:

1. da una parte, **l'accREDITAMENTO**; se il termine, come sembra, dovesse risultare troppo urticante per qualcuno, si può trovare un termine alternativo: l'importante è **definire un sistema di regole che consenta di individuare i soggetti del privato che hanno le caratteristiche**

per svolgere un servizio di valenza pubblica e, quindi, possono essere sostenuti, anche economicamente, dall'ente locale (attraverso le convenzioni);

2. dall'altra la **convenzione**, intesa come esito di un processo negoziale di convenzionamento, attraverso il quale, l'ente locale e i soggetti accreditati, riconosciuti come soggetti che svolgono un servizio di valenza pubblica, definiscono, in maniera negoziata, il progetto operativo, storico, del sistema dei servizi educativi (definendo anche il sostegno economico messo in campo dall'ente locale).

La costruzione/consolidamento di un sistema territoriale integrato, di qualità diffusa e sostenibile esige, in questo momento storico, una **forte alleanza fra ente locale (che deve assicurare la *governance* politica del sistema) e i soggetti della società civile** che sono interessati a gestire servizi, non secondo una logica di mercato, ma in un'ottica intenzionalmente educativa (di comunità educante), in un contesto di regolazione pubblica.

Questa **ALLEANZA virtuosa per un sistema diffuso di qualità, in un'ottica di comunità educante**, è il compito che ci attende nei prossimi anni, un compito che non può prescindere da una solida regia educativa, ma che implica, a monte, chiare scelte politiche e istituzionali.

Allegati 2. Gli strumenti a supporto del processo

A. Questionari somministrati ai coordinatori pedagogici

REGIONE EMILIA-ROMAGNA

Anno educativo 2014-2015

Sperimentazione delle linee guida regionali sulla valutazione

Questionario indirizzato ai coordinatori pedagogici coinvolti nelle attività di autovalutazione

Il questionario va compilato una sola volta a conclusione dell'intero percorso di valutazione

1) In qualità di coordinatore pedagogico nell'anno 2014-2015 hai partecipato a:

- **attività di autovalutazione** Indicare il n. di servizi in cui hai svolto l'attività.....
- **attività di eterovalutazione** Indicare il n. di servizi in cui hai svolto l'attività....

2) Il sistema proposto dalle linee guida valorizza la funzione formativa della valutazione. A conclusione di questo periodo di sperimentazione come valuti complessivamente l'efficacia formativa del percorso realizzato

Indica da 1 a 10 (1 nulla 10 molto alta)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3) In riferimento all'efficacia formativa del percorso di valutazione indica quali sono i maggiori punti di forza che hai riscontrato

4) In riferimento all'efficacia formativa del percorso di valutazione indica quali sono i maggiori punti di debolezza che hai riscontrato

5) Come valuti l'apporto che l'eterovalutazione può dare alla valutazione formativa di un servizio?

Indica da 1 a 10 (1 nulla 10 molto alta)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6) Ritieni adeguato il monte ore complessivo individuato per il processo di auto-eterovalutazione

si

no

se no perché (indicare le fasi per le quali non si ritiene adeguato il monte ore)

7) Facendo riferimento alla sperimentazione effettuata come valuti la sostenibilità in termini di carico di lavoro di un percorso di valutazione che deve essere periodicamente realizzato all'interno di servizi

12. per il coordinatore pedagogico del servizio
Indica da 1 a 10 (1 non sostenibile 10 pienamente sostenibile)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Per il gruppo di lavoro
Indica da 1 a 10 (1 non sostenibile 10 pienamente sostenibile)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8) Quali ritieni essere le problematiche più rilevanti in relazione alla sostenibilità del percorso di valutazione

REGIONE EMILIA-ROMAGNA

Anno educativo 2014-2015

Sperimentazione delle linee guida regionali sulla valutazione

Questionario indirizzato ai coordinatori pedagogici coinvolti nelle attività di eterovalutazione

Il questionario va compilato una sola volta a conclusione dell'intero percorso di valutazione

1) In qualità di coordinatore pedagogico nell'anno 2014-2015 hai partecipato a:

- **attività di autovalutazione** Indicare il n. di servizi in cui hai svolto l'attività.....
- **attività di eterovalutazione** Indicare il n. di servizi in cui hai svolto l'attività....

2) Il sistema proposto dalle linee guida valorizza la funzione formativa della valutazione. A conclusione di questo periodo di sperimentazione come valuti complessivamente l'efficacia formativa del percorso realizzato

Indica da 1 a 10 (1 nulla 10 molto alta)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3) In riferimento all'efficacia formativa del percorso di valutazione indica quali sono i maggiori punti di forza che hai riscontrato

4) In riferimento all'efficacia formativa del percorso di valutazione indica quali sono i maggiori punti di debolezza che hai riscontrato

5) Come valuti l'apporto che l'eterovalutazione può dare alla valutazione formativa di un servizio?
Indica da 1 a 10 (1 nulla 10 molto alta)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6) Ritieni che l'aver svolto il ruolo di eterovalutatore abbia una utilità sul piano formativo rispetto al tuo ruolo di coordinatore pedagogico?

si
no
se si in che modo

7) Ritieni adeguato il monte ore complessivo individuato per il processo di eterovalutazione

si
no
se no perché (indicare le fasi per le quali non si ritiene adeguato il monte ore)

8)Facendo riferimento alla sperimentazione effettuata come valuti la sostenibilità in termini di carico di lavoro di un coordinatore pedagogico chiamato a svolgere il ruolo di eterovalutatore
Indica da 1 a 10 (1 non sostenibile 10 pienamente sostenibile)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9) Quali ritieni essere le problematiche più rilevanti in relazione alla sostenibilità del percorso di valutazione

B. Quaderno di lavoro dell'eterovalutatore

QUADERNO DI LAVORO PER L'ATTIVITA' DI ETEROVALUTAZIONE

a) Procedure di rilevazione e valutazione

L'attività di eterovalutazione della qualità educativa all'interno del singolo servizio si articola in differenti momenti o fasi:

1. incontro tra il coordinatore pedagogico del servizio e il coordinatore eterovalutatore in una giornata precedente a quelle dedicate all'osservazione (**5 ore**).

L'incontro si sviluppa in una prima parte in cui il coordinatore del servizio fa visitare la struttura e racconta sinteticamente la storia del servizio, illustrandone le caratteristiche pedagogiche e organizzative e condividendo eventuali problematiche che ritiene importante far conoscere. Al termine di questa prima parte dedicata alla visita e al colloquio il coordinatore pedagogico del servizio consegna all'eterovalutatore il progetto pedagogico (nella sua versione integrale) e gli altri documenti che possono essere utili alla valutazione dei diversi descrittori previsti nello strumento elaborato dal CPP. Nella seconda parte dell'incontro, quindi, l'eterovalutatore legge e analizza sul posto il progetto pedagogico, valutandone la coerenza sostanziale con l'indice regionale, e gli altri documenti messi a disposizione;

2. due giornate dedicate all'osservazione/rilevazione dei dati e alla valutazione dei diversi descrittori previsti nello strumento del CPP (**14 ore**).

Durante le due giornate è importante garantire un tempo di presenza abbastanza uniforme nelle differenti sezioni coprendo, nel complesso, tutta la giornata educativa (dall'accoglienza all'uscita). Occorre inoltre pianificare i tempi per la valutazione dei diversi descrittori:

ü prima i descrittori che fanno riferimento alla consultazione e analisi dei vari documenti,

ü poi i descrittori per cui è sufficiente un limitato periodo di osservazione (ad es. alcuni descrittori relativi all'organizzazione di spazi e materiali) o che si basano su informazioni raccolte tramite colloqui,

ü infine i descrittori che richiedono un'osservazione il più possibile prolungata (ad es. tutti quelli che si riferiscono alle relazioni).

Nel caso di descrittori che prevedano l'osservazione diretta come fonte di rilevazione occorre ricordare che l'osservazione si connota come una modalità di osservazione naturalistica centrata sulla raccolta selettiva di episodi significativi relativi all'oggetto di analisi del descrittore. In questo senso è importante annotare anche la situazione/contesto in cui si verifica un determinato episodio.

3. elaborazione del report di eterovalutazione (**5 ore**).

La stesura del report di eterovalutazione, che deve fare riferimento all'indice allegato, implica la valutazione di tutti i descrittori dello strumento elaborato dal CPP supportata puntualmente dall'indicazione chiara dei dati osservativi e delle evidenze empiriche ricavate tramite colloqui o analisi dei documenti. Un'ulteriore parte del report è invece dedicata alla metavalutazione, cioè alla valutazione dello strumento e delle procedure valutative. Qui devono essere evidenziate le problematiche riscontrate nell'utilizzo dello strumento di valutazione (ad esempio in riferimento alla valutazione di alcuni descrittori) o relative ad altri aspetti procedurali (tempi e modalità della valutazione);

4. incontro tra il coordinatore pedagogico del servizio e l'eterovalutatore per confrontare e discutere i report di auto ed eterovalutazione e condividere le modalità di conduzione dell'incontro di restituzione e discussione con il gruppo di lavoro (**3 ore**).

L'incontro di restituzione, che sarà condotto dal coordinatore pedagogico del servizio e dovrà prevedere una reale discussione con il gruppo di lavoro, sarà essenzialmente incentrato sull'analisi e discussione di quelli che nell'auto e eterovalutazione emergono come uniformi punti di forza e di criticità e delle eventuali differenze riscontrate tra l'auto e l'eterovalutazione;

5. incontro di restituzione congiunta con il gruppo di lavoro in cui si analizzano e discutono gli esiti dell'auto-eterovalutazione (**3 ore**).

L'incontro dovrà essere verbalizzato.

b) Funzioni del quaderno di lavoro

Il quaderno di lavoro rappresenta uno strumento utile alla rilevazione dei dati e delle evidenze empiriche riferibili ai diversi descrittori previsti nello strumento di valutazione elaborato dal CPP. Il quaderno di lavoro è quindi utilizzato in abbinamento allo strumento di valutazione, in quanto le osservazioni e le evidenze empiriche annotate nel quaderno rappresenteranno poi il riferimento per valutare quanto dichiarato nei vari descrittori elencati nello strumento.

Nel quaderno di lavoro occorre annotare:

- ü le informazioni più significative fornite dal CP del servizio durante il primo incontro precedente alla rilevazione e i documenti messi a disposizione per l'analisi,
- ü gli elementi emersi dall'esame del progetto pedagogico,
- ü le evidenze rilevate per ogni descrittore e le specifiche fonti utilizzate (quale tipo di documentazione, le persone che hanno fornito le informazioni in un colloquio, l'osservazione),
- ü le problematiche avute nel recuperare i dati relativi a un determinato descrittore o i dubbi/difficoltà di interpretazione,
- ü gli orari di permanenza nel servizio valutato (precisando il tempo complessivo passato nelle diverse sezioni).

Il quaderno di lavoro deve essere conservato e quindi consegnato al tutor del CPP per consentire di raccogliere una documentazione del processo di eterovalutazione realizzato nei servizi.

c) Sezioni del quaderno di lavoro

Il quaderno di lavoro è composto da 4 sezioni:

- SEZIONE 1 - INFORMAZIONI SULLA STORIA, LA STRUTTURA E L'ORGANIZZAZIONE EDUCATIVA DEL SERVIZIO

- SEZIONE 2 – ANALISI DEL PROGETTO PEDAGOGICO E DOCUMENTI CONSULTATI

- SEZIONE 3 – RACCOLTA DEI DATI RELATIVI AI DESCRITTORI
- SEZIONE 4 – EVENTUALI NOTE E RIFLESSIONI SUL PROCESSO VALUTATIVO E SULLO SVOLGIMENTO DEL RUOLO DI ETEROVALUTATORE

SEZIONE 1 - INFORMAZIONI SULLA STORIA, LA STRUTTURA E L'ORGANIZZAZIONE EDUCATIVA DEL SERVIZIO

(annotare le informazioni più significative raccolte durante il primo colloquio con il coordinatore pedagogico del servizio)

SEZIONE 2 – ANALISI DEL PROGETTO PEDAGOGICO E DOCUMENTI CONSULTATI

(annotare gli elementi di coerenza e di eventuale incoerenza tra il progetto pedagogico del servizio e l'indice regionale. Riportare, inoltre, tutti i documenti che sono stati messi a disposizione dal coordinatore pedagogico, indicando quali sono stati effettivamente utili come fonti per valutare quali descrittori)

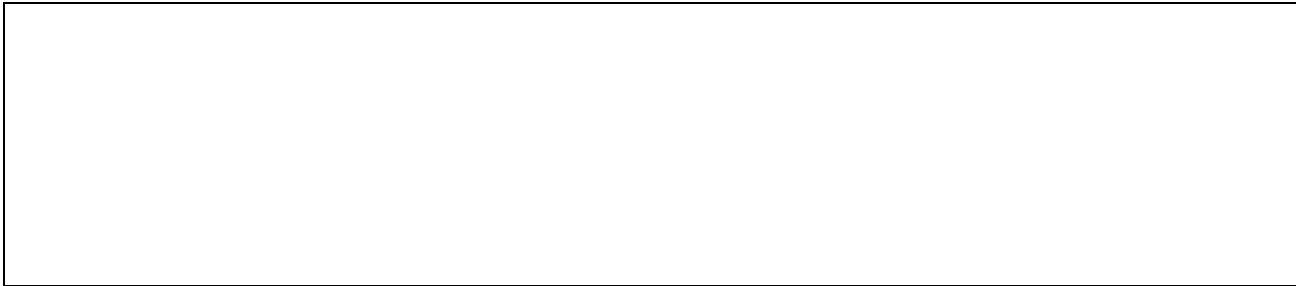
SEZIONE 3 – RACCOLTA DEI DATI RIFERITI AI CRITERI E AI RELATIVI AI DESCRITTORI

DIMENSIONE: ORGANIZZAZIONE DEL CONTESTO EDUCATIVO

SOTTODIMENSIONE: SPAZI, ARREDI E MATERIALI

CRITERIO: ACCESSIBILITÀ

Descrittori	Evidenze rilevate	Fonti
Descrittore 1		
Descrittore 2		
Descrittore 3		
Problematiche relative ai descrittori (ambiguità del descrittore, incertezza sulle fonti di rilevazione, difficoltà a raccogliere i dati relativi al descrittore...):		



SEZIONE 4 - EVENTUALI NOTE E RIFLESSIONI SUL PROCESSO VALUTATIVO E SULLO SVOLGIMENTO DEL RUOLO DI ETEROVALUTATORE

C. Schede di monitoraggio delle procedure

ANNO EDUCATIVO 2014-2015 – SPERIMENTAZIONE DELLE LINEE GUIDA REGIONALI SULLA VALUTAZIONE
 SCHEDA DI MONITORAGGIO DELLE PROCEDURE E DEI CARICHI DI LAVORO DEL PROCESSO DI VALUTAZIONE
 (DA COMPILARE A CURA DEL COORDINATORE PEDAGOGICO PER OGNI SERVIZIO VALUTATO)

Fasi	Descrizione operativa (descrivere nel dettaglio cosa è stato fatto)	Periodo	Ore indicative gruppo di lavoro	Ore indicative CP servizio	Eventuali scostamenti dal monte ore indicativo del gruppo di lavoro e del CP	Motivazioni degli eventuali scostamenti
Avvio processo di autovalutazione (coinvolgimento e sensibilizzazione dei gruppi di lavoro, condivisione obiettivi e procedure, lettura strumento...)	Vedi nota 1	novembre-dicembre	5	5		
Sviluppo percorso di autovalutazione (rilevazione/osservazione + valutazione)	Vedi nota 2	dicembre-gennaio	Una settimana di osservazione in orario di lavoro + 4 ore per la valutazione con compilazione integrale dello strumento	10 ore per l'osservazione nel servizio e la valutazione con compilazione dello strumento		
Elaborazione di un		gennaio-		3		

documento di sintesi dei dati emersi dall'autovalutazione per facilitare l'analisi e la discussione con il gruppo di lavoro		febbraio				
Incontro/i con il gruppo di lavoro di analisi e discussione sugli esiti dell'autovalutazione	Vedi nota 3	febbraio	4	4		
Incontro CP servizio e eterovalutatore con consegna documenti + lettura da parte dell'eterovalutatore dei documenti	Vedi nota 4	Febbraio		2		
Elaborazione del report di autovalutazione		febbraio -prima parte di marzo		5		
Incontro tra CP servizio e eterovalutatore per confrontare e discutere i due report e condividere le modalità di conduzione dell'incontro di restituzione con il gruppo di lavoro	Vedi nota 5	marzo		3		
Incontro di restituzione congiunta con il gruppo di lavoro in cui si discutono gli esiti dell'auto-eterovalutazione	Vedi nota 6	marzo	3	3		
Incontri con il gruppo di lavoro per la riflessione finale sui dati valutativi e	Vedi nota 7	aprile- inizio maggio	6	6		

l'individuazione delle priorità di intervento						
Stesura del rapporto finale di valutazione e sua consegna al CPP e al gestore (con allegato il report di eterovalutazione)		maggio		5		
TOTALE ORE			22	46		

NOTE

nota 1: specificare le modalità di coinvolgimento del gruppo di lavoro, in particolare se c'è stata una lettura condivisa dello strumento oppure una lettura individuale con conseguente discussione in collettivo;

nota 2: specificare le procedure di osservazione utilizzate dal gruppo di lavoro e dal CP. Si sottolinea, a tal proposito, come il processo valutativo si articoli in due fasi fondamentali: una fase di osservazione e rilevazione di dati empirici relativi alla realtà esaminata e una fase di valutazione in senso stretto in cui si assegna un giudizio di valore su quanto rilevato. In questo senso appare fondamentale curare la fase osservativa (ad esempio dotando le educatrici di un quaderno in cui annotare progressivamente tutti gli aspetti pertinenti ai descrittori dello strumento) per non ridurre la valutazione alla compilazione di una scheda in cui i giudizi non sono sostenuti da evidenze empiriche.

nota 3: specificare le modalità utilizzate per la gestione dell'incontro e le eventuali problematiche emerse;

nota 4: specificare quali documenti sono stati consegnati all'eterovalutatore;

nota 5: descrivere le modalità di lavoro e le eventuali problematiche emerse;

nota 6: specificare le modalità utilizzate per la gestione dell'incontro e le eventuali problematiche emerse;

nota 7: specificare le modalità utilizzate per la gestione degli incontri e le eventuali problematiche emerse. Spiegare le motivazioni che hanno portato alla scelta delle priorità di intervento (a partire dalle differenti criticità individuate).

DATI RELATIVI AL SERVIZIO E AL COORDINATORE PEDAGOGICO

- Nome del servizio valutato:
- Comune e provincia del servizio valutato:
- Numero di sezioni del servizio valutato:
- Ente gestore del servizio:
- Nome e cognome del coordinatore pedagogico:
- Anni di servizio come coordinatore pedagogico:
- Numero di servizi complessivamente coordinati dal CP (eventualmente anche servizi 3-6 anni):
- Numero complessivo di sezioni dei servizi coordinati dal CP:
- Tipologia di contratto del coordinatore pedagogico:
- Monte ore mensile previsto nel contratto del coordinatore (se il contratto del coordinatore prevede un monte ore annuale specifico per il servizio valutato, indicare tale monte ore con la dicitura 'singolo servizio'):

- Numero di educatori/educatrici coinvolti nel processo di valutazione (si ricorda che tutti gli educatori/educatrici del servizio devono essere coinvolti nella valutazione):
- Monte ore annuale degli educatori/educatrici per attività non frontali (gestione e formazione):
- Tipologia di contratto degli educatori/educatrici (specificare quanti educatori/educatrici a tempo determinato o indeterminato e quanti a tempo pieno o parziale):
- Numero di operatori/operatrici (personale ausiliario) eventualmente coinvolto nel processo di valutazione:
- Monte ore annuale degli operatori/operatrici per attività non frontali (formazione, collaborazione eventi di partecipazione...):
- Tipologia di contratto degli operatori/operatrici (specificare quanti a tempo determinato o indeterminato e quanti a tempo pieno o parziale):
- EVENTUALI ANNOTAZIONI:

**ANNO EDUCATIVO 2014-2015 – SPERIMENTAZIONE DELLE LINEE GUIDA REGIONALI SULLA VALUTAZIONE
 SCHEDA DI MONITORAGGIO DELLE PROCEDURE E DEI CARICHI DI LAVORO DEL PROCESSO DI VALUTAZIONE
 (DA COMPILARE A CURA DELL'ETEROVALUTATORE PER OGNI SERVIZIO VALUTATO)**

Fasi	Descrizione operativa (descrivere nel dettaglio cosa è stato fatto)	Periodo	Ore CP eterovalutatore	Eventuali scostamenti dal monte ore indicativo	Motivazioni degli eventuali scostamenti
Formazione regionale degli eterovalutatori	Vedi nota 1	dicembre-gennaio (con ripresa ad aprile-maggio)	8 (quando il sistema sarà a regime. Nell'anno in corso le ore di formazione saranno superiori)		
Incontro CP servizio e eterovalutatore con consegna documenti + lettura da parte dell'eterovalutatore dei documenti	Vedi nota 2	Febbraio	2 + 3		
Sviluppo percorso di eterovalutazione (rilevazione/osservazione + valutazione)	Vedi nota 3	febbraio-marzo	14		
Elaborazione del report di eterovalutazione		marzo	5		

Incontro tra CP servizio e eterovalutatore per confrontare e discutere i due report e condividere le modalità di conduzione dell'incontro di restituzione con il gruppo di lavoro	Vedi nota 4	marzo	3		
Incontro di restituzione congiunta con il gruppo di lavoro in cui si discutono gli esiti dell'auto-eterovalutazione	Vedi nota 5	marzo	3		
Incontri collegiali degli eterovalutatori coordinati dal tutor per preparare la restituzione al CPP e individuare gli elementi chiave per il report di II livello (sia a livello di analisi dei contenuti che di procedure di valutazione)		maggio- giugno	8		
Restituzione al CPP	Vedi nota 6	giugno	4		

degli elementi chiave del report di II livello (ad opera del tutor insieme agli eterovalutatori)					
TOTALE ORE			50		

NOTE

nota 1: indicare se si è partecipato a tutti gli incontri previsti nel corso di formazione

nota 2: specificare quali documenti sono stati consegnati all'eterovalutatore dal CP del servizio;

nota 3: descrivere come si è proceduto nella rilevazione/osservazione e le eventuali problematiche emerse;

nota 3: descrivere le modalità di lavoro e le eventuali problematiche emerse;

nota 4: specificare le modalità utilizzate per la gestione dell'incontro e le eventuali problematiche emerse;

nota 5: descrivere come è stato organizzato l'incontro e le eventuali problematiche emerse.

DATI RELATIVI AL SERVIZIO E ALL'ETEROVALUTATORE

- Nome del servizio valutato:
- Comune e provincia del servizio valutato:
- Numero di sezioni del servizio valutato:
- Ente gestore del servizio:
- Nome e cognome dell'eterovalutatore:
- Anni di servizio dell'eterovalutatore come coordinatore pedagogico:
- Eventuale esperienza pregressa come eterovalutatore:
- Tipologia di contratto dell'eterovalutatore come coordinatore pedagogico:
- Monte ore mensile previsto nel contratto:
- EVENTUALI ANNOTAZIONI:

D. Schema delle interviste di gruppo realizzate con i dirigenti

Le domande sono le seguenti:

A1) Quanto conosce il sistema di valutazione delineato dalla linee guida?

A2) Attraverso quali canali o fonti informative è venuto a conoscenza delle caratteristiche del sistema di valutazione (lettura diretta dei documenti, incontri con i CPP, incontri con la Regione, incontri territoriali promossi dai CPP, testimonianze dirette da parte dei coordinatori che operano nel suo ente)?

A3) Quanto condivide l'impianto complessivo del sistema di valutazione?

B1) Quanto il processo di valutazione della qualità è stato condiviso nel suo territorio e in quali circostanze?

C1) Quanto ritiene utile e sostenibile il processo di auto-eterovalutazione che si sta sperimentando?

C2) Nel caso abbia rilevato elementi di insostenibilità oppure limiti o criticità della proposta, quali sono a vostro parere i motivi della insostenibilità e come possono essere superati gli eventuali ostacoli (elencare espressamente eventuali cause di non sostenibilità)?

C3) A quale forma di sistema di regolazione pensa per i servizi 0-3?

D1) Percepisce, in generale, elementi di criticità nell'attuale legislazione regionale (indicare espressamente due punti di forza e due punti di debolezza)?

D2) In relazione all'impatto della crisi economico/finanziaria degli ultimi anni, quali eventuali innovazioni organizzative/gestionali reputa possano essere utili per la tenuta e il rilancio dei servizi educativi per l'infanzia (indicare almeno due ipotesi)?

E. Indice del report di II° livello elaborato dal Coordinamento Pedagogico Provinciale

REGIONE EMILIA-ROMAGNA

SPERIMENTAZIONE LINEE GUIDA REGIONALI VALUTAZIONE

INDICE DEL REPORT DI II LIVELLO

da redigere a cura del tutor del CPP

Premessa

Come si è arrivati all'elaborazione del report di II livello attraverso il coinvolgimento degli eterovalutatori

Il dimensionamento della sperimentazione

Quanti e quali servizi in auto e eterovalutazione.

Eventuali problematiche legate alla selezione del campione

Descrizione del campione in auto/etero (come da delibera: n. servizi coinvolti in auto – etero, tipologia ente, tipologia servizio, dimensione servizio per n. sezioni, comune)

N. educatori/collaboratori/ausiliari coinvolti in auto-eterovalutazione

N. c.ped coinvolti solo in auto (ma con servizio in auto-etero)

N. c.ped coinvolti in etero e tipologia ente gestore di appartenenza (con specifica c.ped coinvolti in auto-etero)

Nota sintetica sui servizi solo in autovalutazione e quindi formalmente non coinvolti nella sperimentazione

Il processo attivato

Le fasi di lavoro a livello di CPP: Tipologia di azioni svolte per la messa in atto del processo di auto-eterovalutazione (da settembre 2014 a giugno 2015)

N. incontri allargati dedicati alla sperimentazione specificando il tipo di attività svolta, le ore impiegate, le figure professionali coinvolte

Le azioni di formazione realizzate a livello provinciale

Il piano motivazionale degli operatori e dei coordinatori

Esiti

Aspetti di qualità rilevati, parti di criticità emerse in relazione alle diverse dimensioni, sottodimensioni e criteri.

Miglioramento

Aree prevalenti su cui i servizi hanno deciso di attivare azioni di miglioramento e eventuali ipotesi di interventi formativi a livello di CPP o di distretto

Elementi di metavalutazione riferiti a ruoli, strumenti e procedure

Note conclusive sull'efficacia formativa (con particolare riferimento all'eventuale valore aggiunto dell'eterovalutazione). e sulla sostenibilità del processo

Descrizione di eventuali azioni di valutazione della qualità percepita