

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11202

Coniugare valutazione standardizzata e approccio partecipativo-riflessivo. Un'esperienza di ricerca collaborativa nei servizi per l'infanzia italiani

Combining standard-based assessment with a participatory-reflective approach. A collaborative research in the italian ECEC services

Valentina Pagani & Giulia Pastori^{1,2}

Sintesi

La crescente attenzione alla qualità dei servizi educativi per l'infanzia ha portato allo sviluppo di numerosi strumenti standardizzati per la sua valutazione. Il carattere oggettivo e decontestualizzato che caratterizza molti di tali strumenti appare, tuttavia, distante e, finanche in contrasto, con l'idea dominante nel dibattito pedagogico 0-6 italiano, che privilegia una valutazione negoziata, partecipativa e riflessiva. Il presente contributo, presentando i risultati di una Ricerca Collaborativa che ha coinvolto i pratici nella discussione critica dello strumento CLASS, mette in luce come sia possibile coniugare in modo proficuo e costruttivo queste due prospettive sulla valutazione.

Parole Chiave: Ricerca collaborativa, Valutazione, Qualità, Servizi educativi per l'infanzia, Riflessività.

Abstract

The growing attention to ECEC quality has led to the development of several standard-based measures to assess it. However, the objective and decontextualized character that distinguishes many of these tools appears distant from – and even in contrast with – the Italian EC educational culture, which favours a negotiated, participatory and reflective assessment. This paper presents a Collaborative Research that involved Italian ECEC practitioners in a critical discussion on the CLASS tool. The results highlight how these two perspectives on evaluation can be constructively combined.

Keywords: Collaborative research, Assessment, Quality, ECEC, Professional reflexivity.

1. Università degli Studi di Milano-Bicocca, valentina.pagani@unimib.it

2. L'ordine degli autori segue la sequenza alfabetica, entrambi le autrici hanno contribuito a discutere temi e riferimenti di ciascuna parte dell'articolo. In particolare, Introduzione e Discussione sono stati scritti a quattro mani; Giulia Pastori si è occupata della stesura dei par. 3 e 5.1; Valentina Pagani si è occupata della stesura dei par. 2, 4 e 5.2.

1. Introduzione

Fin dai primi anni Ottanta la qualità dei servizi educativi per l'infanzia è stata al centro del dibattito nazionale e internazionale, richiamando sempre più l'attenzione sulla questione della sua valutazione (Bondioli & Savio, 2015; Sartorio & Nigito, 2005; OECD, 2015). Sulla spinta delle incalzanti richieste dei governi - interessati, a fronte degli investimenti nel settore, a monitorare l'efficienza dei servizi - sono stati così sviluppati numerosi strumenti di valutazione (Grammatikopoulos *et al.*, 2015; Ishimine & Tayler 2014). A livello internazionale si tratta in genere di strumenti standardizzati e oggettivi che, con la promessa di poter essere applicati a una varietà di contesti differenti, hanno conosciuto ampia diffusione (Ishimine & Tayler, 2014).

Nel nostro Paese, tuttavia, la riflessione sulla qualità 0-6 ha seguito un differente percorso. Frutto della stretta collaborazione tra agenzie di ricerca e servizi educativi, ha portato all'affermarsi di una visione di qualità negoziata, partecipata, localmente situata, processuale, formativa e trasformativa (Bondioli, 2002, 2013; Bondioli & Ghedini, 2000; Bondioli & Savio, 2010; Gariboldi *et al.*, 2014; Mantovani, 2007a, 2007b, 2014; Musatti & Picchio, 2010; Picchio *et al.*, 2014; Zanelli, 1998). Questo modo peculiare di concepire la qualità ha avuto importanti riflessi sull'idea - a essa intrinsecamente legata - di valutazione a diversi livelli.

Anzitutto, la natura negoziata e partecipativa della qualità ha plasmato l'*approccio alla valutazione* che, attingendo alla lezione costruttivista, assegna un ruolo centrale all'*attivo*

coinvolgimento dei pratici. Questi ultimi, infatti, lungi dall'essere *l'oggetto della valutazione*, co-costruiscono i dati insieme ai valutatori, in un processo progressivo di significazione e di valutazione di se stessi e del proprio servizio (Becchi, 2000; Bondioli & Ferrari, 2004; Bondioli & Ghedini, 2000; Bondioli & Savio, 2010, 2015; Di Giandomenico *et al.*, 2008; Mantovani, 2014).

In secondo luogo, questa visione di qualità ha influenzato la scelta degli *strumenti di valutazione* adottati. Si tratta spesso di strumenti costruiti *ad hoc*, frutto di esperienze locali e partecipative (come, ad esempio, il DAVOPSI, Bondioli & Nigito, 2008; il RI.QUA, Gariboldi *et al.*, 2014; o lo SCIN, Zanelli *et al.*, 2004), o di adattamenti di strumenti preesistenti, modificati così da poter meglio cogliere le caratteristiche peculiari dei contesti entro cui dovevano essere applicati (quali l'ISQUEN, Becchi *et al.*, 1999, o il PRADISI, D'Ugo, 2013). Nei confronti degli strumenti "preconfezionati", infatti, permangono diffidenza e sospetto. Non essendo frutto di negoziazione né localmente declinati, da un lato, vengono spesso avvertiti come giudici esterni (Calzolari *et al.*, 2010); dall'altro, ne viene messa in dubbio l'effettiva capacità di valutare la qualità del servizio, proprio perché costruiti «da altri, spesso teorici della situazione, che non sanno cosa vuole dire 'stare a scuola' con i bambini in un contesto socio-culturale e politico in continuo mutamento e sempre più sfavorevole» (ivi, p. 15).

Infine, l'assenza di un'idea univoca di qualità ha ostacolato l'affermarsi di una radicata *cultura della valutazione*. Come una recente indagine (Savio, 2015) sembra indicare, le

esperienze di valutazione sono tuttora poco diffuse a livello nazionale, presentando considerevoli “punti ciechi” anche in quelle regioni (quali l’Emilia-Romagna o la Toscana) che si sono sempre mostrate particolarmente attive a questo riguardo.

In questo scenario non sorprende che gli strumenti standardizzati, ampiamente diffusi a livello internazionale, siano raramente utilizzati - e talvolta finanche scarsamente conosciuti - nel nostro Paese. È questo il caso anche del *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS - Pianta *et al.*, 2008), che sarà presentato nel prossimo paragrafo.

In questo articolo presentiamo uno studio qualitativo³ che è stato avviato nell’ambito del progetto europeo CARE⁴ (*Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC*; Pastori *et al.*, 2016; Pastori & Mantovani, 2016), finalizzato a sviluppare una riflessione critica, culturale e metodologica sullo strumento CLASS. Insegnanti, educatori e coordinatori pedagogici di nidi e scuole d’infanzia sono stati coinvolti in un processo di Ricerca Collaborativa che prendesse in esame le teorie pedagogiche culturalmente connotate incorporate nello strumento, per metterne in evidenza differenze e continuità rispetto al contesto italiano, e le potenzialità d’uso in un processo riflessivo e dialogico tra ricercatori e pratici *su* e *con* lo strumento, per ricavare indicazioni metodologiche sull’uso riflessivo di strumenti standardizzati.

2. Il CLASS

Il CLASS è uno strumento osservativo standardizzato messo a punto per valutare la qualità dei contesti educativi da un gruppo di ricercatori coordinato dallo psicologo americano Robert C. Pianta (Pianta *et al.*, 2008).

Come sottolineano gli autori, una prima caratteristica che lo contraddistingue è che, a differenza della maggior parte degli altri strumenti, che indaga in maniera prioritaria o esclusiva la qualità strutturale dei servizi educativi (curriculum, rapporto educatori-bambini, organizzazione di spazi e materiali...), il CLASS si concentra unicamente sulla qualità di processo. Nello specifico, esso assume come oggetto di indagine l’efficacia delle interazioni che intercorrono tra educatore e bambino (*effective teaching*; La Paro *et al.*, 2012). La letteratura, infatti, sembrerebbe indicare che gli elementi processuali siano predittori più attendibili dei futuri *outcomes* dei bambini, mediando peraltro l’effetto esercitato dagli elementi strutturali (Hamre *et al.*, 2013; Howes *et al.* 2008; La Paro *et al.*, 2012).

Inoltre il CLASS, concependo e valutando la relazione educatore-bambino non solo dal punto di vista socio-emotivo, ma anche in termini di supporto ai processi di apprendimento, offre una cornice più sistematica e comprensiva di molti altri strumenti che si prefiggono di analizzare le pratiche educative (Hamre *et al.*, 2007).

3. Supervisore scientifico dello studio sul CLASS è la dott.ssa Giulia Pastori, che nell’ambito del progetto CARE ha coinvolto servizi educativi all’infanzia a Milano e Reggio Emilia in Italia, di Utrecht in Olanda (P. Slot, Utrecht University) e di Lisbona in Portogallo (J. Cadima, Instituto Universitário de Lisboa). Partner di progetto in Emilia-Romagna è stato il Centro Internazionale L. Malaguzzi e il gruppo di ricerca locale ha visto il coinvolgimento di Claudia Giudici, Carla Rinaldi, Paola Cagliari, Marina Castagnetti, Lucia Colla, Mirella Ruozzi. Per l’Università di Milano-Bicocca, l’analisi critica dello strumento ha coinvolto anche Susanna Mantovani, Piera Braga, Silvia Cescato, Gaia Banzi. Lo studio italiano è stato esteso con un disegno di ricerca misto, qualitativo e quantitativo, dalla dott.ssa Valentina Pagani (2016) nell’ambito del suo dottorato di ricerca, conducendo il lavoro in Emilia-Romagna, Lombardia, Piemonte, Toscana e Sicilia.

4. Per maggiori informazioni sul progetto CARE: <https://ecec-care.org/>

Infine, un ulteriore aspetto innovativo risiede nel modo in cui questo strumento è organizzato e, nello specifico, in quello che gli autori definiscono equilibrio tra *continuità eterotipica* e *struttura latente invariante* (Hamre *et al.*, 2007; La Paro *et al.*, 2012). Il CLASS, infatti, presenta una struttura *multilivello*, secondo cui le interazioni efficaci che avvengono all'interno del contesto classe/ sezione possono essere racchiuse in ampie categorie, definite *domini*. Ciascun dominio comprende una serie di *dimensioni*, che catturano aspetti più specifici delle interazioni educative ritenuti rilevanti nel promuovere lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini. Le dimensioni vengono quindi declinate in diversi *indicatori*, descritti a loro volta da una serie di *marker comportamentali* direttamente osservabili. Sebbene le diverse versioni

dello strumento (disponibili per valutare le relazioni educatore-bambino dal nido alla scuola secondaria) presentino dimensioni, indicatori e marker comportamentali differenti, la struttura latente rimane la medesima. In questo modo il CLASS, da un lato, si mostra sensibile alle diverse forme e sfumature che l'interazione tra educatore/ insegnante e bambino - per mantenersi efficace e supportiva - assume man mano che quest'ultimo cresce; dall'altro, offre una metrica e un vocabolario comuni e trasversali alle diverse fasce d'età, rispondendo al bisogno di continuità e coerenza fortemente avvertito da educatori e insegnanti.

La Tab. 1, ad esempio, presenta i domini e le dimensioni della versione Pre-K del CLASS, pensata per la valutazione della qualità delle classi di scuola dell'infanzia.

Dominio	Dimensione	Descrizione
Supporto Emotivo	Clima positivo	Riflette la connessione emotiva tra gli insegnanti e i bambini e il calore, il rispetto e il piacere manifestati nelle interazioni verbali e non-verbali.
	Clima negativo ⁵	Riflette il livello complessivo di negatività espressa all'interno della classe. La frequenza, qualità e intensità della negatività manifestata da insegnante e bambini sono gli elementi chiave per assegnare un punteggio a questa dimensione.
	Sensibilità dell'insegnante	Riguarda la consapevolezza e la responsività dell'insegnante dinanzi ai bisogni emotivi e di apprendimento dei bambini. Alti livelli di responsività favoriscono le abilità dei bambini di esplorare attivamente e di apprendere poiché l'insegnante offre frequentemente sostegno, rassicurazione e incoraggiamento.
	Rispetto per le prospettive dei bambini	Coglie il grado in cui le interazioni dell'insegnante con i bambini e le attività svolte in classe pongono enfasi sugli interessi, le motivazioni e i punti di vista dei bambini e incoraggiano la responsabilità e l'autonomia dei bambini.

5. Il CLASS prevede per ciascuna dimensione l'attribuzione di un punteggio da 1 a 7, dove punteggi più alti corrispondono a una più elevata qualità della classe/sezione. La sola dimensione che fa eccezione a questo riguardo è quella del Clima negativo.

Organizzazione del gruppo dei bambini nella sezione	Gestione del comportamento	Riguarda l'abilità dell'insegnante di offrire chiare aspettative di comportamento e di usare metodi efficaci per prevenire e reindirizzare i comportamenti inadeguati.
	Produttività	Prende in considerazione quanto l'insegnante è in grado di gestire efficacemente il tempo dedicato all'apprendimento e le routine e di proporre ai bambini attività da svolgere nel corso della giornata.
	Format di apprendimento	Pone la sua attenzione sulle modalità attraverso cui l'insegnante massimizza l'interesse e il coinvolgimento dei bambini e la loro capacità di apprendere dalle attività proposte.
Supporto all'apprendimento	Sviluppo dei concetti	Valuta l'abilità dell'insegnante nel proporre discussioni e attività che promuovono nei bambini abilità di pensiero e ragionamento di ordine più elevato, e nel porre il focus sulla comprensione anziché su un apprendimento meccanico.
	Qualità dei feedback	Valuta il grado in cui dell'insegnante offre dei feedback che espandono l'apprendimento e la comprensione e incoraggiano una partecipazione costante da parte dei bambini.
	Modellazione del linguaggio	Coglie la qualità e il grado in cui l'insegnante adotta tecniche di stimolazione e facilitazione linguistica.

Tab. 1 - *Domini e dimensioni del CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008).*

Il CLASS, inoltre, vanta una procedura osservativa flessibile e "agile". È possibile, infatti, attribuire una valutazione sia a osservazioni dal vivo sia a osservazioni video-registrate, e sono sufficienti da 4 a 6 cicli osservativi di 30 minuti ciascuno (comprensivi di 15-20 minuti di osservazione e di 10 minuti dedicati alla codifica) condotti nel corso di un'unica giornata per ottenere una "fotografia" valida e accurata, «un campionamento adeguato della qualità della classe» (Pianta *et al.*, 2008, p. 96).

Queste caratteristiche, unite al solido framework teorico ed empirico su cui lo strumento si fonda, contribuiscono a

spiegare il successo e la diffusione ottenuti dal CLASS non solo negli USA, ma anche a livello internazionale.

Giacché lo strumento è stato concepito per realizzare una valutazione quanto più *oggettiva* possibile, gli autori stessi raccomandano all'osservatore di basare i propri giudizi unicamente su ciò che ha avuto modo di osservare direttamente all'interno della classe/sezione, senza lasciare che interpretazioni, inferenze o eventuali informazioni esterne possano influenzarlo (Pianta *et al.*, 2008). Il richiamo all'oggettività, infatti, rappresenta un requisito fondamentale affinché il CLASS, come ogni strumento standardizzato, possa

mantenere un alto livello di attendibilità e assicurare una piena comparabilità tra i giudizi espressi su classi/sezioni diverse e da osservatori differenti.

Tuttavia, proprio tale carattere non-interpretativo e decontestualizzato del CLASS può apparire lontano - se non addirittura in aperto contrasto - con l'idea di valutazione che si è affermata nei servizi educativi per l'infanzia italiani, in cui il discorso sulla qualità s'identifica in parole-chiave quali *negoziazione*, *partecipazione* e *riflessività* (Bondioli, 2002, 2013; Mantovani, 2007a, 2007b). Bisogna, inoltre, considerare che il CLASS, come tutti gli altri strumenti di valutazione, è figlio del contesto entro cui è stato sviluppato. Inevitabilmente riflette e porta con sé assunti e valori - specifici della propria "culla culturale" - riguardo a cosa sia la qualità e come debba essere intesa la relazione tra educatore e bambino (Pastori & Pagani, 2017).

Pertanto, la domanda - e la sfida - che si apre in questo scenario è: è possibile integrare in modo produttivo due prospettive sulla valutazione della qualità, in apparenza opposte, come la proposta standardizzata e oggettiva del CLASS e l'approccio partecipativo-riflessivo tipico della tradizione pedagogica 0-6 italiana?

Una recente esperienza di ricerca e formazione⁶ (Pastori & Pagani, 2017; Pagani, 2016) ha cercato di rispondere a questa domanda.

3. Lo studio

Allo studio hanno partecipato 53 insegnanti di scuola dell'infanzia, 76 educatori di asilo nido e 6 coordinatori pedagogici. Complessivamente sono state coinvolte 28 classi di scuola dell'infanzia, 2 sezioni primavera e

30 sezioni di nido, per un totale di 34 servizi (tra statali, comunali, e privato sociale) in diverse regioni italiane (Emilia-Romagna, Lombardia, Piemonte, Toscana e Sicilia). Le procedure e gli obiettivi dello studio sono stati spiegati nel dettaglio a tutti i partecipanti, che hanno scelto di prendere parte alla ricerca su base volontaria, esprimendo in forma scritta il proprio consenso informato.

Nello specifico, è stata condotta una Ricerca Collaborativa (RC); una metodologia, questa, giudicata particolarmente adeguata a rispondere alla domanda di ricerca. La RC è una forma di ricerca-formazione nella quale professionisti con competenze differenti - pratici da un lato, ricercatori dall'altro - condividono un comune oggetto di ricerca (Lenoir, 1996; Desgagné, 1997). In questo senso, come la Ricerca Azione (RA), essa si colloca entro un paradigma prasseologico di ricerca in educazione volta a fare ricerca *con* gli insegnanti e non *sugli* insegnanti (Desgagné *et al.*, 2001; Pastori, 2017). Tuttavia, a differenza della RA, la relazione che lega pratici e ricercatori è asimmetrica e complementare (per le diverse competenze messe in gioco), democratica e non gerarchica (per il riconoscimento del valore del contributo specifico di ciascuno). La RC, inoltre, persegue un duplice scopo, quello di produrre conoscenza e di realizzare un processo formativo. Al ricercatore, infatti, spetta il compito di creare le condizioni necessarie affinché educatori e insegnanti entrino con lui in un processo di riflessione su aspetti che riguardano le loro stesse pratiche, esplorando così un oggetto stimolante e coinvolgente per entrambe le parti e, al contempo, rispondendo ai loro bisogni di formazione professionale (Desgagné, 1997).

In particolare, il percorso di Ricerca Collaborativa oggetto del presente contributo ha

6. Lo studio che qui viene presentato si inserisce all'interno di un più ampio disegno di ricerca mixed-methods di cui rappresenta la parte qualitativa (Pagani, 2016).

rappresentato per i partecipanti un'occasione per conoscere più da vicino il CLASS⁷ e sperimentarne l'utilizzo all'interno dei servizi 0-6 italiani, conducendo delle video-osservazioni che sono state poi codificate mediante questo strumento. L'obiettivo, tuttavia, non è consistito tanto nella valutazione della qualità - così come postulata dal CLASS - all'interno dei servizi italiani. Piuttosto, si era interessati a intraprendere con i pratici una discussione critica sullo strumento, volta a definire se e come fosse possibile applicare in modo proficuo uno strumento esterno ed estraneo come il CLASS pur senza tradire il carattere partecipativo e riflessivo che contraddistingue la valutazione nei servizi educativi per l'infanzia italiani.

A tal fine, dopo aver condotto le video-osservazioni all'interno di ciascuna classe/sezione partecipante alla ricerca, educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici hanno preso parte a un ciclo di tre seminari formativi e riflessivi, così articolati:

1. dapprima è stato presentato lo strumento e sono stati descritti il suo framework teorico e la procedura di os-

servazione e di scoring;

2. nel secondo incontro i partecipanti hanno osservato un video-clip filmato in un altro servizio e hanno provato a codificarlo mediante il CLASS; successivamente si è avviato un confronto tra i punteggi assegnati da un osservatore certificato (*prospettiva dello strumento*) e quelli attribuiti da educatori/insegnanti italiani (*prospettiva degli insider*);
3. infine i partecipanti hanno osservato i video-clip girati nel proprio servizio ed è stato condiviso e discusso il feedback offerto a tale riguardo dallo strumento americano.

In ciascuno di questi seminari educatori, insegnanti e coordinatori sono stati coinvolti in attività di riflessione con lo scopo di far esplicitare le loro opinioni riguardo al CLASS e al suo *framework* concettuale e metodologico e avviare così un dialogo *sullo* strumento e *con* lo strumento. Le domande guida che hanno sollecitato e accompagnato la discussione sono riportate nella Tab. 2.

LIVELLO		DOMANDE
CONTENUTI	PUNTI DI CONTINUITÀ	Alcune dimensioni e indicatori dello strumento vi sembrano familiari? Quali?
	PUNTI DI DIVERGENZA	Quali dimensioni/indicatori eliminereste? Perché?
	ELEMENTI MANCANTI	Quali dimensioni/indicatori aggiungereste? (ad es., mancano dimensioni/indicatori che ritenete cruciali/importanti per definire la relazione educatore-bambino?)
	DIFFERENZE	Quali dimensioni/indicatori ritenete possano essere più soggetti a differenti interpretazioni culturali?
METODOLOGIA		Cosa ne pensate della procedura di osservazione e valutazione proposta dallo strumento? Individuate in essa delle criticità? Quali? Individuate in essa dei punti di forza? Quali?

Tab. 2 - Domande guida (adattato da Pastori & Pagani, 2017).

7. Sono state utilizzate le versioni Pre-K (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) e Toddler (La Paro, Hamre & Pianta, 2012), pensate, rispettivamente, per valutare la qualità della relazione insegnante/educatore-bambino nella scuola dell'infanzia e nelle sezioni di asilo nido che accolgono bambini dai 15 ai 36 mesi.

4. Analisi dei dati

Le discussioni emerse nei focus group sono state audio-registrate e trascritte *verbatim*. Sull'intero corpus testuale così raccolto è stata condotta un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006, 2019), a un livello semantico e adottando un approccio induttivo. Le domande di ricerca, infatti, hanno orientato nella definizione e identificazione dei contenuti più significativi del testo da prendere in considerazione. Tuttavia, la griglia di temi non è stata definita e imposta *a priori*, prima della fase di raccolta e analisi dei dati, ma è scaturita dalla lettura del corpus testuale (Boyatzis, 1998).

Seguendo le linee guida proposte da Braun e Clark (2006), il processo di analisi si è articolato in sei fasi: (1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e riletture dei materiali raccolti; (2) l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; (3) la ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al *data set*; (4) la revisione dei temi e il loro perfezionamento; (5) la definizione dei temi finali; (6) la produzione di un report finale.

5. I risultati

La discussione avviata con educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici *su* e *con* lo strumento ha permesso l'emergere di interessanti riflessioni a due livelli: dei contenuti e metodologico.

5.1. Livello di contenuti

Anzitutto, analizzando la proposta dello

strumento dal punto di vista dei contenuti e degli impliciti riferimenti culturali (per un approfondimento a questo riguardo si rimanda a Pastori & Pagani, 2017, e a Pagani, 2016), i partecipanti hanno rilevato la presenza di continuità e punti di contatto tra la loro visione di qualità educativa e quella presentata dal CLASS, apprezzando non solo la centralità assegnata alla relazione educatore-bambino nella definizione della qualità del servizio, ma anche il duplice focus sulla dimensione emotiva e sugli apprendimenti:

«Mi sono ritrovata molto nella prospettiva che ha lo strumento della relazione, ci tengo particolarmente a questo aspetto. Per me la relazione è fondamentale» (EdN34).

«Sicuramente considerare la qualità della relazione alla base del processo di sviluppo del bambino e del suo apprendimento è un aspetto notevole dello strumento» (EdN4).

«È molto condivisibile perché il tema di non separare apprendimenti e momenti di cura, le routine, le attività, ma anche la giornata è un luogo di apprendimento, di relazione... cioè, noi lo condividiamo moltissimo» (CP3).

Al contempo, hanno anche individuato divergenze rispetto all'idea di interazioni efficaci proposta dallo strumento, così come la presenza di alcuni elementi a loro avviso cruciali per definire una "buona" relazione educativa non catturati o investiti di un significato diverso da parte del CLASS.

Ad esempio, un primo elemento di criticità rilevato riguarda la mancanza di attenzione per l'ambiente della classe/sezione. Lo strumento, infatti, **non include gli spazi e i materiali**, considerandoli caratteristiche di qualità

strutturale. Tuttavia, secondo i partecipanti essi rappresentano parimenti elementi cruciali della qualità di processo, un “terzo educatore” (Malaguzzi, 1993), giacché fungono da imprescindibile cornice e fondamento per i processi educativi e relazionali:

«A noi mette in una condizione di grande innaturalità e di disagio perché uno strumento che in modo esplicito valuta l'interazione adulto-bambino senza considerare l'ambiente e i materiali è la contraddizione di quello che noi diciamo» (CP5).

«Io ho un dubbio sulla scelta di base che è quella dell'osservazione della relazione indipendentemente dal contesto, dalla creazione del contesto. Secondo me le cose vanno un po' di pari passo e non so se è così corretto scinderle in questo modo nel senso che, ad esempio, nella nostra scuola l'attenzione particolare all'allestimento degli spazi è parte integrante della programmazione e che va sicuramente ad incidere anche sulla relazione. Non solo relazione adulto-bambino, ma anche relazione tra pari» (CP4).

Un'altra criticità messa in luce dai professionisti che hanno preso parte alla ricerca riguarda il focus pressoché esclusivo posto sulla figura dell'adulto e sul rapporto che esso intesse con il bambino (al singolare). Ciò si traduce nell'assegnazione di un **ruolo marginale alle interazioni tra pari** e nel mancato riconoscimento del ruolo attivo e propulsivo che i bambini possono rivestire non solo nella vita del servizio, ma anche nel favorire lo sviluppo e l'apprendimento dei pari:

«Secondo me lo strumento si concentra tanto sulla relazione tra l'adulto e i bambini, ma manca il rapporto che c'è tra i bambini,

l'apprendimento che si può realizzare nel gruppo, l'aiuto e il supporto che possono darsi a vicenda, il modo in cui stanno nel gruppo. Neanche il rapporto tra bambini piccoli e quelli più grandi mi sembra che venga considerato» (EdN2).

«L'altra cosa che a me lascia un po' perplessa è che viene presa in considerazione la relazione insegnante-bambino. Non sono mai contemplati i bambini, in contemporaneità alla relazione adulto bambino (...). Tu è vero che interloquisci, ascolti e sei anche con un bambino, assolutamente, ma immediatamente dopo il tuo sguardo dovrebbe tenere il gruppo» (CP3).

È stata inoltre contestata la **nozione di apprendimento** che lo strumento sembra portare con sé. Il CLASS, infatti, sembra confinare l'apprendimento alla sola **sfera cognitiva e linguistica**, “dimenticandone” altre importanti declinazioni quali, ad esempio, l'offrire ai bambini opportunità di imparare a cooperare, a essere parte di un gruppo o di una comunità, a essere responsabile per gli altri, a rispettare e valorizzare ogni forma di differenza e diversità:

«Cos'è che vogliamo promuovere? Soltanto lo sviluppo cognitivo e linguistico? Almeno mettere lo sviluppo cognitivo, sociale... l'apprendimento non può essere solo cognitivo e linguistico!» (CP2).

«Io non ho visto la dimensione sociale tra bambini, come l'adulto sostiene la cooperazione tra bambini. Non c'è, da nessuna parte. (...) La prosocialità manca perché anche dal punto di vista dell'apprendimento sarebbe interessante come l'adulto rilancia alla discussione dei bambini fra di loro» (In41).

«Mi sembra che lo strumento si concentri troppo sul linguaggio, sul promuovere il pensiero e lo sviluppo del linguaggio senza però considerare lo sviluppo sociale dei bambini, lo sviluppo emotivo, non mi sembra che consideri ad esempio il gioco o neanche il tema delle emozioni...» (EdN24).

Tra gli aspetti che sono stati maggiormente criticati vi è poi **l'idea di produttività** come indicatore della qualità del servizio. I professionisti italiani hanno messo in dubbio il valore educativo dell'impegnare costantemente i bambini a "fare qualcosa" (a prescindere dalla qualità di questo "qualcosa"), ritenendo sia più importante offrire loro esperienze significative, ricche e libere da pressioni. Facendo eco a Mantovani (2007b), considerano i primi anni un tempo prezioso, da esplorare senza fretta, concedendosi anche il tempo di sostare, come un'esperienza che offre occasioni di crescita e apprendimento:

«Confrontandoci tra noi, non ci siamo trovate con l'idea del CLASS [relativa alla Produttività]. A volte se il bambino è fermo e non fa nulla non è vero che non apprende, certe volte è un tempo che si prende per osservare i compagni e può imparare così» (In50).

«Produttività. Forse ci ragionerei un attimo. Cioè, è vero che bisogna ottimizzare il tempo e tutto... è anche vero che, cioè, bisogna essere anche molto rilassati. Si può benissimo essere... non dico non far niente, ma il non far niente per i bambini è comunque far qualcosa e loro lo trovano» (In32).

Inoltre, pur ritenendo importante che educatori e insegnanti siano attenti ai bisogni e alle eventuali difficoltà dei bambini,

non credono che ciò debba tradursi sempre o necessariamente in un **intervento immediato** da parte dell'adulto. Piuttosto, pensano sia necessario concedersi del tempo per osservare il contesto e le reazioni del bambino e dei coetanei prima di decidere se e come intervenire:

«In molti corsi di aggiornamento ti richiamano se intervieni sempre, perché il rischio è di dare un'interpretazione errata o la tua visione della cosa al bambino. Intervenire il meno possibile è quello che ci insegnano. Spesso l'intervento non serve, una volta che hai predisposto l'ambiente, stai a guardare. È un'indicazione contraria forse rispetto a quella americana. C'è un pensiero diverso sotto, sì nella pedagogia» (EdN4).

«Un'educatrice è sensibile anche solo se si accorge delle difficoltà e dei bisogni dei bambini, anche se non interviene subito. È sensibilità anche accorgersene e stare a controllare. Non è che se non intervieni, non sei sensibile. Anzi, devi esserlo molto di più per capire come aiutare i bambini a gestirla» (In21).

«Ricondurre la gestione del conflitto, cioè un adulto che gestisce il conflitto, a un intervento puntuale – c'è un conflitto io lo prevengo intervengo tempestivamente e lo risolvo, cioè, è davvero per una cultura come quella italiana, come dire, proprio molto parziale, perché in realtà sta tutto nel clima che crei prima, di come tu costruisci delle dimensioni di confronto tra i bambini, di dialogo, di negoziazione, di rispetto, di valorizzazione delle differenze, di come frammenti il gruppo che magari è un gruppo un po' complesso, un po' conflittuale in piccoli gruppi. Cioè, sono tante le dimensioni che tu metti in gioco per prevenire, anticipare il conflitto. Poi

dopo se devi risolverlo anche qui c'è un aspetto culturale: io non valuterei mai la tempestività come un elemento su cui dire quell'insegnante è brava o non è brava, perché anche attendere, lasciare che il conflitto possa anche trovare una sua soluzione senza... cioè fa parte invece secondo me di una valutazione che io come professionista valuto positivamente, che non è non me ne accorgo, sto facendo altro, non me ne frega niente, è lascio il tempo di un'autonomia, di una capacità che i bambini possono risolvere» (CP1).

Nel complesso, il riconoscimento di queste divergenze ha evidenziato quanto il CLASS sia permeato dei valori tipici della cultura americana (Pastori & Pagani, 2017). Tuttavia, come verrà argomentato nel paragrafo seguente, questa distanza non preclude, di per sé, che lo strumento possa essere usato proficuamente anche nei servizi educativi 0-6 italiani.

5.2. Livello metodologico

A livello metodologico la riflessione concernente la modalità di valutazione proposta dal CLASS ha preso avvio dal riconoscimento della **scarsa familiarità** dei partecipanti con una procedura standardizzata e quantitativa, giudicata “un po’ rigida e fredda”, “distaccata” e finanche come un qualcosa che “fa paura” - un dato, questo, che riflette l’assenza di una radicata cultura della valutazione e la limitata diffusione di strumenti di valutazione standardizzati che caratterizza il contesto 0-6 italiano:

«Non mi piace molto il dare un numero,

cioè una valutazione così... non lo so, non mi piace. Questa cosa di dover per forza incasellare le cose con dei numeri o delle lettere o... non mi piace» (In12).

Sono state, inoltre, individuate dissonanze rispetto ad alcune richieste avanzate dallo strumento dal punto di vista della procedura di osservazione e valutazione.

Una prima criticità riguarda il **tempo circoscritto** che viene idealmente concesso per la codifica. Questo vincolo, nelle intenzioni degli autori, dovrebbe contribuire a preservare l’affidabilità e l’obiettività dell’osservatore, evitando che un pensiero eccessivo lo induca a sovraimporre le proprie inferenze a ciò che ha visto accadere (Pianta *et al.*, 2008, p. 12). Tuttavia, dal punto di vista dei partecipanti, esso rappresenta un limite più che un valore:

«Per analizzarla [la clip presentata durante il secondo incontro] avremmo dovuto riguardarla» (In30).

Osservazioni ripetute degli stessi dati, infatti, possono favorire l’emergere di nuove intuizioni e riflessioni, attirando l’attenzione su elementi significativi passati inizialmente inosservati.

Un secondo aspetto criticato dai pratici italiani riguarda la richiesta di **decontestualizzare** le osservazioni effettuate, ignorando non solo le caratteristiche peculiari del contesto locale, ma anche i principi pedagogici condivisi all’interno del servizio che animano e sostengono le scelte degli educatori/insegnanti, i significati e le intenzioni impliciti nei comportamenti e nelle azioni messe in atto dagli adulti, le storie relazionali pregresse intessute con i bambini:

«Ogni processo di valutazione è un processo contestuale nella cultura di scuola e di educazione dove sei, di quel progetto educativo, di quel singolo nido, di quella singola scuola, di quell'insegnante, quell'educatrice che ci sono, di quel gruppo di bimbi. Il processo di valutazione nella nostra prospettiva [...] un processo che è per definizione contestuale» (CP3).

«Il CLASS, quando viene applicato a diversi contesti, dovrebbe avere un corollario degli obiettivi di ciascun contesto ed essere differenziato sulla base di questi. Devo sapere cosa sta dietro a quel contesto, quando lo applico» (EdN6).

«Perdi il contesto. [...] Ogni volta che uno vedeva i nostri video io mi sentivo sempre in dovere di contestualizzare, di esplicitare, di rendere giustizia anche a quello che non si era visto perché ci sono dei pensieri che vanno anche oltre...» (In43).

Un ulteriore elemento che ha generato perplessità riguarda la pretesa dello strumento di catturare la qualità delle interazioni insegnante/educatore-bambino **attraverso l'osservazione di alcune ore di una singola giornata**. La valutazione offerta dal CLASS, infatti, appare come una "fotografia", un'immagine statica che - per quanto accurata - non è in grado di restituire il carattere dinamico e in costante divenire tipico delle relazioni:

«[Nel CLASS manca] questa dimensione evolutiva della relazione, cioè, la relazione adulto-bambino di fatto è una relazione dinamica, cioè, come cambia anche questa relazione educatore-bambino? Cioè, la si può guardare sempre nello stesso modo oggi e domani?» (EdN8).

«È sempre difficile valutare in un piccolo

momento così cosa poi c'è dietro, bisognerebbe magari ripetere [l'osservazione] in più momenti, in più situazioni e allora li può essere più obiettivo il giudizio» (In39).

«Secondo me bisognerebbe comunque prolungare le riprese, perché magari fare due, tre giorni, sì, può dare un'idea, però se registri, che ne so, un mese di seguito allora le cose cambiano, perché lì vedi la continuità dell'azione e tutto il resto» (In27).

Pur individuando tali dissonanze, tuttavia, i partecipanti hanno comunque mostrato di apprezzare alcuni elementi della proposta metodologica del CLASS:

«È evidente che si producono vissuti di scarto, di distanza, di difficoltà e questo secondo me è un elemento che però non deve metterci nella condizione di non considerare le potenzialità formative che uno strumento come questo può avere» (CP1).

Anzitutto, sebbene poco familiare - o forse proprio in virtù di questa caratteristica, la cornice sistematica e strutturata offerta dallo strumento americano è stata giudicata una valida mappa delle interazioni che avvengono tra educatori e bambini, capace di offrire dei punti di riferimento preziosi per **guidare lo sguardo**. Il carattere analitico del CLASS può rivelarsi utile soprattutto in quei servizi in cui gli operatori sono meno abituati a osservare e osservarsi. Difatti, la prospettiva olistica tipica della cultura pedagogica italiana - attenta ad abbracciare la complessità sistemica dei contesti educativi - offre parametri di riferimento meno definiti con cui confrontarsi e può pertanto risultare più dispersiva per uno sguardo meno "allenato":

«In realtà [quelle proposte dallo strumento]

sono tutte aree familiari, nel senso che credo che in qualche modo ognuna di noi abbia in testa questi obiettivi nel proprio lavoro quotidiano, però in effetti è la prima volta che li vedo così categorizzati, così separati, in modo specifico e ordinato, con anche un rimando di comportamento rispetto al basso-medio-alto in modo che ci si possa riconoscere» (EdN44).

«Le informazioni che ci sono state date divise in domini... [lo strumento] rende più chiaro, i vari elementi che compongono la relazione quindi li puoi individuare meglio, li puoi sviluppare meglio e verificare meglio. Perché spesso si parla di relazione in senso generale e generico ed è difficile poi riuscire ad avere un'interazione positiva ed efficace e in questo modo mi sembra invece tutto più chiaro e più gestibile» (In32).

«[Il CLASS] costringe a un processo che noi non facciamo, giustamente, ma che talvolta, nel processo di formazione e anche nelle dimensioni di autovalutazione, è secondo me importante, è quello di scomporre le parti della relazione educativa che è un fenomeno complesso, sistemico, eccetera... quindi è chiaro che il processo di scomposizione è innaturale, però proprio per questo può diventare interessante. [...] Consente degli affondi di prospettive, anche evidenziando quando ci sono delle criticità che si colgono nei vissuti, nelle dinamiche dei gruppi, nelle relazioni adulto-bambino» (CP6).

In secondo luogo, lo strumento può rappresentare uno stimolo per **sostenere i processi riflessivi** di auto-osservazione e autovalutazione degli insegnanti:

«Penso sia utile e soprattutto se ci si rivede con una restituzione come questa dove comunque ho materiale per meditare, per

pensare a come migliorare» (EdN15).

«È interessante perché stimola la riflessione su quello che positivamente facciamo, di solito non ci si pensa mai in realtà, si agisce e basta» (In8).

«La classificazione fa paura, però forse potrebbe darci quella voglia di dire 'caspi-ta, ma sì, dai, riguardiamo anche questa cosa'» (In25).

Da un lato, può introdurre un nuovo punto di vista per esaminare le pratiche educative quotidiane e persino mettere in discussione strategie di relazione e intervento consolidate:

«Una cosa che ritengo valida è un modo di riflettere del nostro modo di fare scuola perché pensando all'età noi siamo un po' tra virgolette stagionate nel senso che andiamo dai cinquanta in là, e questo la dice tanto perché con le parole siamo molto capaci di dire facciamo tutto, faremmo tutto, siamo in grado di essere le più... nell'atto pratico cadiamo in certi stili di atteggiamenti che ci dequalificano, ma non perché è nostra intenzionalità, ma perché talvolta cadiamo nella presunzione che noi, insegnando da tanto tempo, avendo avuto tante esperienze e così... non cadiamo nel limite del nostro sapere e quindi non sappiamo riconoscere queste situazioni legate alla relazione che è il perno per far muovere tutte le altre cose» (In24).

Ad esempio, il feedback offerto dallo strumento ha aperto nuove consapevolezze e spunti di riflessione riguardo alla possibilità di **stimolare il pensiero e il ragionamento dei bambini**. Insegnanti ed educatori italiani concordano con la "fotografia" scattata dal CLASS, secondo cui questo aspetto non viene sempre adeguatamente supportato⁸ e può quindi rappresentare un'area di miglio-

8. Le corrispondenti dimensioni (Sviluppo dei Concetti e Qualità del Feedback nella versione Pre-K e dalle dimensioni Agevolazione dell'Apprendimento e dello Sviluppo e Qualità del Feedback nella versione Toddler) - in linea con la tendenza rilevata a livello internazionale - raggiungono, in media, solo punteggi modesti nelle classi e sezioni che hanno partecipato allo studio (Pagani, 2016).

ramento su cui investire. In particolare, i partecipanti hanno apprezzato l'idea, suggerita dallo strumento, secondo cui gli interventi finalizzati a stimolare il pensiero e la comprensione dei bambini non devono essere "confinati" ad attività specificamente progettate per stimolare il ragionamento dei bambini. Questi interventi, invece, possono essere declinati in ogni momento della giornata educativa giacché rappresentano solo un'ulteriore "faccia" della relazione educatore-bambino:

«Mi era venuto in mente riguardando la clip, mi era venuto in mente che il ragionamento era poco stimolato. "T'è piaciuto? Non t'è piaciuto?", è finita lì insomma. [...] Comunque questo [il feedback offerto dal CLASS] è di stimolo, perché in qualsiasi attività cogliere questo aspetto lo possiamo fare, anzi a volte siamo un po' troppo chiusi, sbrigativi nel finire l'attività, invece sono comunque degli aspetti importanti e occasioni per noi e per loro [i bambini]» (In28).

«Rispetto all'apprendimento, al modo di apprendere dei bambini, il modo in cui l'adulto si può porre io insisto sempre [...]. [Le educatrici] secondo me sono molto brave, consapevoli rispetto alla relazione coi genitori e anche la relazione col bambino nel senso dell'ascolto e così... [...] Riuscire proprio dal punto di vista di come i bambini possano sviluppare l'aspetto cognitivo attraverso una relazione, secondo me, qua noi dobbiamo lavorare» (CP6).

Al contempo, la possibilità di conoscere più da vicino lo strumento americano ha permesso - attraverso il confronto con un punto di vista poco familiare e talora controverso o apertamente discordante - di acquisire **maggiore consapevolezza dei propri valori**

pedagogici e delle proprie interpretazioni e concettualizzazioni di qualità:

«Come sempre per differenza [il confronto con lo strumento] è un processo formativo molto interessante e molto formativo, io ritengo, proprio perché, in tutte le distanze che uno sente, tu ti orienti» (CP5).

«È già espresso in una forma che non ci trova, dove già individui un posizionamento culturale [...]. Questo non toglie che lo strumento possa essere utile, però. Cioè, anzi, forse poi è proprio lo strumento che ti consente questi confronti culturali» (EdN17).

In una prospettiva di dialogo sullo strumento e soprattutto con lo strumento, dunque, il CLASS non diviene uno standard di qualità con cui misurarsi o cui attenersi rigidamente. Rappresenta piuttosto un interlocutore capace di favorire la riflessività di educatori e insegnanti, un'occasione per ripensare e mettere in discussione le proprie pratiche educative, una diversa prospettiva sulla qualità e la relazione da cui attingere in modo critico stimoli per il miglioramento e la crescita professionale:

«Secondo me, il fatto di potermi vedere, mi ha permesso di analizzare più nel dettaglio la relazione che io ho con i bambini. Tra l'altro delle volte il Comune ci propone dei corsi di formazione che poi sono molto lontani dalla quotidianità che viviamo al nido, e anche gli strumenti proposti sono molto costosi e di cui il nido non dispone. Quindi diventano pratiche idilliache. Invece questo strumento è uno strumento che stimola a fare una riflessione più profonda, rivalutando aspetti che diamo per scontati. Penso però che dovrebbe essere uno strumento più integrato rispetto al modo in cui noi lavoriamo e agli obiettivi che ci poniamo durante l'anno» (Ed35).

«Mi piace, penso che sia effettivamente molto formativo il fatto di discuterne, di guardare, perché fa riflettere molto, fa crescere, fa migliorare, sicuramente. Questa parte numerica di valutazione... è vero che dici 'devi pur valutare' però si può anche valutare però forse in una maniera meno... non saprei... cioè, mi piace di più la discussione che ti porta a crescere» (In30).

6. Discussione

La tradizione pedagogica italiana 0-6 riconosce nella riflessività dei pratici la chiave di volta per definire e accrescere la qualità dei servizi. Del resto, la professione educativa presenta una sua intrinseca, ineludibile complessità e, non potendo contare su “ricette preconfezionate”, richiede costantemente a educatori e insegnanti l’assunzione di un atteggiamento critico di (auto)-osservazione e interrogazione delle proprie pratiche e letture del contesto (Cambi *et al.*, 2003). Come mettono efficacemente in luce Sarsini e Di Bari (2015) citando Schön (1993):

«La riflessività permette agli educatori di imparare dalla propria esperienza professionale, confrontandola con quella dei colleghi, e di ripensare le azioni compiute così come le ipotesi che le hanno sostenute, apprendendo anche dagli errori, in un circolo virtuoso di retroazione che diviene l’elemento chiave del fare educazione. A questa condizione di ritorno incessante e critico sulle azioni, sui saperi e sui progetti non si può sfuggire, perché è impossibile linearizzare o standardizzare il processo educativo/formativo per la complessità e la dinamicità che lo costituisce. [...] E proprio questa condizione *sub judice* impone all’educatore di farsi un

professionista riflessivo» (Sarsini & Di Bari, 2015, pp. 76-77, 82).

Il culmine di questo processo riflessivo diviene dunque la valutazione, che, lungi dall’esaminare la deviazione da standard predefiniti o prescrivere le migliori procedure da seguire, invita a chiedersi “perché?”, a cercare le ragioni dietro errori e successi in un’attività di costante confronto, ricerca e analisi (Parente, 2015, p. 56).

All’interno di questa cornice, è facile comprendere perché la proposta di una valutazione standardizzata, oggettiva, non-interpretativa e decontestualizzata, come quella avanzata dal CLASS, possa sembrare distante o persino incompatibile con l’approccio riflessivo predominante nei servizi educativi per l’infanzia italiani. Del resto, a stridere rispetto a tale approccio è la nozione stessa di standard. Questo concetto, infatti, sembra più adatto a fornire risposte piuttosto che a stimolare domande. Implicitamente richiama l’idea che esista un modo giusto di agire (*do things right*), anziché invitare a riflettere su quale sia, di volta in volta, la cosa giusta da fare (*do the right things*) alla luce della complessità e peculiarità della situazione contingente (Coussée *et al.*, 2010; Peeters & Vandenbroeck, 2011).

Tuttavia, le voci dei professionisti coinvolti nel presente studio sembrano suggerire che coniugare questi due diversi approcci alla valutazione non solo sia possibile, ma possa anche avvenire in modo proficuo e costruttivo. Nell’integrare un approccio standardizzato di valutazione e una prospettiva partecipativo-riflessiva risulta cruciale il modo in cui gli strumenti vengono utilizzati e presentati

a educatori e insegnanti. Quando uno strumento - anche uno strumento rigidamente strutturato e non negoziato come il CLASS - anziché essere inteso in ottica prescrittiva, diventa un interlocutore con cui dialogare e confrontarsi, cessa di apparire “straniero” o “spaventoso”. Diviene, invece, un potente stimolo per alimentare processi di riflessività interni ai servizi, offrendo categorie e misure che impegnano i soggetti in una riflessione al contempo non autoreferenziale e critica. Sotto

questa luce, gli strumenti non vengono più visti come dei *giudici* la cui idea di qualità non può essere oggetto di discussione; gli standard di qualità da essi proposti non rappresentano più modelli cui uniformarsi acriticamente. Gli strumenti diventano piuttosto dei punti di riferimento con i quali confrontarsi in una prospettiva dialogica e danno così rinnovato slancio alla riflessione, aiutando a esplicitare i propri assunti e preconcetti e aprendo a nuove consapevolezze.

Bibliografia

- Becchi E., Bondioli, A., & Ferrari, M.** (1999). ISQUEN: indicatori e scala di valutazione della qualità educativa al nido. In L. Cipollone (cur.), *Strumenti e indicatori per valutare il nido. Un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria* (pp. 134-180). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A.** (2002). Dagli Indicatori alle condizioni del Progetto educativo: un percorso pedagogico-politico di definizione e di assicurazione della qualità degli asili nido della regione Emilia-Romagna. In E. Becchi, A. Bondioli & M. Ferrari (cur.), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione. La qualità negoziata* (pp. 11-25). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A.** (2013). Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2, pp. 19-33.
- Bondioli, A., & Ghedini, P.O.** (cur.) (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Nigito, G.** (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D.** (cur.) (2010). *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Boyatzis, R. E.** (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11 (4), pp. 589-597.
- Calzolari, N., D'Ugo, R., & Vannini, I.** (2010). La qualità educativa e didattica nella scuola dell'infanzia. Dalle procedure di valutazione alla formazione in servizio. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5, pp. 1-19.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., & Muzi, M.** (2003). *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.

- Coussée, F., Bratt, L., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M.** (2010). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Deus ex machina or walking the beaten path?. *British Journal of Social Work*, 40(3), pp. 789-805.
- D'Ugo, R.** (2013). *La qualità della Scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- Desgagné, S.** (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2, pp. 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P.** (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (1), pp. 33-64.
- Gariboldi, A., Babini, M. P., & Vannini, L.** (cur.) (2014). *La qualità nella scuola: un percorso di valutazione formativa*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zachopoulou, E.** (2015). Evaluation of Early Childhood Evaluation Environments and Professional Development: Current Practices and Implications. In O.N. Saracho (Ed.), *Contemporary Perspectives on Research in Testing and Evaluation in Early Childhood Education* (pp. 153–172). Maryland: Information Age Publishing.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T.** (2007). *Building a Science of Classrooms: Application of the CLASS Framework in Over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms*. New York: Foundation for Child Development.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J.T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atking, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A.** (2013). Teaching Through Interactions. *The Elementary School Journal* 113 (4), pp. 461-487.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R.C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O.** (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, pp. 27-50.
- Ishimine, K., & Tayler, C.** (2014). Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, 49 (2), pp. 272–290.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C.** (2012). *Classroom Assessment Scoring System Toddler Manual*. Charlottesville: Teachstone.
- Lenoir, Y.** (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223-251). Bruxelles: De Boeck.
- Malaguzzi, L.** (1993). For an Education Based on Relationships. *Young Children*, 49, pp. 9-12.
- Mantovani, S.** (2007a). Early Childhood Education in Italy. In R. S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*, vol. 4, pp. 1110-1115. Westport: Praeger.
- Mantovani, S.** (2007b). Pedagogy in Italian Early Childhood Education. In R. S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*, vol. 4, pp. 1115-1118). Westport: Praeger.
- Mantovani, S.** (2014). I nidi e le scuole dell'infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove. *Bambini*, 3, pp. 21-29.
- Musatti, T., & Picchio, M.** (2010). Early education in Italy: Research and practice. *International Journal of Early Childhood*, 42 (2), pp. 141-153.

- OECD** (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Pagani, V.** (2016). *Teacher-child relationship quality in ECEC settings. A mixed-methods study of the CLASS tool application in Italy*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Pastori, G.** (2017). *In ricerca. prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Edizione Junior – Spaggiari.
- Pastori, G., & Mantovani, S.** (2016). Study 5: A Cultural Analysis of ECEC Quality in 7 Countries. In P. L. Slot, J. Cadima, J. Salminen, G. Pastori & M.K. Lerkkanen (Eds.). *D2.3: Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment*. Working paper, version: March 31, 2016.
- Pastori, G., & Pagani, V.** (2017). Is validation always valid? Cross-cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (5), pp. 682-697.
- Peeters, J., & Vandebroek, M.** (2011). Childcare practitioners and the process of professionalization. In L. Miller & C. Cable (Eds.), *Professional issues, leadership and management in the early years* (pp. 62-76). London: Sage.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K.** (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K Manual*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Picchio, M., Di Giandomenico, I., & Musatti, T.** (2014). The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years*, 34 (2), pp. 133-145.
- Sarsini D., & Di Bari, C.** (2015). Competenze e professionalità degli educatori/insegnanti. In A. Mariani (cur.), *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia* (pp. 71-90). Trento: Erickson.
- Sartorio, S., & Nigito, G.** (2005). Valutare nei servizi per l'infanzia. *Bambini*, 21, pp. 32-39.
- Savio, D.** (2015). Un'inchiesta sulla cultura della valutazione nei servizi educativi per l'infanzia. In A. Bondioli & D. Savio (cur.), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 77-104). Parma: Edizioni Junior - Spaggiari.
- Schön, D.** (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Zanelli, P.** (1998). *La qualità come processo. L'esperienza dei nidi forlivesi*. Milano: Franco Angeli.
- Zanelli, P., Sagginati, B., & Fabbri, E.** (cur.) (2004). *Autovalutazione come risorsa*. Bergamo: Edizioni Junior.