

Il compito impossibile? La valutazione nei Centri per bambini e famiglie come strumento di crescita professionale

Chiara Sità¹, Luigina Mortari²

Abstract

Il lavoro che si svolge all'interno dei Centri per bambini e famiglie costituisce un ambito di pratiche complesso, caratterizzato da una logica orientata alla prevenzione e all'empowerment familiare.

Il contributo presenta gli esiti di una ricerca svoltasi nell'ambito del PRIN "La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment" e conclusasi nel 2013 che ha come focus la valutazione all'interno di un servizio educativo a elevata complessità quale è il Centro per bambini e famiglie. L'indagine ha coinvolto 17 "Spazi Famiglie" della provincia di Verona che operano in una logica territoriale improntata allo sviluppo di comunità e ha preso in esame i diversi e a volte contrastanti modelli di valutazione presenti nei servizi, le prospettive degli operatori sulla valutazione, coinvolgendo successivamente le operatrici di quattro Centri in un percorso di costruzione partecipata, attraverso la riflessione in gruppo facilitata dai ricercatori, di orientamenti di valutazione sensibili al contesto del Centro per bambini e famiglie. Il processo di riflessione ha consentito di mettere a tema la relazione tra le pratiche valutative e l'identità del servizio, e di riconcettualizzare la valutazione a servizio del miglioramento della pratica professionale.

Parole chiave: valutazione, sostegno alla genitorialità, centri per bambini e genitori, professioni sociali, sapere pratico.

Abstract

The parent and toddler centers design a complex area of practice, mainly focused on prevention-oriented strategies and family empowerment. The paper presents the results of a research founded by the Italian Ministry of Education, called "Evaluation for the improvement of educational contexts. A research involving University and local communities in the participatory development of innovative assessment models". The research has been completed in 2013 and focuses on evaluation in parent toddler centers, here considered as highly complex socio-educational settings. The survey involved 17 Centers in the Verona region, and examined the different and sometimes conflicting evaluation

¹ Ricercatrice, Università di Verona.

² Professore Ordinario, Università di Verona.

models involved in practices and the professionals' perspectives on evaluation. The educators of 4centers have attended a process of shared construction through group reflection facilitated by researchers, aiming to build context-sensitive evaluation guidelines for the centers. This reflective process has enabled us to explore the relationship between assessment practices and the identity of the service, and to re-conceptualize the evaluation as a tool for improving practice and empowering professionals.

Keywords: evaluation, parent support, parent-toddler center, social work, practical knowledge.

1. *Quadro teorico*

L'educazione è considerata un campo dell'agire umano a elevata complessità, che impegna i professionisti nel difficile compito di dare forma a pratiche situate e al tempo stesso di produrre un sapere che sia a servizio della comunità professionale (Shulman, 2001; Mortari, 2003). L'atto di valutare è definibile come il tentativo di produrre conoscenza nell'agire professionale e di rendere questo agire e i suoi esiti comprensibili a interlocutori esterni (*accountability*).

Da un lato, quindi, ci si trova di fronte all'esigenza di produrre ed elaborare informazioni che possano rendere visibile l'agire e migliorare la riflessività dei sistemi, dall'altro ci si scontra con ambiti di osservazione caratterizzati dalla molteplicità e dall'intreccio di dimensioni differenti, dove il tentativo di identificare elementi di ordine e di misurabilità si scontra inevitabilmente con la sfida dei sistemi complessi (Scriven, 1991; Becchi *et al.*, 2002; Shaw, 2011).

Bateson ricorda come la complessità, più che una caratteristica intrinseca degli oggetti, si collochi nella relazione tra osservatore e mondo. La complessità è così pensata come un'attitudine epistemologica che dà forma alla relazione tra soggetto e oggetti (Bateson, 1972), sviluppando nuove domande attraverso le quali interrogare la realtà al di là del dato-per-scontato.

La valutazione nel lavoro sociale ed educativo si trova esposta a diversi dilemmi che la letteratura internazionale ha diffusamente illustrato: la contrapposizione tra modelli costruttivisti e positivisti, tra l'istanza della standardizzazione e quella della sensibilità alle qualità (Patton, 1997; Moss, 1994), tra il focus sugli esiti e quello sui processi (Lincoln, Guba, 1989; De Ambrogio, 2003; Stame, 2007). Tutte queste tematiche sottendono una questione che è stata fondamentale per la nostra ricerca: il posizionamento dell'operatore rispetto alla valutazione nella pratica (Shaw, Lishman, 1999; Shaw, 2011). Le diverse opzioni paradigmatiche

ed epistemologiche implicate nei processi valutativi sottendono differenti concezioni dei ruoli e dei soggetti coinvolti nel lavoro di valutazione, sottolineando la necessità di esperti esterni per favorire l'*accountability*, o dall'altro lato affermando la stretta connessione tra valutazione e autovalutazione e l'importanza delle prospettive degli insider come soggetti di conoscenza e di miglioramento. A partire da questo orizzonte, risulta necessario interrogarsi su quanto i professionisti del lavoro socio-educativo sono attori della valutazione, quanto ne sono esecutori per conto di altri, e in che modo le pratiche di valutazione sono integrate nella pratica e ne alimentano progettualità e innovazione.

Il sostegno alla genitorialità costituisce un esempio significativo di questo crocevia di nodi tematici e di dilemmi: si tratta, infatti, di un ambito di lavoro educativo in cui è più che mai necessario definire modelli di valutazione capaci di dare conto del senso delle pratiche e della loro efficacia, in un contesto in cui molti elementi cruciali per le pratiche dei professionisti risultano invisibili agli strumenti di valutazione tradizionali (Oakley, Rajan, Turner, 2002; Dahlberg *et al.*, 2003).

I centri per bambini e genitori, come molte forme di azione socio-educativa a carattere preventivo-promozionale, pongono diversi interrogativi alle pratiche valutative, dal momento che scarsamente si prestano all'utilizzo di (soli) modelli di valutazione di efficacia di tipo standardizzato proprio in ragione delle caratteristiche che ne costituiscono la specificità e il valore aggiunto: essi infatti non hanno una popolazione target definita e la loro azione si caratterizza per la flessibilità nei tempi e nei modi di intervento. Inoltre, questo tipo di lavoro con le famiglie ha portato a ridefinire progressivamente la posizione degli operatori professionali, che svolgono una funzione di facilitazione, stimolo e accompagnamento dell'assunzione di responsabilità e iniziative da parte dei genitori piuttosto che di erogazione di prestazioni in senso stretto (Durning, 1995; Milani, 2001; Catarsi, 2008; Manini *et al.*, 2005).

Le pratiche di sostegno sociale a carattere preventivo sollecitano interrogativi su come è possibile conoscere in modo profondo e rigoroso processualità complesse, intrecciate e spesso caratterizzate da risultati di medio e lungo periodo che – nel caso dei Centri per bambini e famiglie – si collocano su diversi piani, quali per esempio l'immagine di sé come genitori, le competenze nella lettura della propria situazione, le relazioni intra-familiari, la quantità e qualità delle relazioni con altre famiglie e con i servizi. Tutti questi elementi hanno un impatto sulla cultura familiare e sulla capacità di coping delle famiglie di fronte alle difficoltà (Fruggeri, 2005). Valutare, inteso come produrre conoscenza sul lavoro

educativo e le sue ricadute, significa poter disporre di risorse capaci di aumentare la consapevolezza di tutti gli *stakeholders* coinvolti e favorire l'elaborazione di politiche sociali a misura di famiglia (Caravan, Dolan, Pinkerton, 2000).

1.1. *Valutazione e parent support*

Il ventaglio di azioni, estremamente differenziate, che caratterizza i Centri per bambini e famiglie può essere letto come un insieme di pratiche sociali capaci di sostenere alcuni essenziali processi nell'ambito della transizione alla maternità e alla paternità. In una prospettiva ecoculturale (Weisner 2002; Super, Harkness, 2002; Gjerde, 2004), la genitorialità è una costruzione che non è semplicemente identificabile con un processo di sviluppo individuale ma che è invece strettamente connessa con il contesto culturale e istituzionale (Holloway, 2010). La relazione tra genitori e operatori che si gioca in questi spazi di supporto, attraverso le differenti azioni che sono loro proprie (informazione, consulenza, formazione, auto-mutuo aiuto...), contribuisce al complesso processo di negoziazione dell'identità genitoriale entro lo spazio sociale. I percorsi individuali e di coppia e ciò che è disponibile nel mondo "al di fuori" del nucleo familiare (in termini di modelli, norme implicite ed esplicite, culture della genitorialità) interagiscono anche e forse particolarmente nei luoghi deputati al sostegno alla famiglia. Questi sono pertanto visti come spazi di incontro tra la dimensione individuale e micro-relazionale e quella macro-sociale che accompagnano la transizione alla genitorialità in una molteplicità di livelli, spesso invisibili o scarsamente fatti oggetto di pensiero da parte di tutti i soggetti coinvolti.

Il lavoro dei Centri per bambini e famiglie si focalizza proprio su questi elementi, considerati problematici o invisibili nei processi valutativi: la promozione delle risorse sociali nel lavoro tra pari facilitato dall'operatore; il confronto tra saperi informali dei genitori e saperi professionali (di ambito sanitario e educativo) come luogo di confronto con i modelli, le norme, le aspettative sociali (Berry, Letendre, 2002).

In questo tipo di servizi, dove le traiettorie cause-effetti sono tutt'altro che lineari, la produzione di conoscenza sugli 'esiti' delle azioni messe in atto presenta alcuni profili di problematicità (Dallago, Santinello, Vieno, 2004). Alcuni studi in ambito socio-sanitario sul sostegno pre-nascita ci possono aiutare a leggere questa problematicità. È stata, per esempio, analizzata la correlazione tra la frequentazione di interventi di sostegno

alla genitorialità, da parte delle future mamme nel periodo pre-nascita, e alcuni esiti di salute materno-infantile assunti come variabili dipendenti, come il peso del bambino alla nascita e la frequenza di parti pretermine (Dunkel-Shetter, 2011). Il presupposto di queste analisi è che l'utilizzo da parte delle madri (in particolare) dei dispositivi di sostegno disponibili sul territorio consenta loro di acquisire stili di vita più salutari in gravidanza e facilitare quindi la prevenzione di problemi di salute nel bambino o complicanze nel parto. In questi casi, il *parent support* è preso in considerazione nei termini più di presenza/assenza di interventi in favore delle gestanti, e le indagini non consentono di acquisire conoscenze utili sui processi messi in atto. Trattare le azioni di supporto come se fossero identiche, e identiche le condizioni di fruizione degli interventi stessi da parte dei partecipanti significa perdere di vista molte informazioni essenziali sul piano educativo: quali sono le logiche che guidano il sostegno? Quali i metodi utilizzati? In che modo i partecipanti interagiscono tra loro e con gli esperti? In quali forme le nozioni di 'salute' e di 'stili di vita' sono messe in comune tra i soggetti? Queste e molte altre domande faticano a trovare risposta.

Altre indagini hanno invece esaminato la relazione tra interventi di sostegno alla genitorialità e l'andamento di alcuni costrutti psicologici connessi con il benessere e l'efficacia personale come, per esempio, lo stress genitoriale, che risulta essere una situazione in cui i genitori possono trarre beneficio dalle iniziative di supporto post-nascita (Respler-Herman, Mowder, Yasik, Shamah, 2012), e la capacità di *coping*, che intrattiene una relazione di circolarità virtuosa con queste (Collins, Dunkel-Shetter, Lobel, Scrimshaw, 1993; McColl, Lei, Skinner, 1995).

Più difficile, in contesti di sostegno alla genitorialità basati sul gruppo, è indagare i processi messi in atto e la loro interazione con l'esperienza genitoriale (Jackson, 2011), e i modi in cui si realizzano processi di apprendimento e di cura entro uno spazio che Musatti e Picchio (2005) hanno definito 'semi-formale', fondato sull'interazione tra saperi quotidiani e saperi esperti, e su forme della relazione in cui dimensioni familiari e istituzionali convivono e si meticciano vicendevolmente.

In sintesi, la letteratura mette in evidenza una serie di nodi critici che possono essere ricondotti ad alcuni punti essenziali:

- la co-presenza di modelli di valutazione differenti e spesso impliciti per gli operatori;
- il gap tra azioni valutative standardizzate, spesso incoraggiate dalle organizzazioni, e l'empowerment professionale (Fetterman, 2002; Shaw, 2011);

- la difficoltà di accostarsi alla comprensione di ‘oggetti’ che sono fluidi, sfaccettati, elusivi (Harvey, Green, 1996; Savignat, 2009).

2. *La ricerca*

I nodi critici sopra menzionati mettono in evidenza che i significati attribuiti alle pratiche valutative, le rappresentazioni circolanti nel servizio e la presenza di modelli di valutazione conflittuali contribuiscono alla complessità della fisionomia della valutazione e hanno una ricaduta sulle pratiche. La ricerca si è focalizzata, pertanto, sulle culture della valutazione all'interno di una rete di Centri per bambini e famiglie, e su come i professionisti si mettono in relazione con le modalità di valutazione proprie del servizio (per esempio, per tradurle in prassi valutative situate, per contestarle, o modificarle).

Lo studio prende in esame la valutazione nei servizi di sostegno alla genitorialità in una prospettiva di stretto raccordo tra mondo della ricerca e servizi territoriali. Con questo obiettivo, è stata istituita una partnership tra il gruppo di lavoro dell'Università e la dirigenza dell'ULSS 22 di Bussolengo – Area Minori e Famiglia – che gestisce i servizi di sostegno alla genitorialità in una prospettiva di integrazione socio-educativa all'interno di un'ampia porzione della Provincia di Verona secondo un approccio di lavoro di comunità. I Centri per bambini e famiglie, in Veneto, fanno capo all'assessorato regionale alla salute e al welfare e sono gestiti dalle ULSS in un'ottica di integrazione tra lavoro sociale, sanitario ed educativo. Al momento della rilevazione l'ULSS 22 di Bussolengo coordinava, in collaborazione con le amministrazioni locali, 17 Centri in un bacino di Comuni che ha una popolazione complessiva di 270.000 abitanti.

2.1. *Logica dell'indagine e metodologia*

L'impianto della ricerca è di tipo qualitativo e si compone di una fase esplorativa di rilevazione di dati sulla valutazione nei contesti ambito di studio e di una fase trasformativa centrata sulla collaborazione tra ricercatori e operatori.

Le due fasi rispondono alla duplice esigenza di raggiungere obiettivi di conoscenza delle culture e delle pratiche valutative nel contesto di ricerca (I fase), e obiettivi di ridefinizione degli orientamenti della va-

lutazione nella pratica, legati al processo collaborativo tra ricercatori e pratici (II fase).

Dopo i primi incontri informativi con operatori e dirigenti dell'Area Minori e Famiglie dell'ULSS 22 di Bussolengo (VR) in cui si è negoziato l'accesso al campo e si è chiesta la disponibilità a partecipare all'indagine, è stata avviata la prima fase. In questo primo step è stata effettuata un'osservazione etnografica delle attività dei 17 Centri (una o due sessioni per ciascuno, in presenza del gruppo genitori e dove è stato possibile anche nella progettazione e discussione tra operatrici sull'andamento delle attività). Nel medesimo periodo è stata raccolta la documentazione concernente la valutazione prodotta nei diversi Centri. La richiesta era di fornire alle ricercatrici ogni materiale utile a comprendere i processi di valutazione da loro messi in atto. Sono stati raccolti questionari, tracce per la discussione con i genitori, note delle educatrici usate a scopo di valutazione, relazioni di servizio, progetti educativi, schede di registrazione delle presenze.

Sulla base della documentazione raccolta e dell'interlocuzione con le operatrici, si sono individuati quattro casi di studio, costituiti da Centri selezionati in base ad alcune caratteristiche rilevanti rispetto al tema dell'indagine: l'essere collocati in Comuni di dimensioni medio-grandi rispetto alla media della zona, l'essere presenti da più di quattro anni nel medesimo territorio, e l'essere diversificati per tipologia di Centro (nel territorio vi sono centri strettamente integrati con l'attività del nido, che impiegano educatrici di prima infanzia e che sono situati nei locali del nido, e centri autonomi dalla struttura nido, con operatrici di educazione familiare).

Le operatrici e coordinatrici dei quattro centri (11 persone) sono successivamente state intervistate con la finalità di esplorare le rappresentazioni di valutazione che mettono in gioco nella pratica, e coinvolte in un percorso di lavoro in gruppo, facilitato dal team di ricerca, di riflessione sui primi risultati dell'indagine, ripensamento dei modelli valutativi esistenti e costruzione partecipata di modalità di valutazione a servizio della loro pratica professionale. L'attività si è articolata in quattro incontri di riflessione, un incontro di monitoraggio con visita presso gli Spazi e un incontro di *follow-up* a tre mesi dall'ultimo incontro. Il gruppo ha lavorato, attraverso metodologie partecipative, sugli obiettivi e destinatari della valutazione, le pratiche valutative e loro ricaduta sulle pratiche professionali, le attese rispetto alla valutazione, i nodi critici percepiti e le prospettive di miglioramento, con la finalità di costruire collaborativamente un modello operativo di valutazione situata monitorando al con-

tempo lo sviluppo di processi di costruzione di un pensiero valutativo nel gruppo delle operatrici, sulla scorta di alcune domande: quale idea di valutazione è messa in gioco nel gruppo di lavoro? Quali aspetti sono problematizzati e sviluppati? Come il gruppo costruisce visioni e orienta progettualità di valutazione nel proprio contesto?

Le sessioni formative e l'incontro di *follow-up* sono stati videoregistrati integralmente. L'analisi del processo si è successivamente focalizzata sui contenuti dell'interazione verbale e dei documenti via via prodotti con un'attenzione specifica alle modalità in cui il concetto di valutazione è stato messo in gioco e ri-definito, con la finalità di individuare i tratti salienti del processo di ripensamento della valutazione messo in atto.

3. Risultati della fase esplorativa

Nell'analisi della documentazione e delle informazioni emerse dall'osservazione sono stati considerati in particolare le pratiche valutative nei termini di procedure e strumenti utilizzati, gli *stakeholders* legittimati dal servizio (i soggetti coinvolti nei processi di valutazione e modalità del loro coinvolgimento), le visioni di valutazione emergenti, l'uso degli elementi emersi dalla valutazione e le criticità della valutazione individuate dagli operatori.

3.1. Gli oggetti della valutazione

I temi trattati nella valutazione sono molteplici e si possono suddividere in quattro macro-categorie comuni a tutti gli spazi analizzati: i dati sulla frequenza, l'esperienza dei genitori, la 'generatività' del servizio e l'organizzazione dello stesso. Ogni categoria racchiude a sua volta una serie di tematiche ritenute rilevanti ai fini del processo valutativo. A questo proposito si è rilevato che non tutti gli spazi affrontano gli stessi temi, dando quindi maggiore incisività e importanza a una tematica rispetto ad altre a seconda delle caratteristiche del territorio di appartenenza, del target di riferimento e dell'educatore che progetta il servizio.

a) I dati sulla frequenza

Dall'analisi della documentazione è emerso che gli strumenti utilizzati per indagare i dati di frequenza sono principalmente il registro presenze e le verifiche effettuate in itinere o a conclusione del progetto. Tre sono

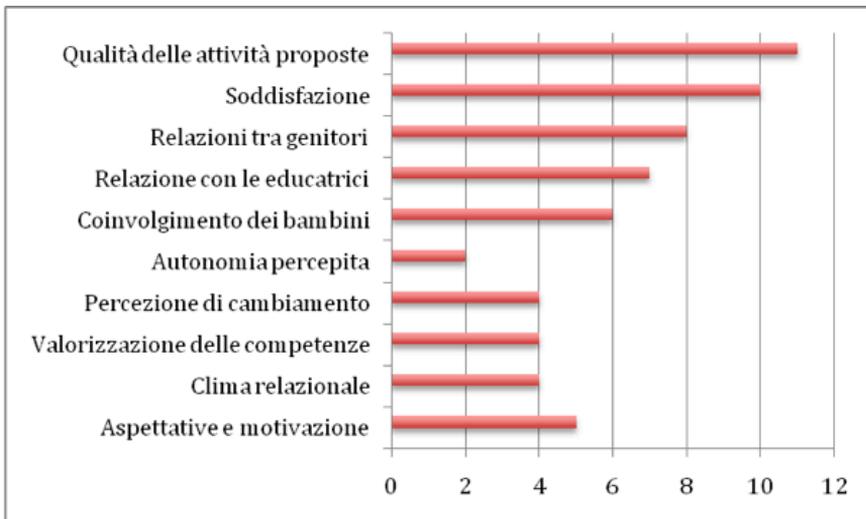
gli aspetti maggiormente presi in considerazione. Primo fra tutti è l'assiduità e l'andamento della partecipazione, tema affrontato da sette centri su 17, il numero di genitori frequentanti (cinque centri) e le tipologie di famiglie coinvolte (quattro), ovvero la presenza della mamma o della coppia genitoriale piuttosto che del papà, dei nonni o della baby-sitter.

b) L'esperienza dei genitori

Oltre ai dati sulla frequenza, di carattere quantitativo, le tematiche maggiormente affrontate risultano essere legate all'esperienza dei genitori, in termini di vissuto emotivo ed esperienziale rispetto alla loro frequenza del centro. Questi temi vengono trattati in fase di verifica con gli operatori e, dove previste, nelle discussioni di gruppo con i genitori e nel questionario di valutazione finale.

Ciò che viene chiesto ai genitori rispetto all'esperienza vissuta si può sintetizzare in un totale di 10 sottocategorie (Figura 1). I numeri fanno riferimento a quanti tra gli strumenti di valutazione esaminati (in tutto 11 tra questionari e guide per la verifica orale, dal momento che alcuni Spazi condividevano i medesimi strumenti) fanno riferimento alle diverse tematiche.

Figura 1. Dati sull'esperienza dei genitori



c) La 'generatività' del servizio

Per quanto riguarda la categoria che abbiamo definito 'generatività' del servizio, intesa come la capacità di produrre esiti di ordine relazionale per i genitori che vanno al di là dello 'stare bene' nella frequenza del servizio, come per esempio l'incremento delle reti di supporto tra pari, sono stati individuati due temi principali: la circolazione di informazioni tra pari e la creazione di reti informali attive anche al di fuori dello Spazio, valutate rispettivamente da sette e quattro centri.

d) L'organizzazione del servizio

In otto centri sono stati raccolti, infine, dati sulla qualità percepita dell'organizzazione del servizio. Tale macro-categoria tuttavia racchiude temi più specifici quali i tempi, l'adeguatezza degli spazi e dell'ambiente, l'accessibilità e la pulizia.

3.2. I soggetti della valutazione

Per quanto riguarda i soggetti coinvolti nei processi di valutazione, è emerso che i primi sono i genitori, interpellati mediante un questionario informale e anonimo oppure con modalità meno strutturate, come il gruppo di discussione. L'obiettivo di questo approccio è quello di esplorare l'esperienza vissuta, le percezioni e l'efficacia del servizio mettendo in rilievo quella che è stata definita «visione dal basso» (Humphries, 2002, p. 159).

Sono inoltre coinvolti gli operatori, che effettuano un'analisi dei dati di frequenza dello Spazio (numero dei genitori frequentanti, assiduità e cali di partecipazione e tipologie di famiglie coinvolte) e che monitorano l'andamento del progetto in base agli esiti che ritengono rilevanti, come la costituzione di una rete relazionale tra famiglie.

Infine, sono stati occasionalmente coinvolti gli amministratori locali, perlopiù come destinatari del rapporto di valutazione, pensato come elemento che permette di verificare l'utilità del servizio, la necessità della sua prosecuzione e la messa in campo di nuove risorse ai fini del miglioramento della progettualità.

3.3. L'utilizzo degli esiti delle valutazioni

Dalla fase esplorativa dell'indagine emergono essenzialmente due scopi della valutazione. Da un lato, i processi di valutazione sottostanno

all'esigenza di raccogliere dati per l'organizzazione. I destinatari in questo caso sono i vertici dell'azienda sanitaria e la pratica valutativa viene vissuta dagli operatori come un adempimento a un obbligo organizzativo spesso avulso dalla pratica quotidiana.

Un altro utilizzo che viene fatto della valutazione, come accennato al punto precedente, è di tipo argomentativo. Le relazioni che scaturiscono dalle pratiche valutative dei centri sono destinate alla persuasione degli amministratori locali in merito all'efficacia, all'utilità, all'apprezzamento del servizio da parte delle famiglie e quindi a fornire buone ragioni per investire su questo servizio.

Le relazioni valutative diventano inoltre memoria storica rispetto all'andamento del progetto e dei cambiamenti avvenuti nel corso degli anni e, solo in una minoranza dei casi, la valutazione fatta viene utilizzata per la progettazione dell'anno successivo.

Da questa prima fase esplorativa e dalle interviste alle operatrici emergono quindi alcuni nodi essenziali che successivamente sono stati fatti oggetto di approfondimento e discussione con le operatrici coinvolte nel percorso di riflessione in gruppo.

Il primo nodo sembra essere costituito da un prevalente modello valutativo improntato alla *customer satisfaction*, dove l'esperienza dello 'stare bene' dei genitori e la loro soddisfazione sugli aspetti sopra elencati è considerata rilevante soprattutto per argomentare con i decisori politici l'utilità del servizio (Tomei, 2004; Canali, 2005). Questo modello, d'altro canto, sembra lasciare nell'invisibilità molti aspetti di interesse per i professionisti: il fatto che i genitori siano soddisfatti del clima del centro e che stiano bene in quel contesto insieme ai loro bambini non fornisce elementi utili a leggere quanto i genitori (per esempio) sperimentino esperienze di apprendimento e/o forme di attivazione e di empowerment genitoriale.

Un secondo nodo riguarda la presenza simultanea di modelli di valutazione diversi e a volte confliggenti: se la valutazione 'per l'organizzazione' corrisponde più a logiche di contabilità e di efficacia, la valutazione auspicata dai professionisti si traduce in una migliore comprensione delle pratiche messe in atto a servizio del loro miglioramento (Bezzi, 2007; Shaw, 2011). I due versanti sembrano essere visti come contrapposti, con una forte pressione verso il primo percepita dalle operatrici.

Per interpretare questo dato, occorre tenere conto del fatto che i centri operano nell'ambito di un'azienda sanitaria e vedono il loro lavoro riconosciuto anche nella misura in cui si adatta alle logiche e ai linguaggi propri del mondo sanitario: per esempio, tutto il personale è stato coin-

volto, nel periodo precedente alla ricerca, in un lavoro finalizzato alla costruzione di indicatori che consentano di tradurre in 'prestazioni' il lavoro da loro svolto. Questa traduzione è vista come condizione per la sopravvivenza stessa del servizio all'interno dell'azienda. Questa attività di costruzione di una carta dei servizi in linea con il modello sanitario costituisce un luogo dove alcune questioni connesse con la valutazione sono sollevate e dibattute, e durante la ricerca è stata monitorata attraverso incontri dei ricercatori con i dirigenti e gli operatori coinvolti nella stesura degli indicatori.

Infine, le operatrici mettono in evidenza la difficoltà a connettere le loro pratiche valutative attuali con la possibilità di migliorare effettivamente la loro azione nei confronti delle famiglie del territorio che accedono ai centri.

4. La fase di ripensamento delle pratiche di valutazione con le operatrici

Il lavoro in gruppo con i professionisti dei centri che hanno costituito l'oggetto di studio si è articolato in quattro incontri (per un totale di 16 ore), una visita *in situ* successiva alla fine del percorso, un incontro di follow-up a distanza di quattro mesi dalla conclusione della ricerca.

L'attività ha preso le mosse dalla discussione sui nodi tematici intorno alla valutazione emergenti, anche utilizzando i dati grezzi della fase esplorativa come stimoli generativi. Questo passaggio ha reso possibile il racconto di incidenti critici connessi con il valutare nella pratica (Mortari, 2003), l'esplicitazione dei modelli valutativi all'opera nel servizio e l'esplorazione collaborativa delle contraddizioni a queste connesse e delle loro implicazioni per la prassi. La condivisione delle conoscenze e la possibilità di nominare elementi taciti ha consentito di sviluppare nuovi modi per trattare la valutazione e nuove concettualizzazioni che contribuiscono a riconfigurare un'idea complessiva di valutazione.

L'analisi delle sessioni di lavoro, videoregistrate e documentate, ha consentito di esplorare i modi in cui le professioniste, nel rimettere in gioco la valutazione, hanno sentito la necessità di ripensare il profilo complessivo della loro pratica. Nella misura in cui si è potuta pensare l'identità del servizio è stato anche possibile connettere a questa le pratiche valutative, andando quindi ben al di là della dimensione di 'adempimento per l'organizzazione' normalmente attribuita alla valutazione.

Le operatrici hanno quindi delineato alcuni macro-ambiti di pratica che caratterizzano l'impostazione di Centro per bambini e famiglie in cui

collettivamente si riconoscono (e che non erano mai state rese esplicite data la forte connotazione locale di ogni singola équipe sul territorio e la mancanza di spazi per il confronto), e insieme al gruppo di ricerca universitario hanno lavorato su ciascuno di questi per ripensare le logiche e le pratiche della valutazione da loro messe in atto.

Sono stati individuati alcuni macro-ambiti di pratica, corrispondenti a fondamentali finalità dei Centri:

- essere conosciuti sul territorio;
- promuovere inclusione delle diversità familiari (di provenienze, culture, stili della relazione adulto-bambino, status socio-economico...);
- promuovere senso di appartenenza al centro come luogo in comune tra adulti e bambini;
- promuovere la partecipazione dei genitori;
- essere luogo di scambio di informazioni e risorse;
- essere parte integrante delle risorse del territorio.

Un esempio del lavoro di ri-concettualizzazione che disegna nuovi intrecci tra identità del servizio, pratica e valutazione è costituito dal macro-ambito 'inclusione delle diversità familiari'. Come si è visto dai risultati della fase esplorativa, la frequenza dei genitori costituisce un'informazione rilevante nei processi di valutazione. La frequenza era però prevalentemente pensata in termini numerici, con l'obiettivo di dimostrare alle amministrazioni locali che il servizio è frequentato assiduamente e che quindi corrisponde alle esigenze dei genitori del territorio. Le operatrici si pongono però anche altre domande rispetto alla frequenza, con la finalità di ripensare la loro prassi. Si chiedono, per esempio, come interpretare gli abbandoni o la mancata frequenza del servizio da parte di alcuni segmenti della popolazione (famiglie immigrate, famiglie in carico ai servizi, nuclei familiari atipici). Si tratta di una scarsa riconoscibilità o raggiungibilità del servizio da parte di queste famiglie oppure il servizio è inadeguato ad alcune esigenze? La letteratura sull'argomento (Musatti, Picchio, 2005; Mantovani, 1999) rileva la tendenza di questo tipo di servizi ad attestarsi su un'utenza omogenea, caratterizzata da status socio-economico medio-alto. Al tempo stesso, c'è la consapevolezza di quanto un dispositivo accessibile, non etichettante, a utenza mista possa essere utile a tutte le famiglie e in particolare a quelle più fragili (Lacharité, 2011). Questo conduce a interrogarsi anche sul tipo di modelli di genitorialità implicitamente o esplicitamente proposti, che tenderebbero a polarizzarsi intorno alle pratiche genitoriali diffuse nelle famiglie medio-borghesi, e sulla politica di gestione delle differenze da parte del servizio.

Alle prime risposte, che tendono a identificare spiegazioni esterne alla responsabilità del servizio (per esempio, «la mamma xx non capisce la nostra proposta, lei pensa solo di lasciare qui il bambino ma noi non siamo un nido»), seguono interpretazioni e discussione di questi dati che iniziano a tenere nella 'fotografia' non solo il genitore, ma anche l'azione dei professionisti e il tipo di contesto che il Centro costituisce. Ci si comincia a chiedere, per esempio, quali sono le azioni considerate rilevanti per l'inclusione, quali di queste sono messe in atto e come, e a mettere al centro della discussione la 'sensibilità alle differenze' familiari e quindi la competenza culturale che i centri riescono o faticano a mettere in atto.

Questa forma di pratica riflessiva che progressivamente prende consistenza nel gruppo è connessa alle azioni di valutazione nella misura in cui spinge a interrogarsi su ciò di cui i professionisti hanno bisogno per comprendere meglio i processi messi in atto (Serbati, Milani, 2013) e per leggere la qualità della loro azione andando oltre il dato sulla sola soddisfazione dei genitori. Emerge quindi nel gruppo la necessità di trovare strumenti commisurati alle domande di conoscenza di cui i professionisti sono portatori, che possono rispondere a logiche differenti secondo gli oggetti, e soprattutto di potersi appropriare, come operatori, del processo di valutazione e di monitorarne costantemente la relazione con la pratica. In questa prospettiva, anche i dati sulla 'quantità' delle presenze dei genitori acquistano un significato che non è più di adempimento burocratico, ma informazione che chiede di essere interrogata dagli operatori con le domande più opportune per comprendere in modo adeguato i processi di inclusione e ritrarre la prassi.

5. La ridefinizione dei modelli operativi di valutazione

Il percorso trasformativo ha delineato un ambiente di apprendimento che ha delle caratteristiche particolari: si tratta di un gruppo costituito a pari titolo da ricercatori e pratici che lavorano intorno a un obiettivo comune (costruire un modello operativo per la valutazione), su un contesto (i Centri per bambini e famiglie) conosciuto da entrambi secondo prospettive diverse, in cui il dialogo tra i punti di vista di insider e outsider dovrebbe consentire di produrre nuove concettualizzazioni e nuove strategie di valutazione (Mortari, 2007).

Gli strumenti di analisi dei processi di apprendimento nelle organizzazioni sono tradizionalmente focalizzati su situazioni in cui individui e contesti organizzativi acquisiscono conoscenze o competenze chiara-

mente identificabili, tali da produrre un cambiamento che si suppone duraturo e osservabile. L'obiezione che Engeström (2001) muove a questo tipo di concezione è che i più significativi e interessanti processi di apprendimento e di cambiamento nei contesti organizzativi non corrispondono a questa visione. Individui e organizzazioni sono impegnati costantemente in processi di apprendimento i cui oggetti sono forme di attività che non sono ancora disponibili (è il caso di questo gruppo impegnato nella costruzione di modelli operativi di valutazione), ma che sono letteralmente apprese nel momento in cui vengono prodotte.

Nel lavoro collaborativo tra operatrici e gruppo di ricerca si è potuto vedere come l'ampliamento degli orizzonti di significato connessi con la nozione di valutazione è stato accompagnato dall'emergere di chiari indizi di ri-concettualizzazione della valutazione e di sviluppo di un 'pensiero valutativo', oltre alla definizione collaborativa di nuove azioni valutative.

L'analisi di contenuto degli scambi verbali e delle produzioni delle operatrici nel corso delle attività di discussione si è proposta di verificare se e in che termini è ravvisabile la produzione di pattern di attività culturalmente nuovi che vanno a ridefinire alcuni aspetti della pratica connessi con la stessa identità del servizio e degli operatori che vi sono impegnati. Per esempio, nel caso dell'inclusività sopra esposto, l'analisi condivisa delle contraddizioni emergenti dalle pratiche valutative ha consentito di ridimensionare la contrapposizione tra dati quantitativi e qualitativi, tra adempimenti e autonomia professionale: i dati sulle frequenze sono rilevanti per la pratica professionale a condizione che siano interrogati con domande che consentano di lavorare sulla pratica, e questo può condurre a ri-adattare gli strumenti di rilevazione per renderli più sensibili e informativi (Harvey, Green, 1993; Fetterman, 2002; Shaw, 2011; Serbati, Milani, 2013).

Questo percorso ha consentito, complessivamente, di ripensare il posizionamento degli operatori rispetto alla valutazione, valorizzando maggiormente il lavoro educativo come luogo di produzione di conoscenza a servizio della prassi (Mortari, 2003; 2007).

La valutazione come ricerca di conformità a modelli (di cui 'fare i compiti per l'organizzazione' e 'monitorare il raggiungimento di standard previsti' possono essere considerate due facce della stessa medaglia) pone gli operatori in una posizione seconda, in cui viene meno l'esigenza e la disponibilità a mettere in campo un pensiero vivo sulle questioni su cui è necessaria maggiore conoscenza. Questo tipo di posizionamento, basato sulla valutazione come *received view*, è segnato dalla presenza

di un potere regolativo, sia dell'organizzazione sia, a volte, degli stessi strumenti di valutazione che disegnano il fenomeno secondo modalità che non sono riconosciute (o che non sono riconosciute rilevanti) dai professionisti che operano sul campo, i quali rischiano così di sperimentare forme di disempowerment e di svalutazione del loro sguardo sulla pratica.

Dall'altro lato, pensare la valutazione come processo capace di fare luce sulla pratica, emergente dall'interno e con ricadute sulle pratiche e sugli stessi modelli, mette in evidenza un potere non più regolativo, ma generativo, che pone i soggetti in una posizione attiva nel processo di costruzione della conoscenza e che ha bisogno di confronto e negoziazione a vari livelli per poter produrre un cambiamento culturale e incidere sulle pratiche. In questa prospettiva, sensibilmente più orientata all'*empowerment*, gli operatori dispongono di risorse che vanno al di là dei dati numerici 'per l'organizzazione' e hanno lo spazio per appropriarsi di una loro voce sul piano pubblico facendosi portatori, anche nei confronti degli interlocutori esterni, di un punto di vista informato e competente sulle pratiche messe in atto e sui processi (di apprendimento, di integrazione, di sviluppo di capacità) che sono in gioco nei Centri per bambini e famiglie.

Bibliografia

- Berry M., Letendre J. (2004): Lambs and lions: The role of psychoeducational groups in enhancing relationship skills and social networks. *Groupwork*, 74(1), pp. 30-45.
- Bateson G. (1972): *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bezzi C. (2007): *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (2002): *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Bergamo: Junior.
- Canali, C. (a cura di) (2005): *La valutazione di outcome nei servizi per l'età evolutiva e la famiglia*. Padova: Fondazione Zancan.
- Caravan J., Dolan P., Pinkerton J. (2000): *Family support: direction from diversity*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci
- Collins N.L., Dunkel-Schetter C., Lobel M., Scrimshaw S. (1993): Social support in pregnancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), pp. 1243-1258.

- Dunkel-Schetter C. (2011): Psychological Science on Pregnancy: Stress Processes, Biopsychosocial Models, and Emerging Research Issues. *Annual Review of Psychology*, 62, pp. 531-558.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2003): *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia*. Reggio Emilia: Edizioni Reggio Children.
- Dallago L., Santinello M., Vieno A. (2004): *Valutare gli interventi psicosociali*. Roma: Carocci.
- De Ambrogio U. (a cura di) (2003): *Valutare gli interventi e le politiche sociali*. Roma: Carocci.
- Durning P. (1995), *L'éducation familiale: acteurs, processus et enjeux*. Paris: PUF.
- Engeström Y. (2001): Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 133-156.
- Fetterman D.M. (2002): Empowerment Evaluation: Building Communities of Practices and Culture of Learning. *American Journal of Community of Psychology*, 30(1), pp. 89-102.
- Fruggeri L. (2005): *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*. Roma: Carocci.
- Gjerde P. (2004): Culture, power, and experience. Toward a person-centered cultural psychology. *Human Development*, 47(3), pp. 138-157.
- Harvey L., Green D. (1993): Defining Quality. *Assessment and Evaluation*, 18 (1), pp. 9-34.
- Holloway S. (2010): *Mothers and Families in Contemporary Japan*. New York: Cambridge University Press.
- Humpries B. (2003): What else counts as evidence in evidence-based social work? *Social Work Education*, 22(1), pp. 81-91.
- Jackson D. (2011): What's really going on? Parents' views of parent support in 3 Australian supported playgroups. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), pp. 29-37.
- Lacharité C. (2011): Négligence envers les enfants et actions collectives auprès des parents: vers une pratique centrée sur l'expérience parentale des besoins des enfants dans l'animation de groupes de parole de parents. In: C. Zaouche-Gaudron (Eds.), *Précarités et éducation familiale*. Toulouse: Érès, pp. 393-400.
- Lincoln Y.S., Guba E.G. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Mantovani S. (1999): *Bambini e adulti insieme: un itinerario formativo*. Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- McCull M.A., Lei H., Skinner H. (1995): Structural Relationships between social support and coping. *Social Sciences and Medicine*, 41(3), pp. 395-407.
- Manini M., Gherardi V. Balduzzi L. (2005): *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2001): *Manuale di educazione familiare*. Trento: Erickson.
- Mortari L. (2003): *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Moss P. (1994): Defining quality: Values, Stakeholders and Processes. In: P. Moss, A. Pence (a cura di), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 1-9.
- Musatti T., Picchio M. (2005): *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: Il Mulino.
- Oakley A., Rajan L., Turner H. (2002): Evaluating parent support initiatives: lessons from two case studies. *Health and Social Care in the Community*, 6(5), pp. 318-330.
- Patton M. Q. (1997): *Utilization-Focused Evaluation: A New Century Text* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Respler-Herman M., Mowder B.A., Yasik A.E. Shamah, R. (2012): Parenting Beliefs, Parental Stress, and Social Support Relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 21, pp. 190-198.
- Savignat P. (2009): *L'évaluation des établissements et des services sociaux et médico-sociaux*. Paris: Dunod.
- Scriven M. (1991): *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Shaw I., Lishman J. (a cura di) (1999): *Evaluation and Social Work Practice*. London: Sage.
- Shaw I. (2011): *Evaluating in practice* (2nd ed.). London: Ashgate.
- Shulman L.S. (2004): *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stame N. (ed.) (2007): *Classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Super C.M. Harkness, S. (2002): Culture structures the environment for development. *Human Development*, 45, pp. 270-274.
- Tomei G. (2004): *Valutazione partecipata della qualità: il cittadino-utente nel giudizio sugli interventi di politica e servizio sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Weisner T.S. (2002): Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development*, 174, pp. 275-281.