

SUPSI

Quaderni di ricerca

IL PROFILO DELLE COMPETENZE DELL'ALLIEVO AL TERMINE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Monitoraggio della sperimentazione 2016/17-2017/18

Andrea Plata, Alina Vanini, Veronica Simona Benhamza, Michele Egloff



Proposta di citazione:

Plata, A., Vanini, A., Simona Benhamza, V., & Egloff, M. (2019). *Il Profilo delle competenze dell'allievo al termine della Scuola dell'infanzia: monitoraggio della sperimentazione 2016/17-2017/18*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2019

CIRSE - Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

dfa.cirse@supsi.ch

ISBN 978-88-85585-16-4

Responsabilità del progetto: Michele Egloff

Ricercatori coinvolti: Andrea Plata, Alina Vanini, Veronica Simona Benhamza

Impaginazione: Elena Camerlo

Ringraziamenti

Gli autori esprimono i propri ringraziamenti ai membri del gruppo di accompagnamento del progetto (GA), Rezio Sisini, capo della Sezione delle scuole comunali, Elena Mock, ispettrice del Circondario I, Gianna Miotto, ispettrice del Circondario VI, Mauro Ponti, ispettore-aggiunto del Circondario VI, Giancarlo Filippini, direttore dell'Istituto scolastico comunale di Gambarogno, Marika Catelli, docente SE dell'Istituto scolastico comunale di Ascona, per la collaborazione e il sostegno, la condivisione della loro esperienza e delle loro riflessioni, per lo sguardo critico e i preziosi suggerimenti forniti durante l'intero svolgimento del mandato.

Un ringraziamento sentito va a tutti gli ispettori, ispettori-aggiunti, direttori, docenti SI, docenti SE, docenti SP e, non da ultimo, ai genitori degli allievi SI che hanno offerto il loro tempo compilando con impegno i questionari, e rendendo così possibile la realizzazione dello studio.

Sommario

INTRODUZIONE	1
1 IL PROFILO DELLE COMPETENZE DELL'ALLIEVO/A E LA VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO	3
1.1 FINALITÀ DEL PROGETTO	4
1.2 LA SPERIMENTAZIONE SUL CAMPO.....	5
1.2.1 <i>Tappe e attori</i>	5
1.2.2 <i>Istituti scolastici e rispettive sedi coinvolte</i>	6
1.2.3 <i>La griglia "Profilo delle competenze"</i>	7
2 DISPOSITIVO DI MONITORAGGIO	9
2.1 OBIETTIVI DEL MONITORAGGIO.....	9
2.2 POPOLAZIONI E STRUMENTI DI INDAGINE	10
2.3 FASI DEL MONITORAGGIO	12
2.4 RUOLI DEGLI ATTORI CHE HANNO PRESO PARTE ALLA SPERIMENTAZIONE	14
3 OPINIONI E PERCEZIONI RELATIVE ALLA GRIGLIA DI VALUTAZIONE	17
3.1 UTILITÀ DELLA GRIGLIA.....	17
3.1.1 <i>La percezione di utilità della griglia al termine del secondo anno di sperimentazione</i>	24
3.2 COMPrensione e COMPrensibilità DELLA GRIGLIA	25
3.3 PRINCIPALI PREGI e CRITICITÀ DELLA GRIGLIA	29
3.4 PROPOSTE DI SVILUPPO.....	32
4 OPINIONI E PERCEZIONI RELATIVE ALLA SPERIMENTAZIONE	35
4.1 PRINCIPALI PUNTI DI FORZA DELLA SPERIMENTAZIONE	35
4.1.1 <i>La sperimentazione in generale</i>	36
4.1.2 <i>Gli incontri formativi</i>	37
4.1.3 <i>L'osservazione degli allievi</i>	38
4.2 PRINCIPALI CRITICITÀ DELLA SPERIMENTAZIONE.....	39
4.2.1 <i>La sperimentazione in generale</i>	40
4.2.2 <i>L'accompagnamento delle docenti SI e gli incontri formativi</i>	40
4.2.3 <i>La sperimentazione per i genitori secondo gli altri attori</i>	41
4.3 PROPOSTE DI SVILUPPO PER UN'EVENTUALE ESTENSIONE DEL PROGETTO A TUTTO IL CANTONE.....	41
5 EFFICACIA DELL'INTERVENTO	45
5.1 LA COMUNICAZIONE CON LE FAMIGLIE	45
5.2 LA COMUNICAZIONE INTERNA NEL PROCESSO DI TRANSIZIONE SCOLASTICA DEGLI ALLIEVI DALLA SI ALLA SE.....	45
5.2.1 <i>La transizione scolastica SI-SE nelle sedi coinvolte nella sperimentazione</i>	46
5.2.2 <i>Il ruolo specifico dei diversi attori nel processo di transizione</i>	48
5.2.3 <i>Il ruolo del Profilo delle competenze nel processo di transizione</i>	50
5.2.4 <i>Bisogni ulteriori di docenti SE e genitori concernenti la transizione scolastica</i>	52
5.3 RICADUTE DEL PROFILO SULLE PRATICHE DIDATTICHE E SULL'APPRENDIMENTO DEGLI ALLIEVI	54
6 BISOGNI SPECIFICI DELLE DOCENTI SI AL TERMINE DELL'A.S. 2017/18	59
7 SINTESI E CONSIDERAZIONI FINALI	61
BIBLIOGRAFIA	65
ALLEGATO 1: GRIGLIA DI VALUTAZIONE	67

Indice delle figure

FIGURA 1: UTILITÀ DELLA GRIGLIA PER SÉ STESSI E PER I GENITORI, SECONDO LE DIVERSE CATEGORIE DI ATTORI CHE HANNO PRESO PARTE ALLA SPERIMENTAZIONE (A.S. 2016-17)	17
FIGURA 2: PERCEZIONE DELL'UTILITÀ DELLA GRIGLIA (PER SÉ E PER GLI ALTRI), SECONDO I DIVERSI ATTORI (A.S. 2016-17)	18
FIGURA 3: OPINIONI DI GENITORI E DOCENTI SI SULL'UTILITÀ SPECIFICA DELLA GRIGLIA A CONFRONTO (A.S. 2016-17)	20
FIGURA 4: ALTRE OPINIONI SULL'UTILITÀ SPECIFICA DELLA GRIGLIA PER I GENITORI (A.S. 2016-17)	21
FIGURA 5: UTILITÀ SPECIFICA DELLA GRIGLIA PER I DOCENTI SI (A.S. 2016-17)	22
FIGURA 6: OPINIONI SULL'UTILITÀ SPECIFICA DELLA GRIGLIA, SECONDO I DOCENTI SE (A.S. 2016-17)	23
FIGURA 7: CAMBIAMENTO DEL GIUDIZIO COMPLESSIVO SULLA GRIGLIA, RISPETTO ALL'ANNO SCOLASTICO PRECEDENTE (A.S. 2017/18)	24
FIGURA 8: COMPrensione DELLA GRIGLIA, SECONDO I GENITORI (A.S. 2016-17)	26
FIGURA 9: OPINIONI DEI GENITORI NEI CONFRONTI DELLA QUALITÀ DELLA COMUNICAZIONE CON L'ISTITUTO SCOLASTICO E CON LA DOCENTE (A.S. 2016-17)	26
FIGURA 10: OPINIONI DEI DOCENTI RIGUARDO ALLA COMPLESSITÀ DEL DOCUMENTO PER I GENITORI (A.S. 2016-17)	27
FIGURA 11: OPINIONI DELLE DOCENTI SI IN RELAZIONE ALLA COMPILAZIONE DELLA GRIGLIA (A.S. 2016-17)	27
FIGURA 12: COMPrensione DELLA GRIGLIA, SECONDO I DOCENTI SE (A.S. 2016-17)	28
FIGURA 13: COMPLESSITÀ DELLA GRIGLIA PER SÉ E PER GLI ALTRI, SECONDO I DOCENTI SE (A.S. 2016-17)	28
FIGURA 14: ESAUSTIVITÀ DELLE GRIGLIE, SECONDO I DOCENTI SE (A.S. 2016-17)	29
FIGURA 15: UTILITÀ DEL PROFILO PER I DOCENTI SP NELLA TRANSIZIONE (A.S. 2017-18)	49
FIGURA 16: IMPATTO DEL PROFILO SULLA PROGETTAZIONE DELL'INSEGNAMENTO (A.S. 2017-18)	56
FIGURA 17: IMPATTO DEL PROFILO SULL'APPRENDIMENTO DEGLI ALLIEVI (A.S. 2017-18)	57
FIGURA 18: COINVOLGIMENTO DELLE DOCENTI SP NELLA SPERIMENTAZIONE (A.S. 2017-18)	58
FIGURA 19: BISOGNI DELLE DOCENTI SP (A.S. 2017-18)	59

Indice delle tabelle

TABELLA 1: STRUTTURA DELLA SPERIMENTAZIONE COSÌ COME PROPOSTA AGLI ISPETTORI	5
TABELLA 2: CIRCONDARI, ISTITUTI E ATTORI COINVOLTI NELLA SPERIMENTAZIONE	6
TABELLA 3: POPOLAZIONI E INFORMAZIONI RELATIVE AL NUMERO DI QUESTIONARI INVIATI E RITORNATI	10
TABELLA 4: TEMI INDAGATI SECONDO LE POPOLAZIONI STUDIATE (A.S. 2016/17)	11
TABELLA 5: FASI DEL MONITORAGGIO	13
TABELLA 6: POPOLAZIONI INDAGATE E RUOLI DA ESSE RICOPERTI NELLA SPERIMENTAZIONE	14
TABELLA 7: RIASSUNTO DEI PRINCIPALI PREGI DEL DOCUMENTO, SECONDO DOCENTI SE, DOCENTI SP, DIRETTORI E ISPETTORI (A.S. 2016-17)	30
TABELLA 8: RIASSUNTO DELLE PRINCIPALI CRITICITÀ DEL DOCUMENTO, SECONDO DOCENTI SE, DOCENTI SP, DIRETTORI E ISPETTORI (A.S. 2016-17)	31
TABELLA 9: RIASSUNTO DEI PRINCIPALI PREGI DELLA SPERIMENTAZIONE, SECONDO DOCENTI SI, DOCENTI SP, DIRETTORI E ISPETTORI (A.S. 2016-17)	36
TABELLA 10: RIASSUNTO DELLE PRINCIPALI CRITICITÀ DELLA SPERIMENTAZIONE, SECONDO DOCENTI SI, DOCENTI SP, DIRETTORI E ISPETTORI (A.S. 2016-17)	39
TABELLA 11: PRINCIPALI PROPOSTE DI REGOLAZIONE DELLA SPERIMENTAZIONE DA PARTE DI DOCENTI SI, DOCENTI SP, DIRETTORI, ISPETTORI E GENITORI (A.S. 2016-17)	43
TABELLA 12: MODALITÀ E ATTORI COINVOLTI NELLA TRANSIZIONE DEGLI ALLIEVI DALLA SI ALLA SE (A.S. 2016-17)	47
TABELLA 13: RUOLO/I DI ISPETTORI E DIRETTORI NELLA TRANSIZIONE (A.S. 2016-17)	48
TABELLA 14: QUANDO E IN CHE MODO IL PROFILO È UTILE AI DOCENTI SP NELLA TRANSIZIONE (A.S. 2017-18)	50
TABELLA 15: OPINIONI DI DOCENTI SE, DOCENTI SP E DIRETTORI SULL'APPORTO AGGIUNTIVO DEL PROFILO ALLA GESTIONE DELLA TRANSIZIONE SI-SE RISPETTO AGLI ANNI PRECEDENTI (A.S. 2016-17)	51

TABELLA 16: INFORMAZIONI CHE IL GENITORE VORREBBE ANCORA SAPERE DALLA DOCENTE SI RIGUARDO AL PROPRIO FIGLIO (PRIMA DEL SUO PASSAGGIO ALLA SE) (A.S. 2016-17)	53
TABELLA 17: FREQUENZA CON LA QUALE LA DOCENTE HA RACCOLTO INFORMAZIONI SUI BAMBINI PER COMPILARE I PROFILI (A.S. 2017-18)	54
TABELLA 18: STRUMENTI USATI PER LA RACCOLTA DEI DATI SUI BAMBINI (A.S. 2017-18)	55
TABELLA 19: TIPOLOGIA DELLE INFORMAZIONI RACCOLTE SUI BAMBINI PER COMPILARE I PROFILI (A.S. 2017-18)	55
TABELLA 20: MODIFICHE ALLA PROGETTAZIONE DELL'INSEGNAMENTO IN SEGUITO ALL'INTRODUZIONE DEL PROFILO (A.S. 2017-18)	56
TABELLA 21: OPINIONI DELLE DOCENTI SULL'IMPATTO DEL PROFILO SULL'APPRENDIMENTO DEGLI ALLIEVI (A.S. 2017-18)	57
TABELLA 22: BISOGNI SPECIFICI DELLE DOCENTI SI (A.S. 2017-18)	60

Elenco delle abbreviazioni

a.s.	Anno scolastico
CIRSE	Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi
CISCo	Collegio degli ispettori delle scuole comunali
DECS	Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
GA	Gruppo di accompagnamento costituito per il progetto di Monitoraggio CIRSE della sperimentazione
PdS	Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese
SE	Scuola elementare
SeSCo	Sezione delle scuole comunali, fino al 31.12.2017 USC
SI	Scuola dell'infanzia
SP	Sostegno pedagogico
USC	Ufficio delle scuole comunali, dal 01.01.2018 SeSCo

Avvertenza: per facilitare la lettura, nel presente rapporto si utilizzerà la forma maschile sottintendendo pure quella al femminile, per riferirsi a soggetti quali allievi, docenti, ispettori, direttori, ecc., quando intesi in termini generici; eccezion fatta per le docenti di Scuola dell'infanzia, che, in questa sperimentazione, sono donne.

Introduzione

L'entrata in vigore del nuovo Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese (PdS) implica un ripensamento delle modalità valutative, che non devono confinarsi alla sola logica del controllo (valutazione *dell'apprendimento*), finalizzato ad attestare il raggiungimento di determinati risultati scolastici, bensì considerare esplicitamente anche la logica dello sviluppo (valutazione *per l'apprendimento*), al fine di potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati (DECS, 2015, p. 23), rendendo così la valutazione un'occasione d'osservazione strutturata dell'allievo, il cui esito deve servire ai docenti e alle famiglie per seguire e favorire lo sviluppo delle competenze dell'allievo, e agli allievi stessi per aumentare il loro grado di consapevolezza.

Per quanto riguarda la comunicazione valutativa per la Scuola dell'infanzia (SI), secondo il PdS è prioritaria la valutazione *per l'apprendimento* (osservazione continuata dell'evoluzione del bambino) e la descrizione del profilo delle competenze (soprattutto in vista della comunicazione ai genitori). È auspicabile quindi una procedura che preveda un colloquio con i genitori nel corso dell'anno scolastico e una comunicazione in forma di testo scritto a fine anno, che descriva le competenze raggiunte nelle varie dimensioni formative, in linea con quanto già in atto nella Scuola elementare (SE) (DECS, 2015, p. 25).

Il Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) è stato incaricato dalla Sezione delle scuole comunali (SeSCo)¹ di valutare l'introduzione del Profilo delle competenze dell'allievo al termine della Scuola dell'infanzia (di seguito, Profilo delle competenze o Profilo), che comporta l'osservazione dell'allievo e la descrizione del sviluppo delle sue competenze, sperimentata durante l'anno scolastico 2016/17 su di un campione di sezioni di SI sparse su tutto il territorio cantonale. Lo strumento in esame è stato sviluppato per sostenere e orientare le docenti della SI nella stesura di un Profilo delle competenze delle bambine e dei bambini nei primi due anni della scolarità obbligatoria secondo il concordato HarmoS. Esso è stato presentato e spiegato dalle docenti ai genitori in un colloquio svolto nei mesi di marzo-aprile 2017; successivamente è stato redatto nella sua forma completa e definitiva e inserito nella cartella dell'allievo al termine dell'anno scolastico 2016/17.

In un primo tempo, il monitoraggio attuato dal CIRSE è servito per comprendere in che modo lo strumento e la sperimentazione sono stati accolti e vissuti dai partecipanti. Esso ha coinvolto tutti gli attori che vi hanno preso parte (genitori, docenti SI, docenti SP, docenti SE, direttori, ispettori e aggiunti) tramite questionari semi-strutturati somministrati sul finire dell'anno scolastico 2016/17.

I dati raccolti hanno evidenziato, seppur nel quadro di un bilancio che appare nel complesso positivo, alcuni elementi di criticità. Su richiesta del SeSCo, il CIRSE ha impostato un ulteriore lavoro di approfondimento durante l'anno scolastico 2017/18 al fine di verificare e sviscerare con le docenti SI e i docenti SP, durante il secondo anno della sperimentazione, quelle che sono le maggiori criticità del progetto. L'obiettivo principale di questo secondo momento d'indagine mirava in particolare all'esplorazione, con gli attori principalmente coinvolti nell'osservazione dell'allievo e nella redazione del suo Profilo delle competenze, di eventuali possibili correttivi del dispositivo di valutazione e di comunicazione, che ne possano garantire l'applicazione su scala cantonale.

Il presente rapporto è strutturato come segue: nel primo capitolo sono presentate le finalità della sperimentazione, gli attori e le sedi coinvolti e le modalità messe in atto per la sua realizzazione; il secondo capitolo espone gli obiettivi del monitoraggio e il disegno di ricerca seguito; i principali risultati ottenuti al termine del primo anno della sperimentazione sono esposti nei capitoli 3 (accoglienza della griglia), 4 (accoglienza della sperimentazione) e 5 (efficacia dell'intervento). L'ultimo capitolo illustra una sintesi dei principali risultati, accompagnata da alcune considerazioni finali di carattere consultivo.

¹ Al momento dell'attribuzione del mandato Ufficio delle scuole comunali (USC).

1 Il Profilo delle competenze dell'allievo/a e la valutazione per l'apprendimento

La descrizione delle competenze dell'allievo al termine della SI e la comunicazione in forma scritta ai genitori delle competenze raggiunte nelle varie dimensioni formative, preceduta da un colloquio nel corso dell'anno, rappresentano una procedura auspicata dal nuovo PdS della Scuola dell'obbligo ticinese (DECS, 2015). Attraverso tale procedura, in linea con quanto già in atto nella SE, si vuole favorire già a partire dalla SI una prassi valutativa (e formativa) che pone l'attenzione sullo sviluppo delle competenze cosiddette trasversali, che possono diventare per l'allievo delle risorse cui attingere non solo durante la sua formazione scolastica obbligatoria e post-obbligatoria, ma più in generale nella vita da adulto. Competenze intese come le "capacità di un allievo di saper affrontare situazioni conosciute o nuove mobilitando un insieme coordinato di saperi e di capacità/abilità con una disponibilità a coinvolgersi cognitivamente ed emotivamente" (DECS, 2015, p. 7). Per raggiungere tale obiettivo il PdS si rifà alla cosiddetta "valutazione per l'apprendimento", cioè "la valutazione frequente e interattiva del progresso e dell'apprendimento dello studente al fine di identificarne i bisogni formativi e di adeguare (attraverso delle regolazioni) l'insegnamento in classe"² (OECD, 2005, p. 21).

La valutazione per l'apprendimento richiede un adeguamento delle tre operazioni che sostanziano l'insegnamento, vale a dire la progettazione, l'attività didattica in classe e la valutazione (Hurst & Lally, 1992). La progettazione deve partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze fissati nel PdS (Martini, 2017). L'attività didattica in aula non dovrebbe limitarsi a una prospettiva di acquisizione di informazioni o di saperi, ma mirare piuttosto a sviluppare nell'allievo la capacità di sfruttare quanto acquisito in classe anche al di fuori del contesto scolastico in situazioni diverse, complesse e non sempre prevedibili (Dede, 2007). Infine, la valutazione delle competenze non può prevedere gli strumenti comunemente usati per rilevare le conoscenze dell'allievo (valutazione dell'apprendimento). Valutare le competenze è un'operazione complessa, tanto quanto lo è l'oggetto stesso della valutazione, cioè il raggiungimento del traguardo di competenza. Per sua natura, la valutazione delle competenze non può avvenire in un momento circoscritto, ma deve prolungarsi nel tempo attraverso l'osservazione sistematica degli alunni di fronte a situazioni diverse che si presentano loro durante il percorso scolastico, e attraverso la raccolta di dati sull'allievo di natura sia qualitativa (cognitivi, emotivo-affettivi, motivazionali e metacognitivi) sia quantitativa (inerenti ai prodotti e alle prestazioni), assumendo così la caratteristica peculiare della processualità, oltre che quella della complessità (Allal & Mottier Lopez, 2005; OECD, 2008; Martini, 2017). In quest'ottica saper gestire la valutazione rappresenta un fattore di qualità e di professionalità dell'insegnante e della sua azione educativa e didattica. Qualità in quanto attraverso le informazioni raccolte il docente può effettuare una verifica della qualità del lavoro svolto, attivando eventualmente degli aggiustamenti del percorso educativo (OECD, 2008). In questo caso la valutazione diventa formativa anche per l'insegnante, divenendo un momento di auto-riflessione sul proprio operato. Professionalità poiché il docente si rivolge al genitore in modo competente, fornendogli una valutazione del figlio strutturata, sistematica e fondata, che dimostra la conoscenza del bambino e al contempo l'abilità del docente nel saperne descrivere gli atteggiamenti, le abilità, gli apprendimenti, i traguardi di competenza raggiunti. In tutto questo processo la certificazione non è che l'atto conclusivo di un percorso ciclico che è composto dalla progettazione, dall'azione formativa/educativa e dalla valutazione *in itinere*. Un percorso che può, grazie ai suoi vari passaggi e alle risorse che mobilita, favorire la crescita professionale del docente (Martini, 2017), oltre che portare a un miglioramento dei risultati di apprendimento degli allievi, a tutti i livelli di scuola, come dimostrato da Black & William (1998).

² Traduzione dall'inglese a cura degli autori.

1.1 Finalità del progetto

La sperimentazione in oggetto, ovvero l'osservazione strutturata dello sviluppo degli allievi durante la Scuola dell'infanzia e la descrizione del loro Profilo delle competenze prima di passare alla Scuola elementare, coinvolge primariamente i docenti SI, gli allievi e le loro famiglie. Gli obiettivi dichiarati dai promotori e che richiamano elementi specifici descritti del nuovo PdS della Scuola dell'obbligo (DECS, 2015), sono:

- riconoscere ad ogni allievo il diritto a un'attenzione specifica;
- sviluppare un documento che possa documentare gli apprendimenti globali del bambino nelle sei competenze trasversali di riferimento, vale a dire: sviluppo personale, collaborazione, comunicazione, pensiero riflessivo e critico, pensiero creativo, strategie di apprendimento;
- aiutare il docente a osservare e descrivere in modo mirato gli apprendimenti globali relativi allo sviluppo del bambino al fine di essere in grado di proporre progetti formativi coerenti con i suoi bisogni (in quest'ottica la griglia rappresenta uno strumento utile alla docente SI per la progettazione, l'osservazione, e l'azione regolativa del proprio operato);
- supportare il docente nella comunicazione degli apprendimenti ai genitori (attraverso il colloquio e la consegna a fine anno del documento scritto);
- rafforzare la comunicazione e la collaborazione con la famiglia.

A livello svizzero esistono Cantoni, tra cui il Ticino, nei quali non è prevista alcuna valutazione sommativa finale dell'allievo al termine della SI, prima del passaggio alla SE. Laddove tale valutazione esiste, in tutti i casi essa assume una forma descrittiva e criteriiale che non prevede l'attribuzione di note scolastiche (cfr. CDPE)³. Tra le varie modalità di valutazione al termine della SI si possono annoverare il colloquio con i genitori, la griglia di osservazione (LU, NW, SH), la griglia di valutazione (AG, AI, GL e ZG), infine valutazioni per iscritto sotto forma di commenti (VD, VS e BE), rapporti (AR) o portfolio (NE). Il colloquio con i genitori è la modalità maggiormente in uso a livello elvetico, presente complessivamente in sei Cantoni germanofoni (BS, GR, SZ, TG, UR e ZH). Inoltre, in altri tre Cantoni (OW, FR_D e BL) l'insegnante combina il colloquio con i genitori con delle griglie di valutazione. Quando il passaggio alla SE non avviene in modo automatico (come in alcuni Cantoni), la decisione è sempre presa dagli insegnanti insieme ai genitori, in alcuni casi affiancati dal direttore dell'istituto o da altre figure scolastiche, come ad esempio gli ispettori (cfr. Edudoc). I criteri sui quali si fonda la decisione relativa al passaggio dell'allievo dalla SI alla SE variano da Cantone a Cantone. In generale, tuttavia, essi si basano sulla valutazione generale della "maturità" (potenzialità dell'allievo in base all'età) del bambino (BE, GR, VS) e/o sull'acquisizione di competenze minime (AG, AI, GL, SZ, TI, UR, VS, ZG) (CDPE, 2017).

³ Per maggiori informazioni si rimanda al sito web della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE): <http://www.edk.ch/dyn/15573.php>.

1.2 La sperimentazione sul campo

1.2.1 Tappe e attori

L'implementazione della sperimentazione, svoltasi nel corso dell'anno scolastico 2016-17, è stata gestita a livello di singolo circondario o gruppi di circondari. Nello specifico si sono raggruppati i circondari I-II (che corrispondono all'attuale I) e IV, e i circondari VIII-IX (l'attuale VIII), mentre hanno gestito singolarmente la sperimentazione al proprio interno i circondari III e VI.

Nella Tabella 1 è riportato lo schema d'implementazione della sperimentazione previsto per l'anno scolastico 2016/17, comune ai quattro gruppi di gestione che vi hanno aderito, ognuno con le sue specificità. Hanno fatto parte dei gruppi di coordinamento e organizzazione alcuni ispettori, ispettori aggiunti, direttori e capi-gruppo di sostegno pedagogico, mentre hanno partecipato agli incontri di formazione le docenti SI coinvolte e in parte i docenti SP.

Tabella 1: Struttura della sperimentazione così come proposta agli ispettori

a.s. 2016/17	Fasi di implementazione della sperimentazione
Giugno-agosto	<ul style="list-style-type: none"> - L'ispettore informa i direttori e i capi-gruppo (Circondariale) - Selezione di 2 istituti (da 10 a 20 docenti) - I direttori e i capi-gruppo informano le docenti
Settembre-ottobre	<ul style="list-style-type: none"> - L'ispettorato incontra le docenti (SI, SP) per la prima informazione/formazione - I direttori e gli ispettori informano le famiglie coinvolte nella sperimentazione
Novembre-dicembre	<ul style="list-style-type: none"> - Le docenti osservano uno o due allievi "meritevoli di uno sguardo particolare", ma che non beneficiano di progetti pedagogici specifici (SSP, OPI, ecc.), con l'appoggio/sguardo complementare della docente SSP - Le docenti stendono una o due schede e le inviano all'ispettorato tramite la direzione
Gennaio-febbraio	<ul style="list-style-type: none"> - Incontro delle docenti negli istituti: analisi delle produzioni in collaborazione con il capogruppo, il direttore e l'ispettore
Febbraio-marzo	<ul style="list-style-type: none"> - Stesura del documento per tutti gli allievi al II anno obbligatorio: docenti SP + direttori come risorse a disposizione
Marzo-aprile	<ul style="list-style-type: none"> - Colloquio con le famiglie sul documento
Maggio-giugno	<ul style="list-style-type: none"> - Stesura dei documenti definitivi - Consegna della comunicazione scritta ai genitori

Per meglio comprendere lo svolgimento della sperimentazione, è apparso opportuno contestualizzare le specificità di questi gruppi di lavoro, secondo le informazioni fornite dagli ispettorati.

Le docenti e le famiglie sono state informate tra settembre e ottobre come previsto, mentre i primi incontri con le docenti si sono svolti, con tempistiche diverse tra i quattro gruppi, tra settembre e novembre. Gli incontri formativi sono l'elemento più variabile all'interno dei diversi gruppi: sono stati gestiti con modalità e tempi diversi, seppur con gli stessi intenti di base. Di conseguenza, anche le richieste di osservazione di allievi e i primi materiali prodotti sono stati diversi a dipendenza dai circondari.

In generale, il focus centrale della formazione alle docenti è stato posto sulla modalità di osservazione e di comunicazione. In alcuni casi sono stati valutati dei criteri di osservazione e sono state svolte attività pratiche di osservazione in sezione, generalmente documentate attraverso materiali inviati alla direzione e/o all'ispettorato. In altri casi sono stati scelti 1-2 allievi, oppure sono state preparate delle bozze di Profili delle competenze sulla base delle osservazioni svolte su tutti gli allievi al II anno obbligatorio,

ultimo anno SI. Questa fase è durata globalmente da dicembre a febbraio, mese in cui direttori e/o ispettori hanno dato alle docenti un riscontro sui primi documenti prodotti (bozze di Profili). In alcuni circondari è stato organizzato un supporto in sezione da parte dell'ispettore o del direttore. Tra marzo e aprile, come previsto inizialmente, si sono svolti in tutti i circondari i colloqui individuali con le famiglie, caratterizzati dalla presentazione del documento "Profilo delle competenze dell'allievo". In alcuni casi sono stati organizzati degli incontri con tutti i genitori prima dei colloqui individuali.

I mesi di maggio e giugno sono stati dedicati, come previsto, alla stesura dei documenti definitivi, poi consegnati ai genitori. In alcuni casi è inoltre stato analizzato insieme alle docenti lo svolgimento dei colloqui. Al termine dell'anno scolastico 2016/17 sono stati svolti i bilanci finali dell'esperienza.

In generale, sulla base delle informazioni fornite dagli Ispettorati, si ha l'impressione che la sperimentazione abbia seguito in tutti e quattro i gruppi di lavoro la procedura indicata nella Tabella 1. Tuttavia, a differire sono state le modalità attuate per gli incontri di formazione e informazione, e i materiali prodotti a questi scopi, che potranno essere utilizzati in futuro anche come una risorsa di scambio e verifica tra i quattro gruppi di lavoro sulle modalità più efficaci adottate e da adottare.

1.2.2 Istituti scolastici e rispettive sedi coinvolte

La sperimentazione ha coinvolto tutti e cinque i circondari del Cantone, per un totale di 28 sedi di Scuola dell'infanzia. Nella Tabella 2 sono riportate le sedi e gli attori coinvolti nella sperimentazione.

Tabella 2: Circondari, istituti e attori coinvolti nella sperimentazione

Circondario	Direzione	Sedi SI						
I-II	Vacallo	Vacallo						
	- 4	Mendrisio						
III	Alto Malcantone	Cademario, Arosio						
	Alto Vedeggio	Isonne, Monteceneri, Mezzovico						
IV	Savosa	Savosa						
	Comano	Comano						
VI	Cugnasco-Gerra	Cugnasco, Gerra, Gerrapiano						
	Gordola-Lavertezzo	Gordola Campisci, Gordola Burio, Lavertezzo, Brione-Verzasca						
	Cadenazzo	Cadenazzo						
	Losone	Losone						
VII-VIII	Arbedo-Castione	Arbedo, Castione						
	Sementina-Gudo	Sementina, Gudo						
	Alta Leventina	Airolo, Quinto, Prato Leventina						
	Faido	Giornico, Faido, Chironico						
ATTORI COINVOLTI NELLA SPERIMENTAZIONE								
5 Circondari	13 Direzioni di istituto/i	28 Sedi SI						
5 Ispettori	13 Direttori	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">83 Docenti SI</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">517 Famiglie</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">29 Docenti SP</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">44 Docenti 1SE (a.s. 2017/18)</td> </tr> </table>	83 Docenti SI	517 Famiglie	29 Docenti SP	44 Docenti 1SE (a.s. 2017/18)		
83 Docenti SI	517 Famiglie		29 Docenti SP					
44 Docenti 1SE (a.s. 2017/18)								
1 Ispettore 16-17	1 Direttore 16-17							
4 Aggiunti								
10 Ispettori	14 Direttori							

⁴ La direzione dell'Istituto scolastico di Mendrisio non è stata coinvolta nella sperimentazione.

1.2.3 La griglia “Profilo delle competenze”

La griglia di valutazione/osservazione sperimentata si presenta sotto forma di una scheda strutturata nelle seguenti sei competenze trasversali, annoverate nel PdS per la Scuola dell'obbligo, in particolare per la SI:

- sviluppo personale: motorio, percettivo, psico-corporeo e socio-affettivo
- collaborazione
- comunicazione verbale e non verbale
- pensiero critico e riflessivo
- pensiero creativo
- strategie di apprendimento

Per ognuna di queste competenze, la griglia⁵ prevede la compilazione dei seguenti tre campi:

- 1) “percorsi didattici”, per la descrizione del lavoro che svolge la docente con tutti i bambini;
- 2) “personalizzazione dei percorsi”, per la descrizione di progetti che necessitano di un adattamento alle caratteristiche dell'allievo;
- 3) “descrizione dello sviluppo e dell'apprendimento”, ovvero delle competenze acquisite e del percorso ipotetico che l'allievo dovrebbe ancora seguire per il raggiungimento dei traguardi di competenza.

⁵ La griglia utilizzata è consultabile nell'allegato 1.

2 Dispositivo di monitoraggio

Di seguito sono presentati gli obiettivi del monitoraggio con le domande di ricerca concordate con il committente, gli attori coinvolti, gli strumenti di indagine utilizzati per la raccolta dei dati e le fasi di articolazione del monitoraggio. Per meglio comprendere e contestualizzare i risultati dello studio, l'ultimo sotto-capitolo illustra brevemente i ruoli assunti dalle persone che hanno preso parte sia alla sperimentazione sia al monitoraggio.

2.1 Obiettivi del monitoraggio

Le domande di ricerca, concordate con il mandante, si suddividono in tre grandi gruppi. Il primo concerne l'accoglienza dello strumento (griglia) da parte degli attori coinvolti. Le domande poste affrontano temi quali l'utilità, la comprensibilità e la comprensione della griglia, indagandone pregi e criticità. Il secondo gruppo di domande riguarda il grado di soddisfazione generale dei diversi attori nei confronti della sperimentazione, qui considerata esclusivamente nella sua fase d'implementazione sul campo (settembre 2016 - giugno 2017) e non in quella concettuale iniziale. Sono qui rilevate le percezioni dei diversi attori circa i principali punti forti e punti deboli della sperimentazione da loro vissuta. Nel caso di critiche o scontento, sono stati chiesti suggerimenti di miglioramento. Il terzo e ultimo gruppo di domande concerne invece il grado di efficacia interna della sperimentazione e si interessa della relazione tra risultati e obiettivi iniziali.

Di seguito sono riportate nel dettaglio le domande di ricerca, alla base del presente monitoraggio, suddivise per tema:

A. Accoglienza della griglia di osservazione:

- A.1. Lo strumento è ritenuto utile?
- A.2. Lo strumento è stato compreso?
- A.3. Lo strumento è comprensibile?

B. Accoglienza della sperimentazione:

- B.1. Quali sono i principali punti di forza della sperimentazione?
- B.2. Quali sono le principali criticità emerse nel corso della sperimentazione?

C. Efficacia dell'intervento:

Lo strumento risponde agli obiettivi prefissati di...?

- C.1. ...comunicazione esterna, con le famiglie?
- C.2. ...comunicazione interna (per es. tra docenti SI e docenti SE) nel passaggio di informazione all'ordine scolastico seguente?
- C.3. ...insegnamento/apprendimento per competenze?

Come spesso accade nei monitoraggi simili a questo, la determinazione dell'efficacia dell'intervento studiato è resa possibile solo attraverso l'uso di un approccio olistico, che consiste in un giudizio complessivo concernente la qualità del processo e del prodotto studiato. In quest'ottica sono da leggere le risposte fornite nel presente rapporto alle domande concernenti l'efficacia dell'intervento (C), le quali tengono conto anche degli argomenti e delle opinioni emersi in relazione ai gruppi di domande A e B.

2.2 Popolazioni e strumenti di indagine

Al fine di ottenere più punti di vista differenti sullo stesso oggetto di studio (triangolazione dei dati), nel monitoraggio, eccezion fatta per gli allievi, sono state coinvolte tutte le categorie di attori che hanno preso parte alla sperimentazione (sei in totale), sebbene in momenti e con ruoli diversi, con intensità e carichi di lavoro altrettanto diversi. Sono stati coinvolti i genitori, le docenti SI, i docenti SE, i docenti SP, i direttori, infine gli ispettori con gli aggiunti. Per tutte queste categorie è stata presa in considerazione l'intera popolazione partecipante alla sperimentazione.

La raccolta dei dati avvenuta al termine dell'anno scolastico 2016/17 è stata realizzata per mezzo di questionari, cartaceo nel caso dei genitori, *online* per tutte le altre categorie. Al questionario hanno risposto 240 famiglie (corrispondenti al 46,4% della popolazione di riferimento), 70 docenti SI (84,4%), 9 direttori (60,0%), 11 docenti SP (37,9%), 18 docenti SE (40,9%) e 8 ispettori e aggiunti (80,0%). La raccolta dei dati relativi all'approfondimento richiesto dal GA, è stata invece effettuata presso le docenti SI e SP al termine dell'anno scolastico 2017/18, tramite un questionario *online*. Ad esso hanno risposto 48 docenti SI (55,8%), delle quali l'80% aveva già preso parte alla prima rilevazione, e 16 docenti SP (61,5%) (cfr. Tab. 3).

Tabella 3: Popolazioni e informazioni relative al numero di questionari inviati e ritornati

A.S.	Popolazione indagata	Strumento	Nr. questionari inviati	Nr. questionari ritornati	Nr. risposte valide	% risposte valide
2016/17	GENITORI	Questionario cartaceo	517 (525*)	243	240	46.4%
	DOCENTI SI	Questionario online	83	70	70	84.4%
	DIRETTORI	Questionario online	15	9	9	60.0%
	DOCENTI SP	Questionario online	29 (31*)	13	11	37.9%
	DOCENTI SE	Questionario online	44 (46*)	18	18	40.9%
	ISPETTORI E AGGIUNTI	Questionario online	10	8	8	80.0%
2017/18	DOCENTI SI	Questionario online	86	48	48	55.8%
	DOCENTI SP	Questionario online	26	16	16	61.5%

* Il numero tra parentesi si riferisce al numero effettivo di persone presenti nella relativa categoria. Il numero non inserito tra le parentesi rappresenta il numero di persone a cui è stato possibile recapitare il questionario. Per il calcolo delle percentuali delle risposte valide si è fatto riferimento a questo totale.

Tutti i questionari prevedevano una serie di domande chiuse, accompagnate o completate da alcune domande aperte. Le domande sono state costruite *ad hoc* e finalizzate a ottenere informazioni per ogni tema toccato dal monitoraggio. La maggior parte delle domande chiuse chiedevano ai rispondenti di posizionarsi su una scala da 1 a 10. Le risposte sono state successivamente ricodificate in tre categorie: “poco o per nulla” (valori da 1 a 4); “né poco né molto” (valori 5 e 6); “abbastanza o molto” (valori da 7 a 10). Le altre domande chiuse prevedevano invece delle risposte a scelta tra più categorie. In questi casi, nei grafici seguenti sono state riportate le risposte fornite, senza procedere a una loro ricodifica. La codifica delle domande aperte è stata, invece, effettuata da due ricercatori diversi, al fine di verificarne l’attendibilità. I risultati hanno permesso di rilevare una sostanziale concordanza rispetto ai temi identificati e di risolvere i pochi casi di disaccordo relativi alla codifica delle risposte, al fine di giungere a un’interpretazione condivisa.

Al termine del primo anno di sperimentazione (a.s. 2016/17), i temi indagati nei questionari sono stati:

- in relazione alla griglia Profilo: il suo utilizzo, la percezione di utilità soggettiva e oggettiva (per terzi), la sua comprensibilità come pure l’effettiva comprensione, i suoi punti di forza e le sue criticità;
- per quel che concerne la sperimentazione nel suo insieme sono, invece, state poste alcune domande, in prevalenza aperte, al fine di valutarne i punti di forza e di debolezza, e di esplorare possibili correttivi dal punto di vista dei partecipanti all’inchiesta, dopo un anno e dopo due anni dall’inizio della sperimentazione;
- infine sono state poste alcune domande in merito alla transizione degli allievi dalla SI alla SE.

La Tabella 4 riassume i temi trattati nei questionari somministrati alle diverse categorie di attori coinvolti nella sperimentazione per l’a.s. 2016/17.

Tabella 4: Temi indagati secondo le popolazioni studiate (a.s. 2016/17)

Popolazione	Utilità soggettiva	Utilità oggettiva	Utilizzo Profilo	Comprensibilità / comprensione	Valutazione griglia Profilo	Valutazione sperimentazione	Transizione SI-SE
<i>Genitori</i>	√		√	√			√
<i>Docenti SI</i>	√		√	√			
<i>Direttori</i>	√	√	√		√	√	√
<i>Docenti SP</i>	√	√			√	√	√
<i>Docenti SE</i>	√	√	√	√	√		√
<i>Ispettori e aggiunti</i>	√	√			√	√	√

A seconda della categoria, sono state poste alcune domande socio-demografiche, quali per esempio il sesso, la sede dell'istituto o l'indicazione sul circondario, l'anzianità di servizio e la percentuale d'impiego (unicamente ai docenti SI e SE). Il 31.1% dei docenti SI aveva al momento della prima rilevazione dati meno di 8 anni di servizio, il 36.1% da 9 a 25 anni e il 32.8% 26 o più anni. Il 71.2% di essi lavorava al 100%, mentre la quota restante al 50%. La metà dei docenti SE poteva vantare al momento della rilevazione meno di 8 anni di servizio, mentre l'altra metà dai 9 ai 25 anni. Il 64% dei docenti SE era impiegato al 100%, mentre la restante quota al 50%.

Onde poter raffrontare direttamente le percezioni e le opinioni delle varie categorie di attori, per alcuni temi si è utilizzato, là dove possibile, la stessa formulazione delle domande nei diversi questionari, con le stesse possibilità di risposta.

Sulla scorta dei risultati ottenuti dalle rilevazioni dell'anno scolastico 2016/17, la raccolta dei dati 2017/18 è stata invece focalizzata sulle docenti SI e sui docenti SP, con l'intento, dichiarato dal committente, di identificare e specificare meglio le maggiori criticità inerenti allo sviluppo del Profilo delle competenze. Più nello specifico, i temi indagati sono stati:

- presso le docenti SI: modalità e strumenti di osservazione in classe da parte delle docenti, cambiamenti nella progettazione, modifiche alla redazione dei Profili delle competenze dell'allievo tra il colloquio e la consegna finale, opinioni sul Profilo (dopo due anni di sperimentazione) e sul suo impatto sulla progettazione dell'apprendimento e sull'apprendimento degli allievi, suggerimenti e modifiche della griglia, bisogni specifici.
- presso i docenti SP: oltre alle opinioni sondate presso le docenti SI, ai docenti SP è stato domandato di esprimersi anche rispetto al loro coinvolgimento nella sperimentazione e all'utilità, dal loro punto di vista, del Profilo nel processo di transizione dell'allievo dalla SI alla SE.

Considerata la varianza nella rispondenza delle varie categorie di attori coinvolte, i dati raccolti e qui esposti - soprattutto quelli delle categorie poco numerose quale quella dei docenti SP - non possono essere considerati statisticamente rappresentativi e pertanto non sono generalizzabili alle rispettive popolazioni di riferimento. Tuttavia, grazie alla numerosità dei singoli campioni nonché alla verifica effettuata sulla distribuzione delle variabili di interesse in ognuno di essi, è possibile considerare i dati raccolti molto informativi e ipotizzare una forte relazione tra i risultati ottenuti nei campioni e i risultati potenzialmente ricavabili dall'intera popolazione studiata.

2.3 Fasi del monitoraggio

Il monitoraggio è stato organizzato in cinque fasi distinte (cfr. Tab. 5).

- Nella prima fase, iniziata nel mese di maggio 2017, si è proceduto dapprima a raccogliere e analizzare in modo approfondito la documentazione relativa alla sperimentazione, in seguito a definire gli obiettivi del monitoraggio e le domande di ricerca con il committente, in seno al gruppo di accompagnamento (GA).
- Nella seconda fase, avviata nel mese di giugno, è avvenuta la raccolta dei dati tramite questionario presso i docenti SI, che avevano appena redatto le griglie Profilo e presso i genitori degli allievi (tra i principali destinatari della sperimentazione), che le avevano appena ricevute. Questa fase si è conclusa con l'analisi dei dati raccolti e la loro presentazione e discussione in seno al GA.
- La terza fase ha preso avvio poco dopo l'inizio dell'anno scolastico 2017/18, momento nel quale è avvenuto concretamente il passaggio degli allievi "con Profilo" dalla SI alla SE. In questa fase sono stati interpellati, sempre tramite questionario, gli altri attori coinvolti direttamente o indirettamente nella sperimentazione, vale a dire: i docenti SE che hanno accolto i nuovi allievi "con Profilo", i docenti SP che hanno fornito un supporto ai docenti SI nella redazione dei Profili e

negli aspetti organizzativi della transizione e dell'accoglienza nella SE, i direttori e gli ispettori con gli aggiunti, i quali hanno svolto in prevalenza un ruolo di coordinamento nell'intero processo. I questionari per la raccolta dei dati relativi a questa fase sono stati costruiti tenendo conto anche dei risultati scaturiti dalla fase precedente. In questo modo è stato possibile verificare alcuni temi importanti emersi in precedenza. Come per la precedente, anche questa tappa si è conclusa con la presentazione e la discussione all'interno del GA dei principali risultati dell'inchiesta e con la consegna al GA, nel mese di febbraio, del presente rapporto intermedio.

- La quarta fase è costituita dall'approfondimento realizzato durante la primavera dell'anno scolastico 2017/18 presso le docenti SI e i docenti SP e dalla discussione all'interno del GA dei risultati ottenuti.
- La quinta e ultima fase, iniziata immediatamente dopo la terza, porta sul lavoro di redazione del rapporto finale.

Tabella 5: Fasi del monitoraggio

Periodo		Descrizione	Fase Nr.
2017	Maggio	1° incontro con il GA (4.05.2017): - Discussione oggetto e obiettivi della sperimentazione e del monitoraggio 2° incontro con il GA (23.05.17): - Definizione impianto di monitoraggio ed entrata nel GA di due altri membri	I
	Giugno	- Preparazione questionari docenti SI e genitori, discussione e test questionari con GA - Somministrazione questionari a docenti SI e genitori	II
	Luglio-agosto	- Analisi dati fase II	
	Settembre	3° incontro con il GA (5.09.2017): - Presentazione e discussione dei risultati intermedi (fase II) - Presentazione e discussione del canovaccio del rapporto intermedio	
	Ottobre	- Preparazione questionari direttori, docenti SE, docenti SP, ispettori e aggiunti, discussione e test questionari con GA - Somministrazione questionari a direttori, docenti SE, docenti SP, ispettori e aggiunti	III
	Novembre	- Analisi dati fase III	
	Dicembre	- Invio dei principali risultati (fase III) al GA - Inizio stesura rapporto intermedio	
2018	Gennaio-febbraio	4° incontro con il GA (11.01.2018): Presentazione, discussione e consegna al GA del rapporto intermedio	III
	Marzo	Presentazione dei risultati intermedi al CISCo (12.03.2018)	
	Marzo-giugno	Approfondimento presso docenti SI e docenti SP (preparazione e somministrazione questionari online)	IV
	Settembre	Presentazione al GA e discussione dei risultati dell'approfondimento	V
	Ottobre	Presentazione dei risultati dell'approfondimento al CISCo (19.10.2018)	V
2019	Dicembre-gennaio	Redazione e consegna del rapporto finale	V

2.4 Ruoli degli attori che hanno preso parte alla sperimentazione

Prima di esporre i risultati ottenuti, è indispensabile chiarire il ruolo svolto durante la sperimentazione da ognuna delle categorie di attori coinvolti così come gli obiettivi per essi fissati dai promotori della sperimentazione in termini di utilità specifica della griglia. La seguente Tabella (6) risponde a questo obiettivo. Nel caso specifico dei direttori, degli ispettori e dei docenti SP, le indicazioni riportate nella colonna descrittiva del ruolo, sono tratte direttamente dalle risposte da loro fornite a una domanda volta a comprendere il ruolo da essi ricoperto nella sperimentazione. Sempre in riferimento a queste categorie di attori, le indicazioni fornite nella terza e ultima colonna sono state tratte dai colloqui intercorsi con il GA.

Tabella 6: Popolazioni indagate e ruoli da esse ricoperti nella sperimentazione

	Descrizione ruolo	Tipologia ruolo	Utilità specifica della griglia (secondo gli obiettivi fissati dai promotori)
Genitori (famiglie)	Sono, assieme agli allievi, tra i principali destinatari della sperimentazione. La griglia di valutazione è rivolta principalmente a loro. Possiamo definire il loro ruolo nella sperimentazione passivo riferendosi alle fasi di creazione, gestione e implementazione della stessa. I genitori sono stati informati sulla sperimentazione in corso tramite missive e/o momenti di informazione collettivi.	Ruolo passivo	Conoscere gli elementi significativi del percorso evolutivo del proprio figlio in uscita dalla SI.
Docenti SI	Hanno partecipato alle fasi di informazione e formazione, redigendo i Profili. Hanno inoltre condotto i colloqui con i genitori da marzo ad aprile. Sulla base degli obiettivi fissati dai promotori della sperimentazione, le docenti SI sono anch'esse fruitrici della griglia, poiché essa dovrebbe fungere da guida nell'azione educativa e nel rapporto con le famiglie.	Ruolo attivo	Raccogliere gli elementi utili per circostanziare l'evoluzione del bambino. Rilevare in modo competente le potenzialità e le debolezze degli allievi guidando nel contempo il docente nella progettazione dell'azione educativa regolativa. Essere di supporto alla docente nella comunicazione degli apprendimenti ai genitori. Sostanziare e strutturare la collaborazione con le famiglie.
Direttori	Hanno assunto in prevalenza il ruolo di "accompagnatori", fornendo informazioni sul progetto e assistenza alle docenti del loro istituto per la redazione dei Profili e per la preparazione dei colloqui con i genitori. Taluni hanno inoltre coordinato o garantito dei momenti di incontro interni, al fine di concordare con i docenti SI le linee guida e le modalità di stesura del documento. I direttori possono essere considerati tra i potenziali beneficiari della sperimentazione.	Ruolo attivo	N. d.

N.d. = non definita

	Descrizione ruolo	Tipologia ruolo	Utilità specifica della griglia (secondo gli obiettivi fissati dai promotori)
Ispettori e aggiunti	Quasi tutti hanno assunto un ruolo attivo nelle varie fasi della sperimentazione, partecipando sia alla fase di concezione iniziale sia a quella di implementazione sul terreno, formando e informando i direttori e i docenti implicati a livello circondariale e accompagnandoli, talvolta, anche nelle occasioni di incontro con le famiglie.	Ruolo attivo	N. d.
Docenti SE	Non hanno preso parte direttamente alla sperimentazione. Come nel caso dei direttori, i docenti SE sono tra i potenziali beneficiari della sperimentazione. Essi ricevono i Profili nella cartella dell'allievo.	Ruolo passivo	N. d.
Docenti SP	La maggioranza ha svolto un ruolo di supporto e di consulenza "su chiamata" nella stesura dei Profili, condividendo le riflessioni e le osservazioni sui bambini con i docenti SI. Solo in pochi casi, i docenti SP hanno partecipato direttamente alla stesura dei Profili. Quando ciò è avvenuto, il loro contributo si è limitato alla parte sulla personalizzazione dei percorsi. Il coinvolgimento nella sperimentazione di alcuni docenti SP è stato circoscritto solo agli allievi segnalati al servizio di sostegno. Altri docenti SP hanno invece seguito anche allievi non segnalati al servizio.	Ruolo attivo / passivo	N. d.

N.d. = non definita

3 Opinioni e percezioni relative alla griglia di valutazione

Di seguito sono presentati i principali risultati concernenti le valutazioni sulla griglia espresse dai vari attori che hanno partecipato all'indagine. I temi presi in considerazione, presentati nell'ordine, sono: la percezione di utilità della griglia, la sua comprensione (vale a dire la facilità/difficoltà soggettiva degli attori coinvolti nel comprenderne i contenuti), la chiarezza del documento riferito ad altri lettori, i principali pregi e le principali criticità del documento, nonché le possibili proposte di sviluppo e di miglioramento dello strumento espresse dai partecipanti all'inchiesta.

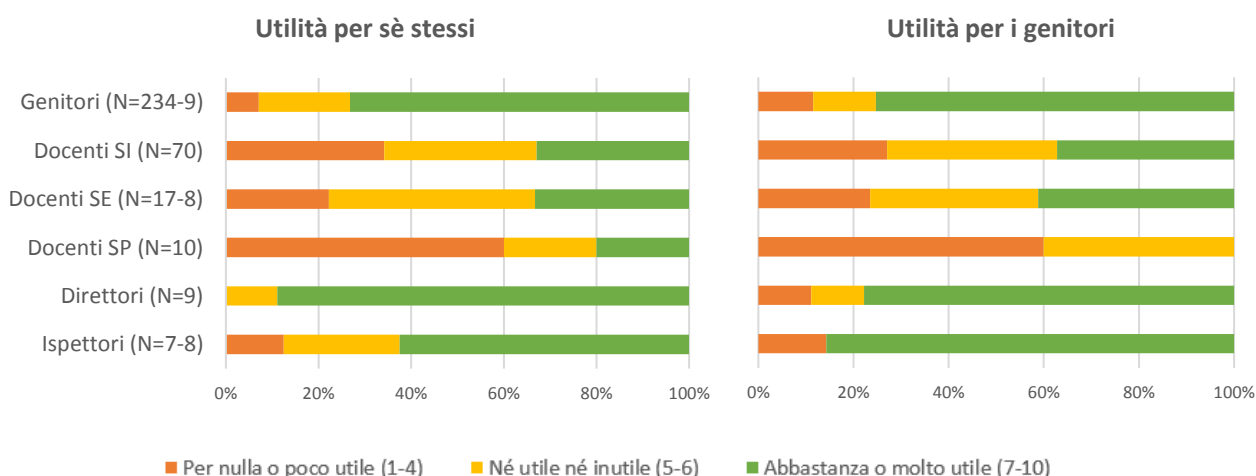
3.1 Utilità della griglia

La verifica della percezione di utilità della griglia consente di raccogliere degli elementi utili per rispondere alla prima domanda di ricerca (A1), misurando al contempo - seppur in modo indiretto e parziale - anche il grado di soddisfazione soggettiva nei confronti della griglia e nei confronti degli esiti della sperimentazione.

Gli indicatori presi in considerazione tengono conto da un lato del giudizio riferito all'utilità soggettiva della griglia espresso dalle singole categorie di attori che sono state coinvolte nell'inchiesta; dall'altro della loro percezione di utilità "esterna" della griglia, vale a dire il beneficio che si ritiene gli altri attori possano trarre dalla stessa.

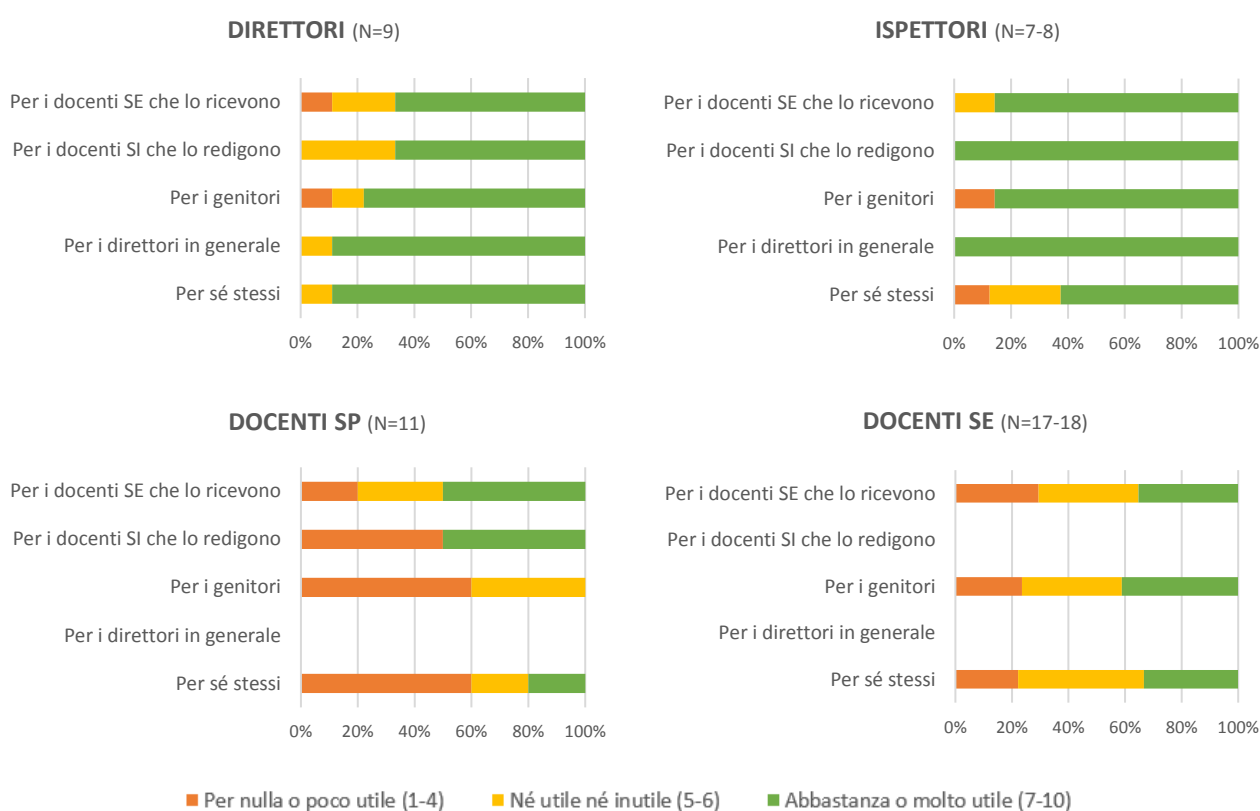
La Figura 1 mette a confronto, per ogni categoria di attori intervistata, la valutazione dell'utilità soggettiva dello strumento con la percezione di utilità per le famiglie, principali destinatarie del documento, dopo un anno di sperimentazione.

Figura 1: Utilità della griglia per sè stessi e per i genitori, secondo le diverse categorie di attori che hanno preso parte alla sperimentazione (a.s. 2016-17)



Iniziando dalla percezione dell'utilità soggettiva della griglia, i risultati mostrano alcune differenze sostanziali nella distribuzione delle risposte all'interno e tra le varie categorie di attori interpellate.⁶ La griglia è ritenuta abbastanza o molto utile dalla maggioranza delle famiglie (73%), dei direttori (89%) e degli ispettori (63%) che hanno ritornato il questionario. In ciascuna di queste categorie, la quota di chi è dell'opinione opposta è complessivamente molto bassa. Al contrario, le risposte dei docenti sono maggiormente eterogenee al proprio interno e mostrano una tendenza prevalente verso un giudizio piuttosto moderato o negativo. A ritenere la griglia abbastanza o molto utile per sé stessi sono, nel caso dei docenti SI e SE, un terzo delle persone, mentre nel caso dei docenti SP un quinto di essi. Per il 22% dei docenti SE, il 34% dei docenti SI e 6 docenti SP su 10, la griglia è invece ritenuta poco o per nulla utile.

Figura 2: Percezione dell'utilità della griglia (per sé e per gli altri), secondo i diversi attori (a.s. 2016-17)



La percezione che ogni categoria di attori esprime nei confronti dell'utilità della griglia per i genitori rispecchia, a grandi linee, quella di utilità soggettiva che ognuna di queste categorie di persone ha in riferimento a sé stessa. Risulta evidente anche qui lo scollamento tra i giudizi, globalmente positivi e in linea con quelli delle famiglie, espressi dai quadri scolastici, rispetto a quelli, maggiormente scettici, espressi dalle tre categorie di docenti dall'altro. In particolare necessita di approfondimento lo sguardo perplesso delle docenti SI in riferimento all'utilità della griglia per i genitori, se confrontato con il giudizio soggettivo - in prevalenza abbastanza o molto positivo - di questi ultimi.

⁶ I dati relativi ai direttori, agli ispettori, ai docenti SE e ai docenti SP si riferiscono alle risposte fornite dai partecipanti all'inchiesta alla domanda "Globalmente, quanto è utile il Profilo dell'allievo per Lei personalmente?". Per i genitori e le docenti SI è stato invece calcolato un indice, costruito sulla base delle risposte date a una serie di domande (identiche per entrambe le categorie di attori) concernenti l'utilità della griglia. Le risposte alle singole domande sono illustrate nella Figura 3.

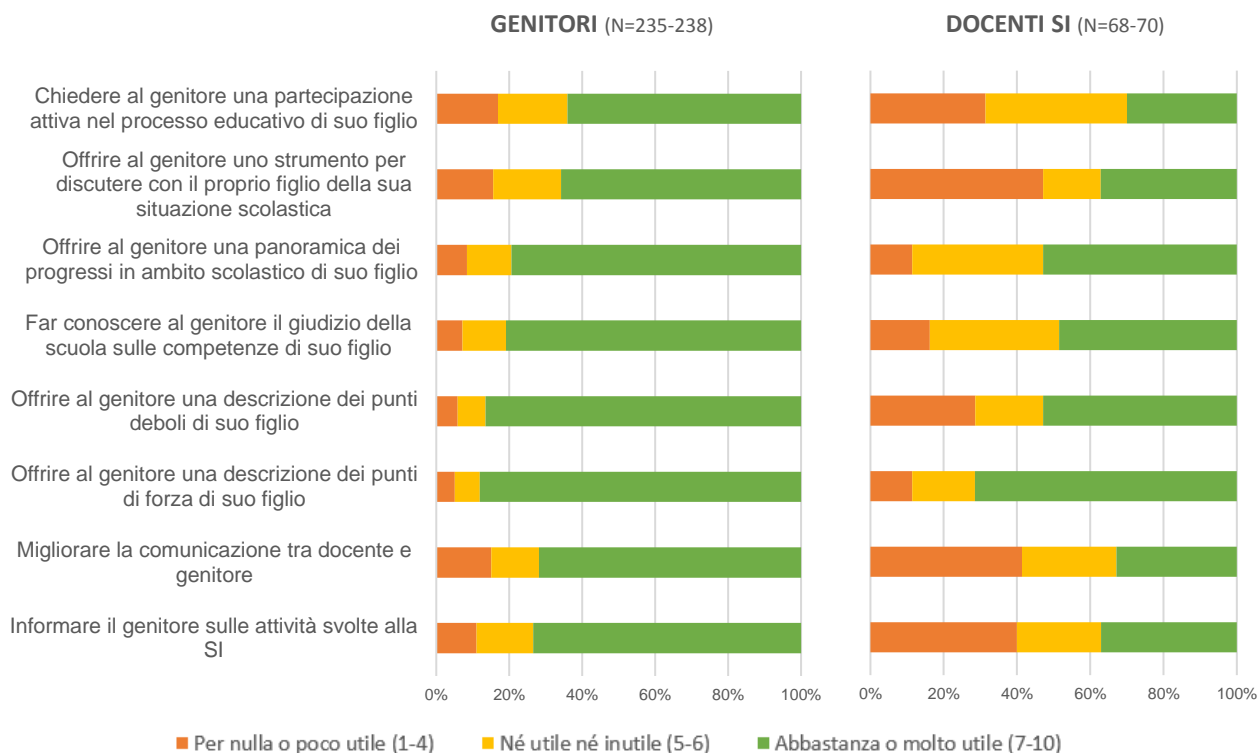
Per una lettura maggiormente dettagliata dei dati è bene mettere a confronto la percezione delle singole categorie sull'utilità soggettiva della griglia con quella espressa in relazione alla sua potenziale utilità esterna anche per gli altri attori, non solo per i genitori. Per farlo sono state prese in considerazione le risposte delle categorie di attori che non sono annoverati, coerentemente agli obiettivi della sperimentazione, tra i suoi principali beneficiari, nonostante sia possibile intuire l'utilizzo potenziale che essi potrebbero fare dei Profili. È stato così chiesto a ognuna di queste categorie di indicare quanto sia utile globalmente, secondo loro, il Profilo dell'allievo per gli altri attori implicati nella sperimentazione, per tutti o parte di essi a dipendenza dalla categoria di interpellati.⁷

In generale, come si può notare dalla Figura 2, le opinioni maggiormente positive in relazione all'utilità esterna della griglia sono espresse dai direttori e dagli ispettori, ovvero dalle due categorie di attori al cui interno vi è una netta maggioranza di persone che considerano la griglia abbastanza o molto utile per sé e per i genitori. Nella categoria degli ispettori c'è unanimità nel ritenere la griglia abbastanza o molto utile per i docenti SI e per i direttori. Nella categoria dei direttori invece, la quota di chi si esprime in termini positivi rispetto all'utilità soggettiva supera addirittura quella di chi si esprime in modo simile riferendosi agli altri attori. In altre parole, la maggior parte dei direttori ritiene che la griglia sia utile soprattutto per la propria categoria prima ancora che per i docenti o i genitori. In modo simile a quanto visto in precedenza, nel complesso le risposte dei docenti SP e SE sono maggiormente diversificate e, di conseguenza, meno positive. Tuttavia è interessante rilevare come all'interno della categoria di docenti SP, nonostante il giudizio globalmente negativo rispetto all'utilità della griglia per i genitori visto in precedenza, vi sia qualcuno - la metà di chi ha ritornato il questionario per la precisione - che ritiene la griglia utile per i docenti SI e SE.

Da queste prime indicazioni sorge, in modo quasi spontaneo, la domanda sulle possibili cause alla base della discrepanza tra le opinioni di parte dei docenti e quelle della maggioranza delle persone appartenenti alle altre categorie di attori, non solo in riferimento all'utilità soggettiva della griglia, ma anche rispetto alla sua potenziale utilità esterna, in particolare per quanto concerne i genitori, come visto in precedenza. Prima di cercare di abbozzare delle possibili ipotesi in merito, è utile tuttavia soffermarsi brevemente sugli item di utilità specifica della griglia rilevati presso genitori e docenti SI, che permettono di avere delle indicazioni sulle ragioni per le quali queste due categorie di attori ritengono la griglia utile per sé stesse. La Figura 3 riporta il grado di accordo o disaccordo di queste due tipologie di attori nei confronti di una serie di domande che richiamano - direttamente o indirettamente - le aspettative specifiche riposte nella griglia dai promotori della sperimentazione nei confronti delle famiglie. In generale e in linea con quanto visto in precedenza, i genitori hanno complessivamente un'opinione sempre più positiva rispetto a quella dei docenti SI. Ciò vale per tutti gli item presi in considerazione.

⁷ Per motivi legati ai ruoli assunti nel corso della sperimentazione, ad alcune categorie è stato chiesto di esprimersi solo in relazione a pochi attori e non a tutti. Così, ad esempio, ai docenti SE non è stata posta la domanda relativa alle docenti SI. A nessuna categoria è stato inoltre richiesto di esprimersi nei confronti dei docenti SP, visto il ruolo - più di supporto - da essi ricoperto nelle varie fasi della sperimentazione.

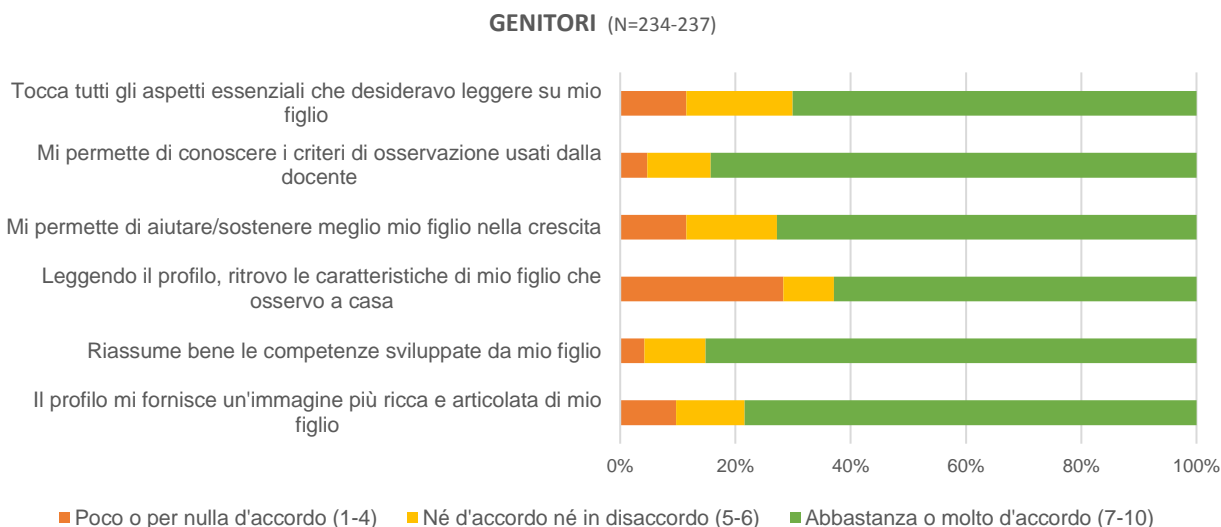
Figura 3: Opinioni di genitori e docenti SI sull'utilità specifica della griglia a confronto (a.s. 2016-17)



Le famiglie esprimono opinioni piuttosto unanimi (con percentuali di approvazione uguali o superiori all'80%) in relazione ai quattro item al centro del grafico (offrire una panoramica dei progressi scolastici del figlio; far conoscere al genitore il giudizio della scuola sulle competenze del figlio; offrire al genitore una descrizione dei punti deboli e dei punti di forza del figlio). Per la quasi totalità di essi, non vi è alcun dubbio che la griglia sia uno strumento utile per evidenziare i punti di forza e di debolezza del proprio figlio, i suoi progressi scolastici e per conoscere il giudizio della scuola sulle sue competenze. Anche la metà circa dei docenti SI condivide queste opinioni. Le perplessità maggiori emergono invece nelle risposte dei docenti agli altri item presentati nel grafico. Si notino in particolare i due item ai piedi del grafico: qui la quota di chi ritiene la griglia non sufficientemente utile per informare il genitore sulle attività svolte alla SI e per migliorare la comunicazione tra docente e genitore è pari all'incirca al 40%.

La soddisfazione dei genitori nei confronti della griglia emerge anche dall'analisi di altri item, che pongono maggiormente lo sguardo sul rapporto soggettivo tra genitore, figlio e griglia (cfr. Fig. 4). Per la netta maggioranza dei genitori che hanno risposto al questionario, la griglia riassume bene le competenze sviluppate dal proprio figlio, fornisce loro un'immagine più ricca dello stesso, ed è sufficientemente chiara circa i criteri di osservazione usati dal docente. La griglia rappresenta inoltre uno strumento utile per aiutarli a crescere il proprio figlio.

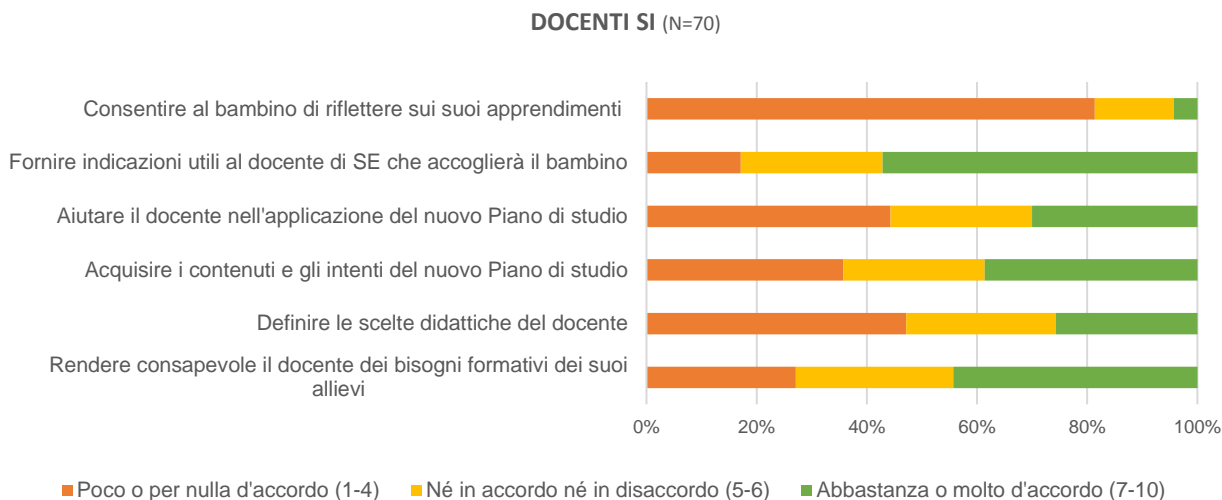
Figura 4: Altre opinioni sull'utilità specifica della griglia per i genitori (a.s. 2016-17)



Tutto sommato, complessivamente i genitori sembrano premiare il lavoro di redazione e di presentazione del documento svolto dalle docenti dei propri figli. Le loro percezioni positive forniscono in questo senso delle prime indicazioni importanti rispetto al raggiungimento degli obiettivi primari della sperimentazione. Il quadro complessivo che emerge dai docenti SI mostra invece qualche riserva rispetto al raggiungimento degli obiettivi riferiti ai genitori. Per taluni la griglia è utile per vari motivi ai genitori e alle relazioni tra docenti e genitori, mentre per altri ciò accade solo in parte o non accade del tutto.

Ma qual è l'utilità specifica della griglia per i docenti SI? Per rispondere a questa domanda ci si può avvalere di alcuni degli item presentati nella Figura 5. Tra le motivazioni di utilità soggettiva che raccolgono maggiore approvazione vi è quella di "rendere consapevole il docente dei bisogni formativi dei suoi allievi". La griglia richiede di descrivere, elencare e illustrare le competenze sviluppate da ogni bambino in relazione al lavoro con lui svolto. Per fare ciò è indispensabile effettuare in modo sistematico un esercizio di osservazione individualizzata di ogni allievo, oltre che di auto-riflessione continua del proprio operato. Pure l'item "acquisire i contenuti e gli intenti del nuovo Piano di studio" raccoglie diverse adesioni, nonostante - o forse proprio poiché - le docenti che hanno preso parte alla sperimentazione non avessero ancora ricevuto una formazione sul nuovo PdS al momento della compilazione del sondaggio. La sperimentazione del Profilo delle competenze dell'allievo ha così in qualche modo funto da formazione alternativa al nuovo PdS.

Il Profilo non è di utilità specifica per i bambini, se non mediato da docenti o genitori. Sempre più la ricerca insiste sull'importanza di parlare ai bambini dell'apprendimento e di che cosa permette loro di sviluppare le competenze, per evitare che gli stessi si focalizzino solo sulla scuola del fare anziché sulla scuola dell'imparare ad imparare (Martini, 2017).

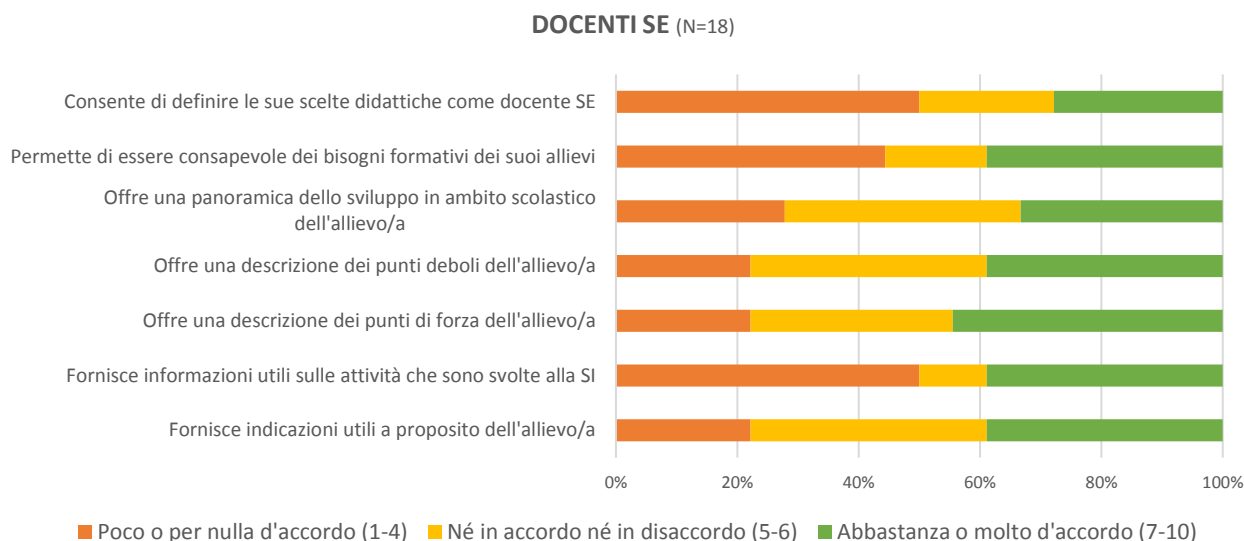
Figura 5: Utilità specifica della griglia per i docenti SI (a.s. 2016-17)

Considerando l'intera batteria di domande, è interessante notare come l'item che in assoluto riscuote maggiore adesione sia quello riferito ai docenti SE. Per il 57% dei docenti SI, la griglia fornisce delle indicazioni utili al collega che accoglierà il bambino l'anno successivo. All'interno del sistema scolastico è risaputo come, di norma, tutte le comunicazioni ai genitori siano potenzialmente utili anche ai colleghi che operano nel ciclo o nel grado scolastico successivo. Nel caso specifico in analisi, sappiamo che il passaggio di informazioni tra docenti SI e SE è avvenuto, in quasi tutti i casi e come per gli anni passati, verbalmente. La griglia può quindi essere servita alle docenti SI come uno strumento per affrontare in modo più strutturato il passaggio di informazioni ai propri colleghi riguardo ai traguardi e ai bisogni dei bambini. Lo stesso si può dire anche nei confronti dei genitori, nonostante questa opinione sia condivisa in misura minore, come visto in precedenza nei rispettivi item che affrontavano questo tema. Le risposte ad alcune domande aperte poste nel questionario ci permetteranno di meglio interpretare le diverse percezioni dei docenti SI rispetto all'utilità della griglia per i docenti SI da un lato e per i genitori dall'altro.

È possibile che l'esigua esperienza pregressa di una parte delle docenti SI con strumenti di valutazione delle competenze dell'allievo e di comunicazione alle famiglie, possa influenzare il loro giudizio sull'utilità di tali strumenti. Avere dimestichezza con una certa pratica può certamente contribuire alla sua prosecuzione. D'altro canto è anche vero che l'introduzione di una nuova pratica o di un'innovazione più in generale, in particolare quando sono coinvolte le dimensioni pedagogica e didattica e quando si richiede ai docenti di applicare procedure sofisticate, possa essere ritenuta un sovraccarico di lavoro, pregiudicandone così il suo esito. Senza voler discutere in dettaglio questa ipotesi, è indicativo il fatto che chi dichiara di avere già utilizzato uno strumento simile in passato è più propenso a esprimere un giudizio positivo sulla griglia, rispetto a chi invece dichiara il contrario. Non sembrano invece avere alcun influsso sul giudizio né la percentuale lavorativa (se al 50% o al 100%) né l'anzianità di servizio.

Dopo avere abbozzato alcune motivazioni che verosimilmente guidano i giudizi di utilità di famiglie e docenti SI, possiamo cercare ora di approfondire le opinioni dei docenti SE, nonché dei direttori e degli ispettori.

Figura 6: Opinioni sull'utilità specifica della griglia, secondo i docenti SE (a.s. 2016-17)



Le opinioni sull'utilità specifica della griglia per i docenti SE mostrano ancora una volta l'eterogeneità di vedute presente all'interno di questa categoria (cfr. Fig. 6). Da una prima lettura quantitativa è possibile affermare che i docenti SE si suddividono al proprio interno in tre gruppi più o meno simili tra chi è molto, mediamente o poco d'accordo nel ritenere la griglia informativa rispetto al bambino, al suo sviluppo in ambito scolastico, ai suoi punti di forza e di debolezza. Per gli altri item invece, le opinioni rispetto all'affermazione sono più polarizzate. In questi item, una metà dei docenti SE si trova concorde e l'altra metà circa in disaccordo nel considerare la griglia poco o per nulla utile nel fornire informazioni sulle attività che sono svolte alla SI, nel servire alla definizione delle scelte didattiche del docente o nel renderlo consapevole dei bisogni formativi dei propri allievi.

A riguardo può aiutare l'indicazione che fornisce un direttore, quando dice che "(...) le docenti di SE1 mi hanno comunicato che non è sulla base di un documento scritto che assumono informazioni utili sui loro nuovi allievi: privilegiano ancora i colloqui con le docenti titolari SI e con le docenti SSP che hanno seguito alcuni allievi alla SI" (DIR 6:6)⁸. Ciò è del resto del tutto normale, poiché rispecchia la prassi attuale nel passaggio di informazioni tra SI e SE. Tuttavia, trattandosi della prima volta, è importante sottolineare come per una buona parte di docenti SE il documento sia risultato utile anche a questo scopo.

Nel complesso, le opinioni di direttori e ispettori convergono nel sottolineare il ruolo del Profilo, in un'ottica più di sistema, nell'aiutare gli operatori scolastici nella gestione della transizione da SI a SE. A riguardo si esprime così un ispettore: "Se ben redatto, è un primo strumento importante nella conoscenza del nostro allievo, suscettibile di permettere alla scuola di proporre percorsi maggiormente calibrati ai suoi reali bisogni" (ISP 3:6). Un altro ispettore afferma: "Per tutti gli attori in gioco, valido strumento per migliore conoscenza e continuazione del percorso scolastico in funzione del proprio ruolo" (ISP 4:6). Secondo un direttore invece, lo strumento "Per i direttori è utile soprattutto nelle situazioni in cui il passaggio alla SE è maggiormente delicato; oppure nel caso di bambini non molto conosciuti dalla Direzione" (DIR 9:6).⁹

⁸ Per l'identificazione a posteriori nelle banche dati dei passaggi citati nel presente rapporto, è stato usato un codice che riporta dapprima l'indicazione della tipologia di attore (es. "DIR", nel caso di un direttore oppure "DSE" nel caso di un docente SE) e in seguito due cifre: la prima si riferisce al numero del caso (quindi alla persona), la seconda al numero della domanda.

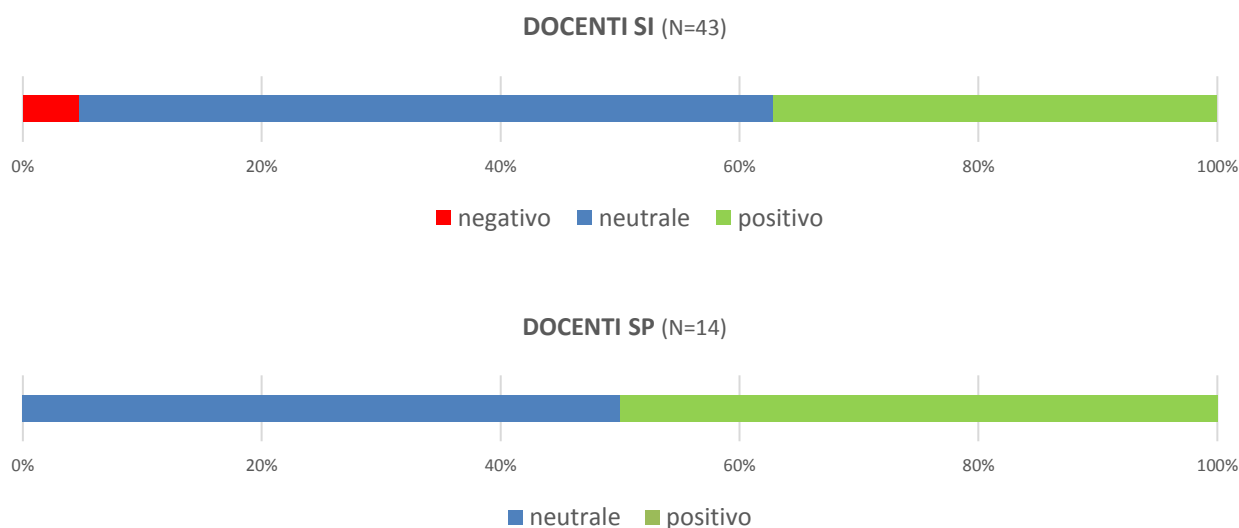
⁹ Sugli aspetti di dettaglio legati alla transizione SI-SE si veda il cap. 5.2.

Il Profilo sembra dunque fornire ai quadri scolastici degli elementi di conoscenza e di informazione aggiuntivi, o più strutturati, dai quali, secondo loro, tutti gli operatori potrebbero trarre beneficio. Infine, come peraltro prevedibile, un ulteriore elemento di utilità del Profilo, tenendo conto del ruolo specifico dei direttori, è da ricercare nella sua capacità di fornire delle informazioni utili alla formazione delle nuove sezioni di SE. In merito, si esprime così un direttore: “Per me [il Profilo è utile] per avere un quadro maggiormente completo degli allievi, che mi può essere utile per la creazione delle future sezioni di SE1” (DIR 6:6).

3.1.1 La percezione di utilità della griglia al termine del secondo anno di sperimentazione

Generalmente, il processo di assimilazione di un’innovazione (o di una riforma) scolastica richiede del tempo. I giudizi e le percezioni delle docenti a un anno dall’inizio della sperimentazione possono essere influenzati da numerose variabili, tra le quali, per esempio, la mancanza o la scarsa chiarezza di informazioni e comunicazioni relative all’implementazione dei vari aspetti previsti nella sperimentazione, l’impatto sulle proprie pratiche professionali o sull’apprendimento dei propri allievi o, prima ancora, dalla non condivisione iniziale delle visioni e degli obiettivi della stessa (Fullan, 2001). Al fine di comprendere se e in che misura le opinioni e le percezioni delle docenti sono mutate nel corso della sperimentazione, sono state poste, al termine del secondo anno, alcune domande alle docenti SI e ai docenti SP, volte a misurare l’eventuale cambiamento.

Figura 7: Cambiamento del giudizio complessivo sulla griglia, rispetto all’anno scolastico precedente (a.s. 2017/18)



Come è possibile osservare nella figura 7, una parte delle docenti ha modificato in positivo il proprio giudizio complessivo sulla griglia, rispetto all’anno scolastico precedente. Si tratta del 50% dei docenti SP e di quasi il 40% delle docenti SI. In entrambi i casi, la quota restante è composta esclusivamente da docenti la cui opinione è rimasta immutata. Solo una docente dichiara di avere cambiato in negativo il proprio giudizio sulla griglia.

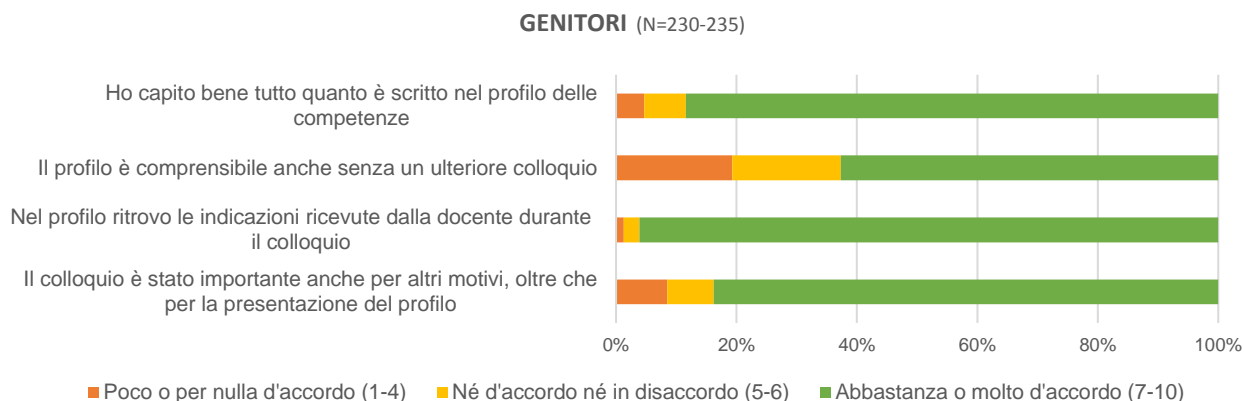
3.2 Comprensione e comprensibilità della griglia

Tra le domande conoscitive d'indagine poste dai promotori della sperimentazione alle quali si cerca di dare risposta tramite il presente monitoraggio, vi è anche quella relativa al grado di comprensione della griglia. La griglia si articola attorno alle sei competenze trasversali descritte nel nuovo PdS della Scuola dell'obbligo (DECS, 2015, pp. 61-64) e mira per ognuna o parte di esse a descriverne il percorso didattico attuato dal docente per l'intera classe, le attività di personalizzazione del percorso, infine le competenze raggiunte dall'allievo e il percorso necessario per sviluppare quelle mancanti. Al docente è dunque richiesta in primo luogo un'osservazione competente e contestualizzata, di ogni allievo, che miri a una conoscenza globale e non giudicativa dello stesso, al fine di coglierne i progressi e i bisogni formativi, tenendo conto anche degli interessi e dei bisogni dell'intera comunità di bambini; in secondo luogo sono richieste capacità redazionali e di sintesi al fine di esplicitare in modo chiaro e puntuale la descrizione contestualizzata del bambino; in terzo luogo sono richieste capacità comunicative nel restituire i contenuti della griglia alle famiglie.

Nel sistema scolastico ticinese, la comunicazione è ritenuta un elemento fondamentale nella relazione tra docenti e famiglie. Il Profilo delle competenze mira proprio a migliorare questa relazione, già presente peraltro nei rapporti di interazione continui, praticamente quotidiani, tra docente e genitori. Per una comunicazione efficace è dunque importante tenere conto dei diversi *background* presenti nella popolazione dei genitori al fine di evitare situazioni relazionali potenzialmente conflittuali che possono essere ricondotte a una distorta comprensione della comunicazione occorsa tra le parti. La formazione offerta a molte docenti SI nel corso della sperimentazione ha voluto sensibilizzare il corpo insegnante sull'importanza della cura di una comunicazione di qualità offrendo nel contempo uno strumento che sostenesse l'efficacia della stessa.

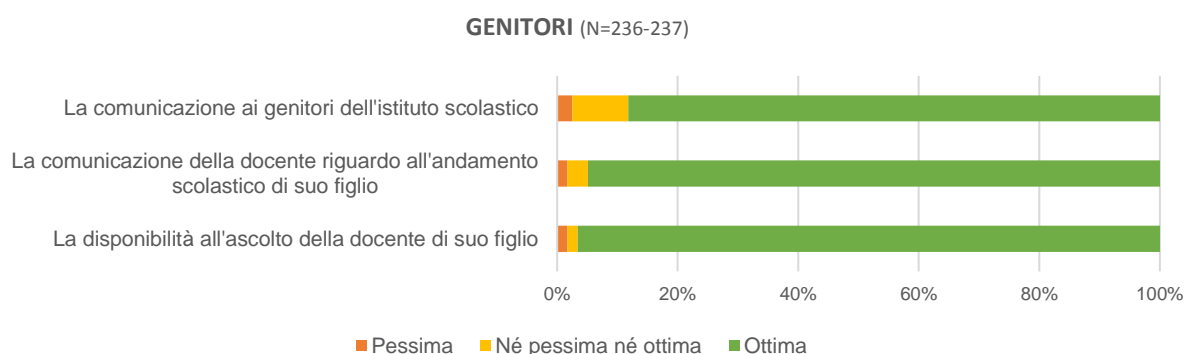
Se per verificare l'eshaustività del documento è possibile utilizzare, come visto in precedenza, il giudizio dei genitori (cfr. Fig. 4), che peraltro è positivo, per misurarne la chiarezza possiamo basarci su una serie di domande poste da un lato ai genitori, dall'altro ai docenti SE, mettendole a confronto con una serie di item rilevati presso i docenti SI. Dei docenti SE sappiamo che 10 dei 18 che hanno preso parte all'indagine hanno letto tutti i Profili trovati nelle cartelle dell'allievo; 3 di essi ne hanno letti più della metà, 4 meno della metà, mentre solo in un singolo caso il docente SE non ha letto alcun Profilo, pur dichiarando di conoscerne la struttura. Tra chi li ha letti, è interessante scoprire che il 40% circa lo ha fatto solo dopo l'inizio dell'anno scolastico (tra settembre e novembre), il 20% prima, e il restante 40% sia prima che dopo l'inizio dell'anno, probabilmente in base ad un interrogativo nascente sull'allievo. Lo sguardo dei docenti SE è importante per valutare la chiarezza dei contenuti riportati nei Profili delle competenze degli allievi, poiché rappresenta un giudizio espresso da "addetti ai lavori", da persone quindi che conoscono o dovrebbero conoscere il nuovo PdS, la terminologia in esso utilizzata e gli obiettivi didattico-pedagogici in esso contenuti.

Guardando dapprima alle opinioni dei genitori sulla chiarezza del documento, è possibile notare come il loro giudizio in merito sia prevalentemente positivo (cfr. Fig. 8). La maggioranza di chi ha preso parte all'indagine dichiara di trovarsi d'accordo con l'affermazione "ho capito bene tutto quanto è scritto nel Profilo delle competenze". La comprensione della griglia da parte di alcuni genitori appare tuttavia connessa alle informazioni e alle spiegazioni ricevute dai docenti SI durante il colloquio di marzo/aprile. Le risposte da parte dei genitori all'item "il Profilo è comprensibile anche senza un ulteriore colloquio" evidenziano il peso specifico del colloquio nel processo di comprensione del Profilo da parte dei genitori.

Figura 8: Comprensione della griglia, secondo i genitori (a.s. 2016-17)

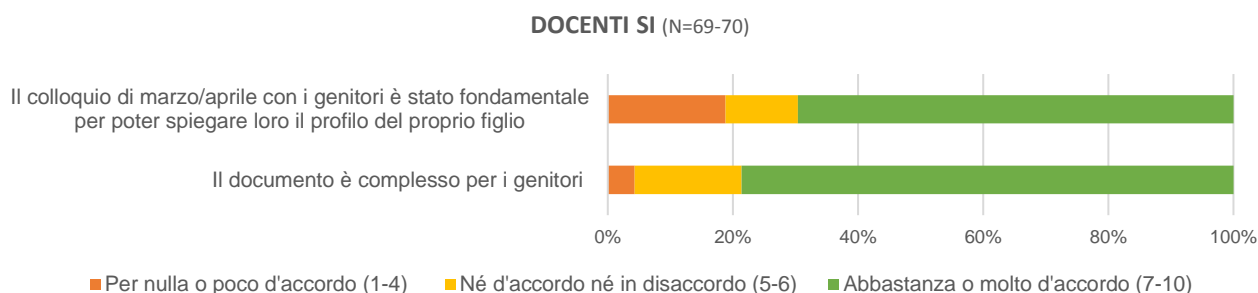
La quasi totalità di chi ha restituito il questionario è inoltre dell'opinione che i contenuti del Profilo ricevuto rispecchino le indicazioni fornite loro dal docente durante il colloquio, che viene ritenuto inoltre, sempre dalla maggioranza dei partecipanti all'inchiesta, importante anche per altri motivi, oltre che per la presentazione del Profilo. A riprova della sua importanza, il colloquio è il tema maggiormente citato tra i genitori (il 19% del campione) che hanno fornito una risposta libera alla domanda "in futuro, quali ulteriori informazioni o aspetti potrebbero essere presi in considerazione per migliorare il Profilo delle competenze dell'allievo / la comunicazione ai genitori?". Tra i vari suggerimenti ricevuti, c'è chi auspica più colloqui durante l'anno, e chi invece desidererebbe allungarne la durata.

Va segnalato come globalmente, al di là del Profilo, l'opinione dei genitori rispetto agli aspetti comunicativi sia positiva, come testimoniano gli item nella Figura 9. La quasi totalità dei genitori ritiene la comunicazione ricevuta dall'istituto scolastico nel complesso ottima. I genitori esprimono inoltre soddisfazione anche nei confronti delle docenti, apprezzandone la disponibilità all'ascolto e le informazioni fornite riguardo all'andamento scolastico del proprio figlio.

Figura 9: Opinioni dei genitori nei confronti della qualità della comunicazione con l'istituto scolastico e con la docente (a.s. 2016-17)

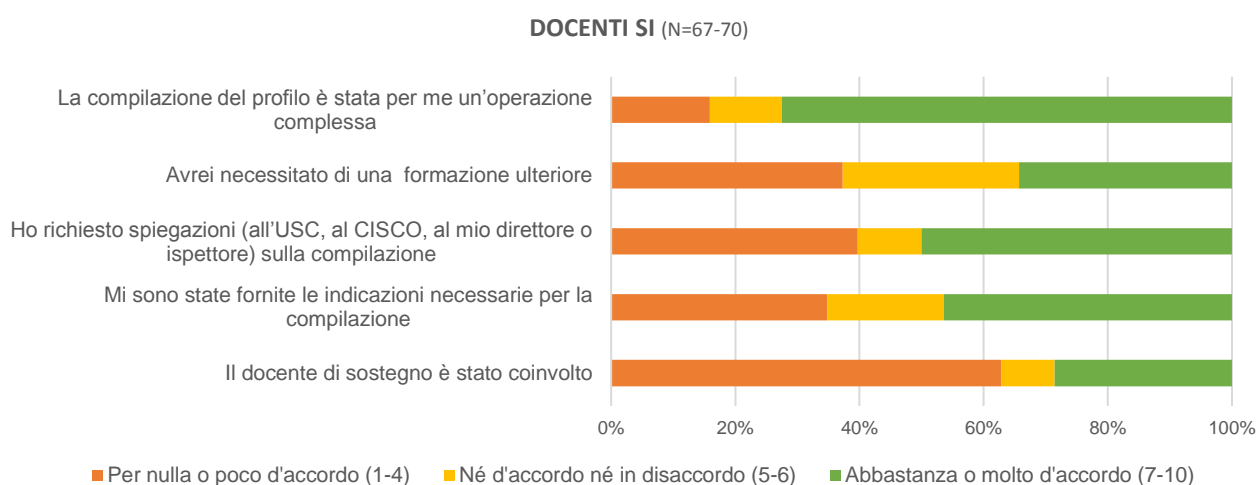
L'importanza del colloquio a scopo comunicativo è testimoniata anche da gran parte dei docenti SI (cfr. Fig. 10). Per il 70% di essi "il colloquio è stato fondamentale per poter spiegare loro il Profilo del proprio figlio". Ciononostante, il giudizio dei docenti SI sulla complessità del documento per i genitori è però categorico: il 78% di essi si dice abbastanza o molto d'accordo con l'affermazione: "il documento è complesso per i genitori".

Figura 10: Opinioni dei docenti riguardo alla complessità del documento per i genitori (a.s. 2016-17)



Anche in riferimento a questo tema emerge uno scollamento tra le percezioni dei genitori e quelle dei docenti SI. È possibile che il giudizio dei docenti sulla complessità del documento sia in qualche modo una proiezione delle difficoltà che loro hanno avuto nella fase di compilazione della griglia. Come si evince dalla Figura 11, il 70% circa di essi si trova abbastanza o molto d'accordo nell'indicare che la compilazione è stata un'operazione complessa. La metà dei docenti ha richiesto spiegazioni al proprio direttore o ispettore sulla compilazione, all'USC o al Collegio degli ispettori delle scuole comunali (CISCO). Un terzo di essi dichiara di avere coinvolto il docente SP. Sempre un terzo indica invece che avrebbe necessitato di una formazione ulteriore per compilare il Profilo. Una quota simile non si trova d'accordo con l'affermazione "mi sono state fornite le indicazioni necessarie per la compilazione". Occorre qui sottolineare che la sperimentazione prevedeva una formazione specifica e un accompagnamento rivolti ai docenti SI per la compilazione della scheda. Ai docenti è stato chiesto di compilare tra dicembre e gennaio una o più bozze di Profilo - poi riviste e ricontrollate al fine di migliorarne la qualità - secondo modalità definite all'interno dei circondari o degli istituti (v. cap. 1.2.1). Ciononostante, gli item testimoniano come parte dei docenti SI si trovi in difficoltà nella compilazione della griglia. Queste difficoltà non sembrano tuttavia avere influenzato il giudizio dei docenti sull'utilità della griglia per i genitori. Infatti, tra le variabili "il documento è complesso per i genitori" e il "documento è utile per i genitori" non sussiste alcuna correlazione statistica.

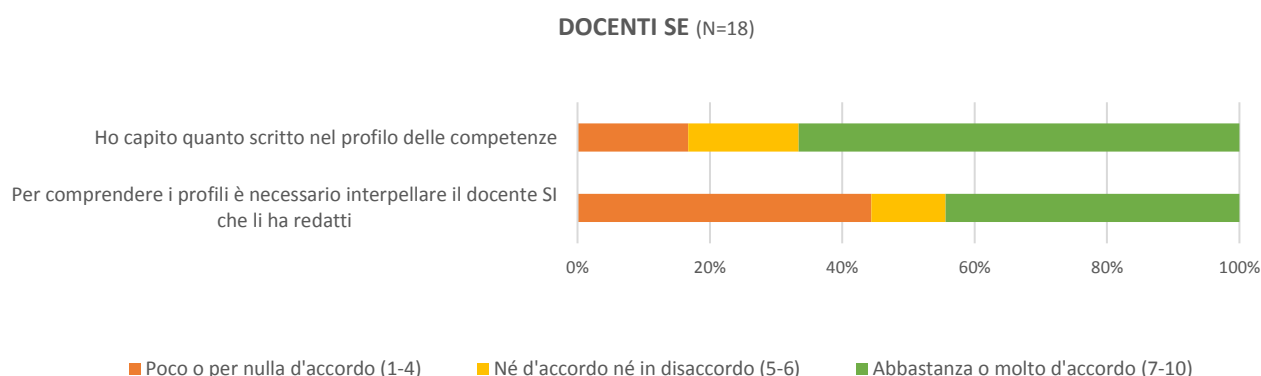
Figura 11: Opinioni delle docenti SI in relazione alla compilazione della griglia (a.s. 2016-17)



Per meglio comprendere il quadro che è emerso finora rispetto ai temi della comprensione e della complessità della griglia, è utile soffermarsi brevemente anche sulle opinioni in merito dei docenti SE,

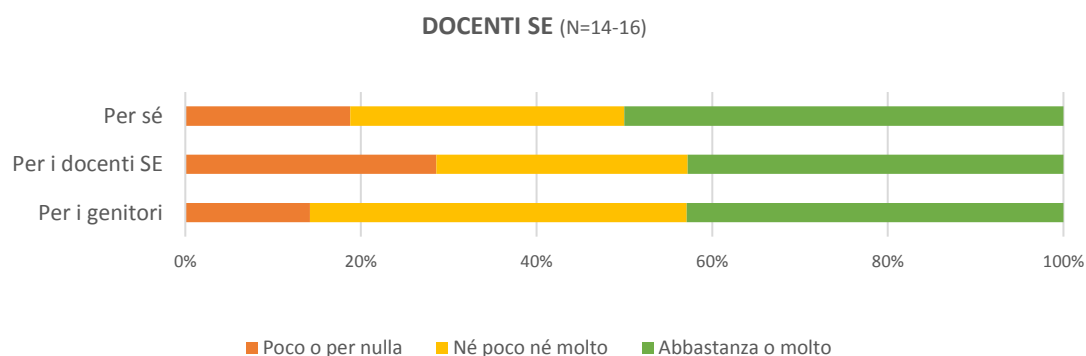
anch'essi lettori e potenziali fruitori della griglia. Poco più del 60% di essi afferma di avere compreso quanto scritto nel Profilo delle competenze, per il restante 40% invece la comprensione dei contenuti è stata abbastanza o molto difficile (cfr. Fig. 12). Nel 45% dei casi è stato necessario interpellare le docenti SI che hanno redatto i Profili per poterli comprendere pienamente.

Figura 12: Comprensione della griglia, secondo i docenti SE (a.s. 2016-17)



Rispetto alla complessità della griglia, l'opinione dei docenti SE è simile a quella delle loro colleghe di SI. La metà di essi ha trovato i Profili complessi sia per sé stessi sia per gli altri docenti SE o per i genitori (cfr. Fig. 13). Un giudizio questo che potrebbe celare un apprezzamento del valore del lavoro svolto dalle colleghe di SI, che viene esplicitato da alcuni docenti SE nelle risposte alle domande aperte¹⁰, o una forma di identificazione, valutando l'impegno richiesto alle docenti di SI analogo a quello della redazione delle comunicazioni ai genitori già in vigore nella SE.

Figura 13: Complessità della griglia per sé e per gli altri, secondo i docenti SE (a.s. 2016-17)

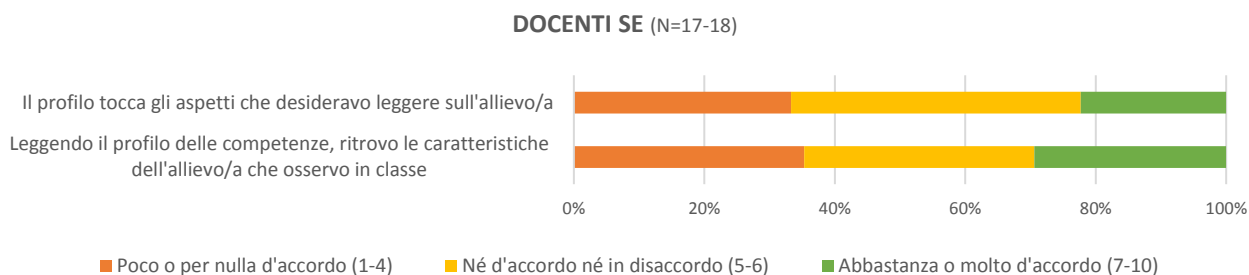


Non molto positiva è infine l'opinione dei docenti SE circa l'eshaustività del documento (cfr. Fig. 14). Per un terzo di essi il Profilo tocca i temi e gli aspetti che si volevano conoscere dell'allievo. La restante quota tende invece a non aderire completamente o del tutto a questa affermazione. Interessante è anche l'indicazione sulla linearità tra le caratteristiche dell'allievo descritte nel Profilo e quelle osservate in classe. Sebbene si ritenga il lasso di tempo - tra l'inizio dell'anno scolastico e il momento nel quale è stata somministrata l'inchiesta - piuttosto corto per poter osservare in modo approfondito il bambino e farsi un'idea completa su esso, è comunque indicativo il fatto che un terzo dei docenti di SE sia poco o

¹⁰ Si veda a riguardo il cap. 3.3.

per nulla d'accordo con l'affermazione "Leggendo il profilo delle competenze, ritrovo le caratteristiche dell'allievo/a che osservo in classe".

Figura 14: Esaustività delle griglie, secondo i docenti SE (a.s. 2016-17)



Riassumendo, se da un lato per quasi tutti i genitori la lettura del Profilo è risultata comprensibile - anche grazie alle spiegazioni ricevute durante il colloquio -, dall'altro si rilevano delle difficoltà di comprensione dei Profili in parte dei docenti SE, alcuni dei quali ritengono il documento complesso. Al contempo, la complessità del documento è evidenziata anche da parte delle docenti SI che sono state chiamate a redigerlo.

3.3 Principali pregi e criticità della griglia

Per meglio comprendere e contestualizzare le opinioni sull'utilità della griglia e sulla sua comprensione/comprensibilità, può giovare dare uno sguardo alle risposte fornite dai docenti SE, docenti SP, direttori e ispettori in merito alla domanda nella quale si chiedeva di indicare liberamente, dal loro punto di vista, i principali pregi e le principali criticità del documento. La Tabella 7 riporta il numero di ricorrenze degli argomenti cardine evocati dai partecipanti all'inchiesta per descrivere le qualità del documento, secondo la categoria di attori.

Iniziando dai pregi, è possibile notare come la maggior parte degli argomenti citati da chi ha risposto a questa domanda non sia direttamente riferita alle caratteristiche intrinseche del documento, oggettive o soggettive che siano, quanto piuttosto alle funzioni e alle implicazioni che esso può assumere nei confronti delle docenti di SI, delle famiglie, o per il sistema scolastico più in generale. Gli argomenti evocati appaiono dunque avere una connotazione direttamente legata al tema dell'utilità, soggettiva ed esterna, visto in precedenza.

Nella descrizione dei pregi, i docenti SE che ne hanno indicato almeno uno sono l'unica categoria che si concentra esclusivamente sulle caratteristiche del documento, sottolineando in particolare la completezza delle informazioni in esso riportate per quanto concerne l'allievo e il suo percorso formativo. Secondo alcuni di loro, il documento riporta una "descrizione globale dell'allievo" (DSE 12:16), "prende in considerazione diversi ambiti" (DSE 14:16), è "dettagliato" (DSE 18:16) e puntuale poiché pone "attenzione ad alcuni aspetti, ai progetti svolti, allo sviluppo dell'allievo" (DSE 15:16); inoltre è chiaro nell'esposizione. Per un docente l'apprezzamento cade invece sull'uniformità della struttura: "scritto seguendo una tabella, lettura più comoda ed efficace, modello simile per tutti" (DSE 7:16). Pur senza mai citarla direttamente, emerge tuttavia da queste argomentazioni l'utilità tratta da questi docenti nell'uso dei Profili nel processo di transizione degli allievi dalla SI alla SE. Le risposte fornite a due domande precedenti a questa ("quali sono gli aspetti che l'hanno colpita in positivo leggendo il Profilo?" e "quali informazioni trovate nei Profili le sono servite concretamente e perché?") vanno esattamente in questa direzione. Afferma un docente che ha usato e ritenuto utile la griglia: "la personalizzazione dei percorsi mi ha permesso di farmi un'idea su quello che è stato svolto con il bambino" (DSE 12:10). Per un altro

ancora: “la conoscenza dei punti forti e le fragilità degli allievi hanno facilitato il lavoro iniziale” (DSE 11:10). Sono diverse le voci dei docenti, anche tra chi ha espresso qualche perplessità in merito all'utilità del documento, che comunque sottolineano - sempre in risposta a queste due domande - “l'enorme lavoro svolto dalle docenti di Scuola dell'infanzia” (DSE 4:9) o le “competenze professionali delle colleghe di SI” (DSE 2:9).

Tabella 7: Riassunto dei principali pregi del documento, secondo docenti SE, docenti SP, Direttori e Ispettori (a.s. 2016-17)

		<i>Nr. ricorrenze tematiche per singolo tema</i>			
		Docenti SE (N=9)	Docenti SP (N=10)	Direttori (N=9)	Ispettori (N=8)
Documento	Informazioni complete sull'allievo e sul suo percorso	5	1	2	4
	Ottica positiva delle competenze (valorizza gli aspetti positivi del bambino)		2	1	1
	Di facile lettura	2		1	
	Struttura del documento (sinteticità; uniformità)	1		1	
	Informazioni sulle attività svolte alla SI	1			
Per le docenti	Strumento per la programmazione dell'insegnamento (compresa l'individualizzazione dei percorsi)		3	4	1
	Supporto per la comunicazione ai genitori		2	2	3
	Strumento per l'auto-riflessione del docente		1	1	1
Per le famiglie e	Supporto alle famiglie per loro ruolo educativo		1		
Per il sistema scolastico	Supporto per il passaggio di informazioni tra SI e SE		3	2	6
	Connessione al nuovo PdS			2	2
	Valorizza la SI			1	1

Le risposte dei docenti SP toccano invece tutti e quattro i grandi temi evocati dalle quattro categorie di partecipanti, e si focalizzano in particolare sui risvolti positivi del Profilo sia per il suo destinatario principale, vale a dire le famiglie, sia per le docenti che l'hanno redatto. Per alcuni, il documento ha innanzitutto il pregio principale di essere uno strumento utile all'osservazione del bambino e alla programmazione dell'insegnamento: “[...] aiuta a meglio osservare l'allievo e a riflettere sulla programmazione generale e sui percorsi individualizzati” (DSP 5:8). Per due docenti il documento “permette di dare una forma scritta a quanto più volte esplicitato dalle docenti nei contatti con le famiglie, che hanno così la possibilità di rifletterci e di ‘utilizzarlo’ per sviluppare il loro ruolo educativo” (DSP 2:8). È inoltre evocata in modo esplicito l'utilità del documento per il passaggio di informazioni tra SI e SE. Infine, due docenti evidenziano come positivo il fatto che esso “pone lo sguardo in un'ottica positiva delle competenze dell'allievo” (DSP 2:8).

I punti esplicitati dai docenti SP sono toccati in buona parte anche dai direttori, alcuni dei quali elogiano pure, così come visto con parte dei docenti SE, la sinteticità e la chiarezza del documento. Due direttori richiamano inoltre indirettamente il ponte che il documento riesce a costruire con il nuovo PdS della Scuola dell'obbligo, sottolineando il "carattere istituzionale del Profilo" e il contributo che esso fornisce nel "[...] definire la Scuola dell'infanzia come vera 'scuola'" (DIR 8:3.1).

Simili alle risposte dei direttori sono anche quelle degli ispettori. In questa categoria di attori tuttavia l'attenzione è posta soprattutto sul tema del passaggio di informazioni tra SI e SE e sul ruolo orientativo del Profilo nel riuscire a raccogliere e comunicare informazioni specifiche sul singolo allievo, sul suo percorso, sulle sue qualità, sui suoi bisogni, con un focus sulle competenze trasversali caratterizzanti il progetto del PdS per la Scuola dell'infanzia.

Quali sono invece, secondo i partecipanti all'inchiesta, le principali criticità del documento? Gli argomenti evocati dai docenti SE che hanno risposto a questa domanda richiamano nuovamente il tema della complessità del documento per le famiglie, la ridondanza di alcune informazioni e le implicazioni per le docenti SI (cfr. Tab. 8). Sintetizza bene il pensiero di questi docenti SE la seguente affermazione: "Il Profilo dell'allievo per alcuni aspetti è macchinoso! Non invidio chi ha dovuto redigerlo. Alcuni aspetti inoltre cambiano già dopo 3 mesi di vacanze. Infatti, è un'età in cui il bambino si appropria di nuove competenze ad una velocità vertiginosa. Valutarlo 3-4 mesi prima dell'inizio della scuola potrebbe dare dei risultati imprecisi e non più veritieri" (DSE 10:17). Sulla complessità per le famiglie si esprime come segue un altro docente SE: "[il Profilo] è complesso, soprattutto per i genitori. La descrizione dei percorsi didattici è molto tecnica" (DSE 12:17).

Tabella 8: Riassunto delle principali criticità del documento, secondo docenti SE, docenti SP, Direttori e Ispettori (a.s. 2016-17)

	<i>Nr. ricorrenze tematiche per singolo tema</i>			
	Docenti SE (N=6)	Docenti SP (N=10)	Direttori (N=8)	Ispettori (N=8)
Complesso per le famiglie	1	3	5	2
Struttura / rigidità del documento		3	4	4
Rischi nella presentazione e nella consegna del documento alle famiglie		3		2
Difficoltà nella redazione (per i docenti SI)		1	1	2
Carico di lavoro docenti SI	1	1	1	1
L'osservazione implica una gestione diversa della sezione	1		1	
Necessità di un accompagnamento				3
Informazioni ridondanti	1		1	

Per parte dei docenti SP, oltre a essere ritenuto "troppo complesso e denso di aspetti per un genitore non addetto ai lavori" (DSP 5:9), anche a causa del "linguaggio settoriale" (DSP 8:9) utilizzato, il documento desta preoccupazione nella sua fase di restituzione alle famiglie. Afferma a riguardo un docente SP: "Dovendo inserire gli elementi positivi e non quelli 'più fragili' la restituzione può causare scontri tra i docenti e alcuni genitori che faticano a vedere i punti fragili dei loro figli" (DSP 1:9). Secondo un altro docente SP, un'altra situazione critica potrebbe nascere quando invece "vengono segnalate competenze non ancora acquisite o punti di fragilità [e] le famiglie possono recepire quanto espresso come un disagio; una famiglia ha chiesto alla docente di cancellare parte di quanto scritto" (DSP 2:9). Per taluni il

documento rappresenta un “surplus di burocrazia” (DSP 7:9) e richiede “esigenze maggiori e quindi maggior pressione a docenti e di conseguenza anche ai bambini” (DSP 3:9). Va ricordato, però, che una funzione della griglia è quella di facilitare il colloquio con i genitori, dal quale possono inoltre scaturire delle indicazioni interessanti a sostegno della collaborazione tra docente e genitori.

I direttori evocano i temi citati dai docenti SE e dai docenti SP, senza tuttavia parlare dei rischi potenziali nella restituzione del documento alle famiglie. I temi maggiormente evocati concernono le difficoltà che le famiglie potrebbero incontrare nel cercare di comprendere un documento ritenuto “non alla portata di tutte le famiglie” (DIR 9:3.2), a causa del linguaggio ritenuto troppo tecnico, e quelle che invece hanno incontrato - dal loro punto di vista - le docenti che hanno redatto i Profili. A riguardo afferma un direttore: “il formato porta a considerare i medesimi percorsi didattici e personalizzazioni dei percorsi in più CT [competenze trasversali], il rischio è quello di essere ridondanti. Lo stesso vale per alcune manifestazioni o comportamenti particolari, che si ritrovano e influenzano più CT, da inserire nella descrizione dello sviluppo dell'apprendimento [...] I momenti di osservazione mirata comprensiva di una registrazione dei dati hanno richiesto una regolazione interna della gestione e conduzioni delle sezioni” (DIR 3:3.2).

Infine, tra tutti gli attori presi in considerazione, gli ispettori sono gli unici ad evocare il tema della necessità di accompagnare maggiormente le docenti SI nel lavoro di redazione e di restituzione della griglia alle famiglie. Secondo un ispettore, vi è “scarsa abitudine delle docenti ad esplicitare le proprie scelte, in funzione delle specificità dell'allievo [conseguentemente sorge la] necessità di un accompagnamento maggiore per le docenti in difficoltà” (ISP 7:3.2). Un altro ispettore ritiene inoltre che l'esplicitazione ai genitori dei percorsi didattici intrapresi con i bambini rappresenti un potenziale problema: “Vedo un grosso pericolo per il riconoscimento della professionalità del docente, il fatto di dover indicare in poche righe i propri percorsi didattici effettuati con la sezione. Questo potrebbe essere un pericoloso elemento di superficiale contestazione nei confronti della docente da parte di qualche genitore. Sarebbe molto più opportuno lasciare solo alcuni essenziali riferimenti chiave al piano di studio” (ISP 8:3.2).

3.4 Proposte di sviluppo

A complemento delle opinioni riportate dai diversi attori sulla griglia, riportiamo di seguito i suggerimenti per migliorarne la qualità. Tra le soluzioni proposte si annoverano soprattutto proposte di semplificazione dal punto di vista della struttura e dei contenuti. Un docente SE suggerisce di “semplificarne in parte la struttura e renderlo più simile alle valutazioni già usate alle elementari dove le competenze, anno dopo anno, per gli alunni sono chiare precise e facilmente esplorabili” (DSE 12:18). Una proposta, quella dell'armonizzazione del documento con quello già vigente alla SE, suggerita anche da un direttore (DIR 5:13). Un ispettore procederebbe invece come segue: “Non richiederei per ogni competenza una descrizione. Lascerei libertà al docente di segnalare quello che ritiene significativo per il bambino” (ISP 5:10). In merito al campo descrittivo delle competenze scrive un direttore: “[...] Il formato del documento dovrebbe prevedere un campo che includa percorsi didattici e personalizzazione dei percorsi e uno con l'unione delle CT che evita una frammentazione del Profilo descritto” (DIR 3:4).

In un solo caso si suggerisce invece di utilizzare dei campi chiusi per le valutazioni delle competenze: “Pensare di inserire delle valutazioni ‘chiusi’ (crocette) che aiutino il docente a rapportarsi alla situazione da esplicitare” (DIR 2:4). Una soluzione, quella della valutazione a campi chiusi per livelli, adottata in molte realtà italiane per certificare le competenze al termine della SI.¹¹ La proposta di un formulario a

¹¹ Si vedano a titolo di esempio i seguenti moduli di certificazione delle competenze al termine della Scuola dell'infanzia: <http://www.terzocircolocastelvetrano.gov.it/rubriche-valutative-e-certificazione-competenze-scuola-infanzia/>; <http://www.icsanfilippodemela.gov.it/component/attachments/download/263.html> (stato al 17.01.2018).

risposta chiusa viene citata anche da due docenti SI tra le indicazioni di miglioramento della sperimentazione a livello globale (cfr. Tab. 11).

Più volte e in modo trasversale a quasi tutti gli attori sondati, ricorre anche il suggerimento di non fornire al genitore informazioni sul percorso didattico intrapreso con la sezione. A riguardo, un ispettore suggerisce di limitare "(...) la comunicazione ai genitori al grado di competenza raggiunto dal bambino al termine della SI, tralasciando la richiesta alle docenti di dilungarsi sul percorso didattico dell'allievo e sulla personalizzazione del percorso, che se esistente sarà già stata descritta in un progetto pedagogico mirato" (ISP 4:10). A riguardo scrive anche un direttore: "Toglierei assolutamente la parte nella quale si descrivono i percorsi implementati per permettere agli allievi di raggiungere i traguardi di competenza fissati. Questa informazione non deve essere a parer mio messa su un documento ufficiale; può caso mai, di volta in volta e a seconda delle necessità, essere comunicata alle famiglie attraverso colloqui mirati (cosa che già si faceva)" (DIR 6:4).

Infine, i suggerimenti di un docente SP e di un ispettore richiamando il tema della complessità del documento per i genitori e probabilmente anche dell'opportunità di fornire o meno ad essi determinate informazioni (quelle sui percorsi didattici), convergono sull'idea di dare al documento "un'unica finalità, ossia la comunicazione alle famiglie a fine Scuola dell'infanzia" (ISP 8:4), ritenendo che "uno strumento ad uso degli insegnanti dovrebbe avere un taglio diverso da uno strumento per comunicare con le famiglie" (DSP 8:10).

Simili a queste argomentazioni sono anche quelle riportate dalle docenti SI e dai docenti SP a una domanda posta loro nella seconda rilevazione, al termine dell'a.s. 2017/18 ("Pensando ai genitori come principali destinatari del Profilo delle competenze dell'allievo, cosa ritiene sia necessario aggiungere, modificare e/o correggere al documento per migliorarlo?"). Dal punto di vista del contenuto si suggerisce di: "alleggerire, il contenuto nelle varie competenze è troppo specifico e si rischia o di generalizzare per poi non dire nulla o di specificare troppo per rispondere a tutti i punti" (DSI 2:16); "Semplificarlo, alleggerirlo, snellirlo, renderlo più chiaro e comprensibile. Per molti genitori è un documento difficile e pieno di termini tecnici non alla loro portata" (DSP 5:13). Mentre dal punto di vista della struttura della griglia, le docenti suggeriscono di: "semplificare la redazione aggiungendo più spazio e togliendo la prima casella (percorsi didattici) dove si dovrebbe sintetizzare quanto messo in atto. Gergo troppo complesso e indicazioni troppo generiche che non aiutano il genitore nella scoperta dell'evoluzione del proprio figlio. Lascerei un unico spazio più ampio dove poter essere più dettagliati sulle competenze acquisite dai bimbi come i giudizi della SE" (DSI 29:16) oppure di "(...) integrare la parte della personalizzazione dei percorsi nella descrizione dello sviluppo e dell'apprendimento. I genitori vedrebbero con più chiarezza cosa è stato messo in atto per rispondere ai bisogni del b.no. Lasciando la personalizzazione a parte a volte diventa complesso comprendere i legami" (DSP 5:12).

4 Opinioni e percezioni relative alla sperimentazione

Come si è cercato di illustrare nei capitoli introduttivi, la sperimentazione “Profilo delle competenze dell’allievo/a” oggetto del presente monitoraggio ha coinvolto vari attori in fasi e modalità diverse. Iniziando dalle prime indicazioni fornite dagli ispettori ai propri direttori e capi-gruppo circondariali nei mesi estivi del 2016, il progetto si è via via sviluppato coinvolgendo ad inizio anno scolastico 2016-2017 le docenti SI e i docenti SP attraverso comunicazioni, momenti di informazione e di formazione, e le famiglie attraverso comunicazioni e incontri informativi.

Di norma, per valutare lo svolgimento di un programma, di una sperimentazione o di una misura, si raccolgono dati su alcuni aspetti chiave che permettono di ottenere una visione d’insieme dell’intero processo. Solitamente, questi aspetti coincidono con le risorse umane, finanziarie e strutturali (se esistenti) impiegate e/o concesse nelle varie fasi; con elementi che richiamano il coinvolgimento del singolo, la sua motivazione, l’impegno richiesto; ma anche con le componenti più generali che concernono aspetti di comunicazione, informazione e - come nel nostro caso - di formazione.

In questo studio, per valutare il grado di accoglienza della sperimentazione da parte di chi vi ha preso parte in modo attivo, vale a dire le docenti SI, i docenti SP, i direttori e gli ispettori, abbiamo deciso di non fornire delle categorie predefinite di risposta, e quindi di interpretazione, ma di lasciare esprimere i partecipanti all’inchiesta liberamente su questi temi. Abbiamo così posto alcune domande aperte attraverso le quali è stato possibile estrapolare da un lato gli elementi e gli aspetti principali che nel corso del progetto hanno riscosso maggiore successo e che godono per questo motivo di una certa approvazione, un certo consenso da parte di chi li annovera; dall’altro lato invece, abbiamo cercato di fare emergere dalle opinioni delle persone interpellate gli aspetti che hanno funzionato meno bene o che sono percepiti come degli elementi di criticità sui quali si potrebbe o dovrebbe lavorare attuando delle regolazioni. In questo esercizio non abbiamo coinvolto direttamente, con domande specifiche, né i genitori né i docenti SE. Sia gli uni sia gli altri hanno infatti assunto principalmente un ruolo passivo nell’implementazione della sperimentazione, in qualità di principali destinatari del suo output (griglia).

Come già indicato, le modalità e i contenuti degli incontri informativi e delle formazioni hanno variato da circondario a circondario, pur seguendo le indicazioni fornite dall’USC alle famiglie e dal CISCO ai direttori e ai capi-gruppo, che sono state le medesime per tutti i circondari. Le percezioni e le opinioni raccolte in riferimento alla sperimentazione - così come i suoi esiti - possono quindi variare molto da circondario a circondario ed essere il risultato di modalità di implementazione differenti. Sebbene i dati raccolti non ci permettano di addentrarci in questo tipo di dettaglio, riteniamo tuttavia che le informazioni ottenute dai partecipanti possano servire a individuare delle piste di riflessione e delle strategie comuni. Nell’interpretazione dei risultati occorre dunque tenere conto di questi aspetti.

4.1 Principali punti di forza della sperimentazione

Nell’analisi delle opinioni relative ai principali pregi della sperimentazione fornite dalle categorie di attori attivamente implicate nella sperimentazione, emergono tre macro-categorie di risposta. La prima concerne la sperimentazione in generale, la seconda gli incontri formativi, e la terza l’osservazione degli allievi in sezione (cfr. Tab. 9). A queste macro-categorie occorrerebbe aggiungerne un’altra relativa agli apprezzamenti del documento “Profilo delle competenze”. Quest’ultima categoria emerge nelle risposte alla domanda sui pregi della sperimentazione, nonostante il questionario prevedesse una domanda apposita relativa esclusivamente al documento. Poiché gli apprezzamenti evocati sul documento nelle due risposte sono identici, abbiamo deciso di trattarli nel cap. 3.3, escludendoli così dalla Tabella 9.

Nella tabella seguente sono riportate le macro-categorie con il dettaglio delle categorie specifiche di risposta e il conteggio dei temi trattati dalle diverse categorie di attori.

Tabella 9: Riassunto dei principali pregi della sperimentazione, secondo docenti SI, docenti SP, Direttori e Ispettori (a.s. 2016-17)

	<i>Nr. di ricorrenze tematiche per singolo tema</i>			
	Docenti SI (N=62)	Docenti SP (N=9)	Direttori (N=8)	Ispettori (N=8)
La sperimentazione in generale				
Colloquio con tutte le famiglie	22		1	1
Avvicinamento delle docenti SI al nuovo Piano di Studio	7	1		2
Apprezzamento da parte dei genitori	5			1
Uniformazione a livello cantonale	5			
Valorizzazione del lavoro delle docenti SI		1	1	1
Coinvolgimento delle docenti SI ("strumento non calato dall'alto")				3
Disponibilità e investimento da parte delle docenti SI			1	1
Permette di riflettere sull'esigenza di avere un documento in uscita alla SI			1	1
Grande investimento dei direttori				1
Dare importanza al passaggio di informazioni tra scuola-famiglia e SI-SE			1	
Approfondimento del rapporto famiglia-bambino	1			
Gli incontri formativi				
Incontri e condivisioni con colleghi	18	1	2	
Supporto di direttori e ispettori alle docenti SI	5	1	1	
Mettere in luce le risorse e competenze specifiche delle docenti			1	
Riflessioni sul proprio operato			1	
Permette a ispettori e docenti di creare un itinerario di informazione			1	
L'osservazione degli allievi in sezione				
Una maggiore riflessione delle docenti SI	7	2	2	1
Utilizzo di una descrizione oggettiva	3			
Riflessione sull'allievo in difficoltà		1		
Utilità del documento "criteri e indicatori osservabili" come guida per le osservazioni			1	

4.1.1 La sperimentazione in generale

Per quanto riguarda la prima tematica, ovvero gli apprezzamenti sulla sperimentazione in generale, il punto di forza maggiormente evocato è il colloquio con le famiglie, che è visto come "momento formale e

importante che segna il termine della prima parte di un percorso nella Scuola dell'obbligo" (ISP 1:7.1) e di cui viene in particolare apprezzato il fatto che sia svolto "con tutte le famiglie" (DIR 4:11.1) e non solo con quelle dei bambini in situazione particolare. A riguardo si esprime così una docente: "Ho apprezzato i colloqui con i genitori che spesso non si convocano perché lo sviluppo di loro figlio procede nella norma. Trovarsi anche con loro, in un momento specifico, è stato piacevole. Per tutti, sia per genitori di figli con piccole difficoltà, con nessuna difficoltà, con esigenze particolari e quindi già seguiti [...], i colloqui [...] ci hanno dato la possibilità di dare valore al lavoro che viene svolto ogni giorno, soffermandosi sugli aspetti che a volte vanno anche persi e ci si dimentica di dire perché tutto procede al meglio." (DSI 69:5)

Come già visto in precedenza, il colloquio è di fondamentale importanza per la comprensione del documento da parte dei genitori¹², come pure per i docenti SE riguardo all'incontro per il passaggio delle informazioni¹³.

Il secondo tema maggiormente evocato è l'"avvicinamento alla logica del Pds" (ISP 6:7.1): la stesura del documento e la precedente osservazione degli allievi secondo i criteri che esso implica è vista come un'opportunità per "lavorare e pensare in termini di competenze" (DSI 9:5). Una docente dichiara di aver "imparato qualcosa di più sui nuovi piani di studio" (DSI 25:5) e un'altra sostiene che la sperimentazione permette di "chinarsi maggiormente sulle competenze dei bambini anche in vista del nuovo piano di studio" (DSI 12:5). È interessante che emerga questo apprezzamento da parte di attori diversi, considerando che la sperimentazione è stata svolta intenzionalmente in sedi che non avevano ancora partecipato all'implementazione del nuovo PdS.

Per diversi rispondenti è positivo inoltre il fatto che molti genitori abbiano espresso degli apprezzamenti nei confronti della sperimentazione. Una docente indica come pregio "la soddisfazione e l'apprezzamento dei genitori" (DSI 63:5) e un'altra afferma a proposito che "il riscontro dei genitori è stato positivo" (DSI 46:5). Anche un ispettore segnala il "grande apprezzamento sull'idea di effettuare una comunicazione alla fine della Scuola dell'infanzia da parte dei genitori che ho incontrato personalmente con due riunioni specifiche della primavera scorsa" (ISP 8:7.1). È possibile che questi apprezzamenti, peraltro ampiamente documentati dal presente rapporto, potranno rassicurare quelle docenti SI maggiormente critiche nei confronti della sperimentazione.

Alcune docenti SI apprezzano inoltre il fatto che il documento sia stato uniformato a livello cantonale durante la presente sperimentazione, indicando come principale pregio il fatto di avere "un documento cantonale che definisce i punti d'osservazione" (DSI 17:5). Viene apprezzata in particolare l'"unificazione dei parametri e della forma delle osservazioni/valutazioni degli allievi" (DSI 7:6).

Tra le docenti SI c'è chi suggerisce che il documento e la partecipazione alla sperimentazione può portare la famiglia ad approfondire maggiormente la relazione con il proprio figlio. Nessuna docente indica tra i pregi la valorizzazione del proprio ruolo e del lavoro svolto alla Scuola dell'infanzia, aspetto invece segnalato da direttori, ispettori e docenti SP. Un docente di sostegno indica a proposito che la sperimentazione può costituire una "motivazione in più per dare importanza al proprio lavoro e competenza" (DSP 9:19) e un ispettore cita la "valorizzazione del lavoro svolto nella Scuola dell'infanzia" (ISP 2:7.1) tra i principali pregi della sperimentazione. Per un direttore, il punto di forza principale di questa sperimentazione è proprio questo: "Dare valore al lavoro che svolgono le docenti SI che con le loro proposte e i percorsi che pianificano e attuano con le proprie classi portano gli allievi [...] ad ampliare e consolidare le proprie conoscenze e competenze" (DIR 9:11.1).

4.1.2 Gli incontri formativi

Nella seconda macro-categoria rientrano gli apprezzamenti nei confronti degli incontri informativi. Nonostante la formazione e l'accompagnamento alle docenti SI risultino essere presso alcune persone, come si vedrà più avanti, un punto critico della sperimentazione, è interessante sottolineare come un

¹² Si veda il cap. 3.2 sulla comprensione e comprensibilità del documento.

¹³ Si veda il cap. 5.2 a proposito della transizione SI-SE.

quarto delle docenti SI che hanno ritornato il questionario abbia invece apprezzato “la possibilità di scambio fra colleghe” (DSI 2:5), la “collaborazione con le colleghe nella lettura e correzione dei Profili” (DSI 42:5) e il “lavorare in gruppo potendo così condividere con altre colleghe, direttori e ispettore le proprie sensazioni, riflessioni, dubbi...” (DSI 66:5). Anche tra i direttori e i docenti di sostegno c'è chi segnala come punto di forza i “momenti formativi per le DT; momenti di scambio e di confronto fra le DT” (DSP 5:19).

Un direttore riassume in questo modo l'apporto degli incontri formativi, che ricordiamo si sono svolti in modo diverso da circondario a circondario: “Nella fase di sperimentazione è stato fondamentale ritrovarsi regolarmente per discutere e riflettere sugli strumenti osservativi, sul linguaggio da utilizzare ecc.; il confronto ha permesso di mettere in luce e valorizzare delle risorse interne e dei piani di competenza specifici delle docenti” (DIR 8:11.1).

Emergono, seppur in quantità minore, apprezzamenti riguardo il supporto di direttori e ispettori alle docenti SI: sono le docenti stesse a manifestare di “aver avuto un prezioso supporto da parte del [...] direttore” e a segnalare “l'impegno da parte dei [...] direttori e ispettore a presentare il progetto ai genitori in una serata informativa” (DSI 66:5), oltre che ad aver apprezzato “il fatto di essere accompagnata da persone più esperte” (DSI 68:5). Anche un docente di sostegno e un direttore considerano un elemento positivo il sostegno dei quadri scolastici: “aiuto al DT [docente titolare] per ragionare sulle competenze di ogni singolo allievo (DSP 6:19); “l'accompagnamento da parte dell'ispettorato è stato fondamentale e ha permesso di valorizzare ulteriormente la sperimentazione” (DIR 2:11.1).

Ci sono infine, da parte di qualche direttore, apprezzamenti aggiuntivi che si riguardano altri aspetti, come la possibilità data dalla sperimentazione di valorizzare le competenze particolari delle docenti, le riflessioni delle docenti sul proprio operato, e l'opportunità per i quadri scolastici di creare un itinerario di informazione.

4.1.3 L'osservazione degli allievi

Il terzo tema concerne l'osservazione degli allievi in sezione. Tutte le categorie di attori considerati - direttori, ispettori, docenti SP e docenti SI - segnalano come l'osservazione degli allievi richiesta dalla sperimentazione abbia portato a una “riflessione maggiore delle docenti SI su ogni allievo” (DIR 4:11.2) e ad avere uno “sguardo diverso su alcuni allievi: ricerca di punti di forza anche quando sembra non averne” (DSP 1:19). La sperimentazione è vista come un'occasione per “ricavare un momento in più di riflessione sul singolo allievo” (DSP 2:19), per un “esercizio dei docenti ad osservare e descrivere i bambini” (ISP 2:7.1) o per “conoscere bene i miei allievi” (DSI 47:5).

Tre docenti dichiarano di avere inoltre apprezzato la descrizione strutturata richiesta, mentre un docente SP vede nella sperimentazione un'occasione privilegiata di riflessione sull'allievo in difficoltà. Un direttore segnala in particolare l'utilità del documento “criteri e indicatori osservabili”, utilizzato come guida per le osservazioni in sezione.

Questi risultati possono portare a una riflessione sulla diversità delle modalità di osservazione degli allievi attuate dalle docenti SI, che sembrano variare da docente a docente. In quest'ottica potrà essere opportuno indagare queste modalità, cercando inoltre di capire, nel limite del possibile, quali strumenti e quali strategie di osservazione utilizzano le docenti SI che non hanno sperimentato il Profilo delle competenze; strumento che come ribadito più volte dalle persone interpellate stimola l'osservazione continuata e strutturata del bambino. Ciò al fine di proporre una riflessione comune sugli strumenti di osservazione che sono potenzialmente condivisibili a livello circondariale o cantonale.

4.2 Principali criticità della sperimentazione

Come per i pregi, anche le criticità sono raggruppate secondo alcune macro-categorie, emerse dall'analisi delle risposte dei diversi attori. Queste categorie contemplano da un lato punti di debolezza di carattere più generale concernenti la sperimentazione nel suo insieme, e dall'altro criticità concernenti l'accompagnamento alle docenti, gli incontri formativi, e il rapporto o la comunicazione con i genitori (cfr. Tab. 10). Come nel caso delle risposte relative ai pregi della sperimentazione, anche una grande parte delle criticità è attribuita al documento "Profilo". In questa sede rinunciamo a dettagliare queste ultime, poiché esse rispecchiano quelle elencate nel capitolo 3.3 a proposito dei principali punti critici del documento.

Tabella 10: Riassunto delle principali criticità della sperimentazione, secondo docenti SI, docenti SP, Direttori e Ispettori (a.s. 2016-17)

	<i>Nr. di ricorrenze tematiche per singolo tema</i>			
	Docenti SI (N=59)	Docenti SP (N=11)	Direttori (N=6)	Ispettori (N=8)
La sperimentazione in generale				
Carico di lavoro docenti SI	15	4	2	1
Tempistiche	11			
Mancanza di chiarezza su intenti e ruoli		3		1
Tempo sprecato		4		
Colloquio e redazione troppo anticipati: spostarli a fine anno	1		1	1
Difficile da estendere a tutti i docenti SI (per la sperimentazione sono state scelte docenti predisposte)			1	
Non consegnare il documento l'ultimo giorno di scuola (i genitori fanno confronti)			1	
Termini e riferimenti diversi da quelli usati dal docente SP				1
Valutare gli allievi alla SI è troppo presto				1
Difficoltà a fare passare il senso della proposta: chi non coinvolto fatica a capire				1
Strumenti imposti e non discussi	1			
Accompagnamento e incontri formativi				
Mancanza di esempi positivi	4			
Mancanza di una formazione	3			
L'accompagnamento è stato mirato e individualizzato (difficile immaginarlo esteso al territorio)				1
Gestione e peso diverso dato dai diversi circondari				1
Mancanza di supporto	1			
Assenza del docente SP agli incontri	1			
Il colloquio	1			
Genitori				
Informazioni complesse e poco utili per le famiglie	8	1		2
Rischio che sia visto come documento giudicante o pagella			2	
Ricezione a volte scomoda da parte delle famiglie	1	1		
Nella formalizzazione si perde la relazione con i genitori			1	

4.2.1 La sperimentazione in generale

In tutte le categorie di attori ci sono persone che vedono come maggiore criticità il carico di lavoro delle docenti SI in un periodo in cui sono già molto sollecitate, per esempio riguardo all'introduzione del nuovo PdS. Sono soprattutto le docenti stesse a dichiarare di avere "sempre più onere burocratico a discapito della preparazione dell'attività didattica" (DSI 63:6) e a quantificare "l'ammontare di ore non retribuite che sono servite al progetto" (DSI 58:6). Emerge in particolare l'impressione di avere dovuto sacrificare per questa sperimentazione del tempo solitamente consacrato alla progettazione. Ci sono docenti, come visto nel capitolo precedente, che vedono l'osservazione e la riflessione come parte integrante e risorsa per l'attività in classe, e altre che invece separano in modo netto le attività legate alla sperimentazione da quelle svolte in classe: "Aver dovuto impiegare parecchie ore al di fuori dell'orario scolastico [...] ha inciso anche sulla qualità degli interventi didattici della sezione (in sostanza ho avuto meno ore extrascolastiche da poter dedicare alla preparazione delle attività da svolgere in classe). Sarebbe auspicabile offrire degli sgravi di ore lavorative almeno per alcuni incontri" (DSI 65:6).

La visione delle docenti che hanno vissuto questa criticità è condivisa da alcuni docenti SP, che considerano la sperimentazione come del "tempo sprecato per qualcosa che non avrà seguito né è mai stato spiegato in modo chiaro" (DSP 4:20), e da alcuni direttori e da un ispettore, che fa notare come la sperimentazione si trovi "al centro di una fase di transizione importante in cui i docenti sono sollecitati su molti fronti. Questo genera un senso di fatica non per forza relativo alla sperimentazione" (ISP 5:7.2).

Le altre critiche principali si riferiscono alle tempistiche della sperimentazione¹⁴ e alla mancanza, "a livello di promozione dell'esperienza, [di] una sufficiente chiarezza d'intenti iniziale" (ISP 6:7.2), così come alla "poca chiarezza" (DSP 6:20) rispetto ai ruoli dei singoli attori, difficoltà segnalata soprattutto dai docenti SP.

Vi sono inoltre alcuni attori che ritengono troppo anticipati il colloquio e la redazione del documento e suggeriscono di farli "coincidere con la restituzione del documento scritto" (ISP 1:7.2). Un suggerimento questo, esplicitato anche tra le risposte alla domanda sulle possibili regolazioni della sperimentazione (cfr. cap. 4.3).

Tra le altre criticità segnalate da singoli attori si annoverano inoltre: i termini e i riferimenti diversi da quelli usati dal docente SP, una valutazione troppo anticipata del bambino relazionata alla difficoltà a far passare il senso della sperimentazione a chi non è coinvolto, la difficoltà di generalizzare a docenti SI che non sono stati scelti e quindi meno predisposti, il problema della consegna l'ultimo giorno di scuola che favorisce confronti tra i genitori; infine il fatto che lo strumento sia stato imposto e non discusso.

4.2.2 L'accompagnamento delle docenti SI e gli incontri formativi

La criticità a proposito dell'accompagnamento emerge in particolare presso le docenti SI, che dichiarano in particolare di "aver avuto poche indicazioni 'pratiche' sulla compilazione del documento (gli esempi ricevuti non erano totalmente affidabili)" (DSI 17:6) o segnalano come punti critici "i due pessimi esempi (A e B) che ci sono stati dati 'per lavorarci su', [e] il fatto che senza modelli positivi con i quali potersi confrontare in futuro altre docenti si troveranno a stare ore e ore a scrivere, cancellare, rivedere..." (DSI 43:6).

Ci sono altre docenti che ritengono di non essere state formate e segnalano la "mancanza di una formazione-accompagnamento per completare i Profili" (DSI 11:6) o una "formazione inesistente, supporto della direzione nullo, aiuto in generale mancato" (DSI 42:6).

Si trovano in seguito singole docenti che lamentano una mancanza di supporto, l'assenza del docente SP agli incontri, o segnalano il colloquio come punto di criticità.

¹⁴ "La tempistica nel venire informati della sperimentazione (novembre)" (DSI 43:6); "Le tempistiche spesso ristrette e poco reali" (DSI 28:6).

Tra gli ispettori invece, viene fatto notare che l'accompagnamento è stato mirato e individualizzato, e quindi è difficile immaginare di estenderlo al territorio, segnalando come criticità la differenza di gestione e di importanza data alla sperimentazione nei diversi circondari.

4.2.3 La sperimentazione per i genitori secondo gli altri attori

Come già visto in riferimento alle criticità rilevate nei confronti del documento, anche tra le criticità della sperimentazione vengono segnalate, da parte di docenti SI, docenti SP e ispettori, la complessità e l'inutilità delle informazioni veicolate dal documento alle famiglie. In particolare la difficoltà sembra provenire dal doppio destinatario del documento, genitori e docenti SE, che porterebbe a redigere un documento troppo complesso per i genitori. Sintetizza bene questo concetto una docente SI: "O si scrive qualcosa di più diretto e semplice per i genitori o si scrive qualcosa di più complesso per il docente di elementari. Impossibile un documento unico che abbia la doppia funzione [...]. Senza il colloquio non avrebbe senso. Sono convinta che il genitore ha apprezzato di più il momento del colloquio che il documento stesso. Troppo complesso. [...] Un documento cartaceo di difficile interpretazione. Si potevano tramutare i colloqui di fine anno in obbligatori ed introdurre un documento scritto indirizzato unicamente ai docenti SE" (DSI 61:6).

Non sono solo i docenti SI a ritenere complesse le informazioni date ai genitori, come visto nei capitoli relativi al documento, ma ci sono anche docenti SP e ispettori che condividono questa posizione: "Complessità della terminologia per le famiglie, il modulo impone troppo l'uso del 'pedagogese', le famiglie chiedono concretezza" (ISP 8:7.2).

Due direttori segnalano inoltre il rischio che il documento sia visto come giudicante, e un altro ritiene che nella formalizzazione si perda la relazione con i genitori. Riguardo alla ricezione del documento da parte delle famiglie, un docente SP e una docente SI vedono dei rischi nella restituzione del documento alle famiglie, come indicato nel capitolo 3.3.

4.3 Proposte di sviluppo per un'eventuale estensione del progetto a tutto il Cantone

Similmente a quanto fatto in riferimento al documento, i questionari (ad eccezione di quello per i docenti SE) prevedevano la possibilità per i partecipanti all'inchiesta di fornire liberamente dei suggerimenti o delle proposte di regolazione della sperimentazione.¹⁵ Occorre segnalare anche qui che questa possibilità è stata sfruttata da diverse persone, appartenenti a tutte le categorie di attori, per ribadire le proprie proposte di regolazione del documento, più che per indicare delle possibili soluzioni ai problemi riscontrati nel corso dell'intera sperimentazione, che prevedeva i momenti formativi e informativi, oltre che il colloquio di marzo-aprile.¹⁶

Tra le altre proposte di regolazione della sperimentazione fornite si annoverano idee e suggerimenti che possono essere riassunti nelle seguenti tre macro-categorie (cfr. Tab. 11):

- *Regolazioni a sostegno delle docenti SI.* Tra le docenti SI e i docenti SP ci sono proposte di "prevedere uno sgravio di ore per le sperimentazioni" (DSI 3:8), per il lavoro di osservazione e

¹⁵ Per i genitori la domanda posta nel questionario era la seguente: "In futuro, quali ulteriori informazioni o aspetti potrebbero essere presi in considerazione per migliorare il Profilo delle competenze dell'allievo/la comunicazione ai genitori?". Per tutti gli altri gruppi, la domanda era invece: "Se si dovesse decidere di estendere a tutto il Cantone questa sperimentazione, quali regolazioni attuerebbe?".

¹⁶ Essendo queste proposte in linea con quelle viste nel cap. 3.4. relative alle possibili modifiche del documento, rinunciamo alla loro presentazione.

redazione e per gli incontri formativi, oppure di accompagnamento nel momento di osservazione degli allievi in classe, per poter permettere da una parte una gestione efficace della classe e dall'altra un'osservazione più minuziosa. A tal proposito dichiara un docente di sostegno: "Per poter stilare questo [documento] le docenti necessitano di uno sgravio orario o di avere qualcuno in sezione che tenga il resto del gruppo per poter osservare da vicino il singolo allievo" (DSP 11:23). Tra le docenti SI, gli ispettori e i direttori vi sono inoltre alcune persone che propongono un maggiore accompagnamento e appoggio alle docenti in difficoltà¹⁷. Riemerge quindi la grande importanza della formazione, riguardo alla quale un docente SP segnala la necessità di avere "maggior chiarezza e esempi più in sintonia con quanto richiesto/corretto alle docenti nella fase di sperimentazione" (DSP 1:23).

- *Regolazioni del colloquio.* Alcuni genitori desidererebbero più colloqui durante l'anno, altri vorrebbero un colloquio più lungo - "Colloquio troppo breve, solo 15 min. per leggere il profilo senza poi poter approfondire e parlare del bambino" (G 32:10) - o ancora che il genitore assente al colloquio possa venir informato attraverso un'altra modalità¹⁸. Riguardo alla tempistica del colloquio, alcuni genitori vorrebbero anticiparlo "per avere tempo sufficiente per far migliorare i bambini" (G 79:10) o per "creare una migliore e più estesa sinergia e collaborazione tra docente e famiglia nel raggiungimento degli obiettivi" (G 120:10), mentre alcuni ispettori, direttori e docenti SI auspicerebbero una posticipazione del colloquio a fine anno, per avere una "sincronizzazione dei momenti di colloquio/restituzione del documento" (ISP 1:10).
- *Regolazioni volte a migliorare l'informazione sulla sperimentazione.* Alcuni ispettori, direttori e docenti SP suggeriscono di aumentare l'informazione, fornendo indicazioni più precise riguardo agli obiettivi della sperimentazione. Un direttore propone di "informare i genitori tramite Cantone sul perché si vuole introdurre tale documento" (DIR 3:13). Come già emerso, i docenti SP appaiono tra gli attori che più faticano a comprendere le motivazioni alla base di questa sperimentazione: "non ho capito quali obiettivi stiano dietro a questa impostazione" (DSP 11:23); "come mai è stato introdotto un tale strumento?" (DSP 10:23). Due ispettori ritengono possa giovare alla sperimentazione un coinvolgimento maggiore dei docenti SE: "vanno informati preliminarmente i docenti SE con un'operazione di sensibilizzazione in merito al senso e all'uso di tali comunicazioni" (ISP 8:10). Più in generale, le argomentazioni portate vertono sulla necessità di un'informazione costante e maggiore sia prima sia durante la sperimentazione, ciò che può portare ad una riflessione su chi debba essere informato, come, quando e da chi.

¹⁷ Riportiamo di seguito i suggerimenti di due ispettori: "Accompagnamento sulla redazione del documento (su come scrivere, su come comunicare) da garantire" (ISP 1:10); "Procederei mantenendo la formazione costante per tutto il percorso e quindi limiterei la generalizzazione a 3-4 Istituti per circondario, per anno, in modo da garantire un accompagnamento sufficientemente curato" (ISP 6:10).

¹⁸ Ciò viene segnalato in caso di genitori separati oppure non presenti entrambi al colloquio: "Poter portare a casa la bozza di profilo per un paio di giorni ad aprile/maggio onde mostrarla al papà" (G 82:10); "Assicurarsi nel caso di genitori separati/divorziati, che entrambi ricevano le informazioni" (G 124:10).

Tabella 11: Principali proposte di regolazione della sperimentazione da parte di docenti SI, docenti SP, Direttori, Ispettori e genitori (a.s. 2016-17)

	<i>Nr. di ricorrenze tematiche per singolo tema</i>				
	Docenti SI (N=57)	Docenti SP (N=9)	Direttori (N=6)	Ispettori (N = 8)	Genitori (N = 388)
Sostegno alle docenti SI					
Sgravio orario o persona di appoggio	11	1			
Più accompagnamento e appoggio alle docenti	4		1	3	
Esempi più in sintonia con quanto richiesto		1			
Colloquio					
Più colloqui durante l'anno					7
Anticipare il colloquio					5
Posticipare il colloquio a fine anno	1		1	1	
Colloquio più lungo					2
Comunicazione al genitore assente al colloquio					2
Incontro dei genitori con il docente SE					2
Informazione sulla sperimentazione					
Più chiarezza sul senso dello strumento		3			
Coinvolgere e informare i docenti SE				2	
Informare i genitori tramite Cantone			1		
Altre singole proposte di sviluppo					
Generalizzazione a 3-4 istituti per circondario ogni anno				1	
Implementare con chi ha già svolto la formazione NPS				1	
Rivolgere il documento ai genitori		1			
Peccato non vedere il confronto tra la tabella di marzo / giugno	1				

Vi sono infine anche alcune persone che suggeriscono che le eventuali regolazioni siano attuate sulla base degli esiti del presente monitoraggio o di quelli effettuati in corso d'opera all'interno di alcuni circondari. Oltre alle proposte di regolazione, occorre segnalare che un ispettore, un docente SP, 2 docenti SI e 52 genitori dichiarano che non attuerebbero regolazioni alla sperimentazione, mentre alcuni docenti SP e genitori dichiarano di non sapersi esprimere a riguardo.

5 Efficacia dell'intervento

5.1 La comunicazione con le famiglie

Tra gli obiettivi del presente monitoraggio vi era quello di capire se e in che modo il Profilo sia stato in grado di rafforzare la comunicazione con le famiglie, offrendo nel contempo alla docente uno strumento di supporto alla comunicazione degli apprendimenti dell'allievo ai genitori.

L'analisi dei dati raccolti ha permesso di evidenziare una discrepanza sostanziale tra le opinioni espresse in relazione a questi temi dalle famiglie da un lato e dalle docenti SI dall'altro. Se si tiene conto solo delle opinioni dei genitori, i dati sembrano confermare le aspettative dei promotori rispetto a questi obiettivi. Al contrario, se si considerano anche le opinioni delle docenti, allora bisogna affermare che il risultato è stato raggiunto solo in parte.

Per i genitori, il valore aggiunto del Profilo sembra risiedere proprio e principalmente nella sua potenzialità di veicolare la consapevolezza e l'informazione del genitore sulle esperienze dei propri figli a scuola, restituendo nel contempo un'immagine più ricca e articolata delle stesse. Occorre qui ricordare che in generale la quasi totalità dei genitori che ha preso parte all'inchiesta ha già globalmente un'opinione positiva della comunicazione a loro riservata dall'istituto scolastico e dalla docente e ritiene che la disponibilità all'ascolto della docente sia buona. Il Profilo, nonostante la sua oggettiva complessità, non sembra quindi avere intaccato la qualità della comunicazione che intercorre - quasi quotidianamente - tra la scuola e le famiglie. Anzi, sembra piuttosto averla rafforzata ulteriormente dando al processo di comunicazione una cornice di visibilità.

Per i due terzi delle docenti invece permangono delle zone grigie. È vero che per alcune di esse la griglia è potenzialmente utile nel processo di comunicazione degli apprendimenti dell'allievo alle famiglie; tuttavia, dalle opinioni di parte delle docenti emerge la percezione che il Profilo più in generale non aiuti la comunicazione con le famiglie, a causa della sua complessità e poiché richiede l'uso di una terminologia tecnica, che conseguentemente può risultare di difficile comprensione. È possibile che queste opinioni siano inficcate/correlate con le difficoltà riscontrate in prima persona nella compilazione dei vari Profili. Al di là di questo, ciò che i dati non dicono e che sarebbe interessante approfondire sono i casi specifici e le ragioni che spingono le docenti SI a questo tipo di valutazione, che come visto, si oppone nettamente alla visione espressa dai genitori che hanno preso parte all'indagine.

5.2 La comunicazione interna nel processo di transizione scolastica degli allievi dalla SI alla SE

Un altro obiettivo del presente monitoraggio era quello di indagare l'efficacia dello strumento nel riuscire a rafforzare la comunicazione interna tra operatori scolastici nel processo di transizione degli allievi dalla SI alla SE.

Il processo di transizione tra i due ordini di scuola assume in Ticino un'importanza fondamentale, poiché avviene all'interno di un unico ciclo di studi (primo ciclo Harmos). Come indicato nel PdS, "i due anni di Scuola dell'infanzia obbligatori e i primi due anni di Scuola elementare sono stati riuniti in un unico ciclo, considerata l'importanza del principio di flessibilità di percorrenza per questa fascia di età e la continuità nello sviluppo delle competenze" (DECS, 2015, p. 11).

Lo strumento preposto a livello cantonale per il passaggio d'informazioni durante la transizione è la Cartella dell'allievo, che contiene "gli elementi che testimoniano il percorso scolastico dell'allievo, la sua

evoluzione e alcune sue produzioni significative” (CISCo, 2016, p. 2), e all'interno della quale è stato inserito anche il Profilo delle competenze sperimentato nel corso dell'anno. Secondo le disposizioni cantonali, “il passaggio della cartella dalla SI alla SE è adeguatamente accompagnato dalla direzione dell'istituto” (CISCo, 2016, p. 2). Per favorire la continuità educativa tra ordini scolastici occorre favorire “tutti quei progetti che creano occasioni per approfondire la conoscenza reciproca dei settori e gli scambi inerenti argomenti e problematiche comuni” (CISCo, 2016, p. 12). In questo senso nelle disposizioni si parla di “attività di armonizzazione” come “parte integrante della vita degli Istituti” che devono essere progettate “con regolarità”, specificando per la SI che tutti gli allievi della sezione sono tenuti a parteciparvi, e non solo quelli del II anno obbligatorio (CISCo, 2016, p. 12).

5.2.1 La transizione scolastica SI-SE nelle sedi coinvolte nella sperimentazione

Per poter situare le risposte sul tema della transizione - un processo articolato le cui modalità sappiamo variare da istituto a istituto - è stato necessario porre alcune domande preliminari al fine di fare maggiore chiarezza su questo processo. A ispettori, direttori, docenti SE e docenti SP è stato chiesto di fornire delle indicazioni concernenti le modalità vigenti di transizione degli allievi dalla SI alla SE e sui ruoli e gli attori implicati in questo processo.

Riguardo alla modalità di organizzazione e gestione della transizione scolastica degli allievi, dall'armonizzazione al passaggio di informazioni, le scelte sono prese in seno all'istituto o alla singola sede, non si parla di formalizzazione a livello circondariale o cantonale. In particolare la metà degli ispettori si riferisce alle disposizioni per insegnanti (cfr. CISCo, 2016) come documento di riferimento, e 2 direttori su 9 dichiarano di applicare le “direttive vigenti”. A riguardo afferma un direttore: “Seguo le direttive vigenti. C'è il passaggio d'informazioni tra i due ordini di scuola tramite incontro e tramite cartella dell'allievo” (DIR 3:7).

Il fatto che la gestione non sia uniformizzata viene confermato dalla variazione degli attori coinvolti e dalle differenti modalità di passaggio delle informazioni. Nella maggior parte dei casi il passaggio d'informazioni avviene tra il docente di SI e quello di SE attraverso un incontro in cui vengono consegnate le cartelle dell'allievo - contenenti il Profilo delle competenze - accompagnate da indicazioni verbali sugli allievi. Questi incontri si svolgono “al termine dell'anno scolastico” (DIR 7:7; DIR 1:7), a “inizio anno” (DIR 4:7) oppure “nelle prime due settimane di scuola” (DIR 9:7). Ci sono due docenti che segnalano la presenza anche del docente SP a questi incontri.

In alcuni casi il docente di SI non è implicato nel passaggio d'informazioni, che è invece gestito dal direttore e/o dal docente SP. Ci sono 3 docenti SE su 18 che hanno ricevuto la cartella dell'allievo senza ottenere comunicazioni supplementari, mentre 2 docenti (SE e SP) dichiarano che il passaggio avviene tramite Cartella dell'allievo con indicazioni supplementari dal docente SP solo nel caso di bambini segnalati al servizio. Per una categorizzazione delle risposte dei diversi attori si veda la Tabella 12.

Tabella 12: Modalità e attori coinvolti nella transizione degli allievi dalla SI alla SE (a.s. 2016-17)

	<i>Nr. di ricorrenze tematiche per singolo tema</i>			
	Docenti SE (N=18)	Docenti SP (N=11)	Direttori (N=9)	Ispettori (N=8)
Attori coinvolti nella transizione				
Docente SI e SE: cartella dell'allievo e indicazioni orali	4		5	
Docente SP e SE per tutti gli allievi		2		1
Direttore e docente SE; docente SI in caso di bisogno	3			
Cartella dell'allievo senza indicazioni orali	3			
Cartella dell'allievo, con indicazioni dal DSP per gli allievi seguiti	1	2		
Docente SI, SE e SP	1		1	
Direttore				1
Direttore e docente SI, SE, SP			1	
Direttore solo in caso di situazioni delicate			1	
Docente SP e genitori dei bambini segnalati		1		
Gestione della transizione SI-SE				
Capitolo "armonizzazione" delle disposizioni per docenti				4
Gestione dei singoli istituti			1	4
Applicazione delle "direttive vigenti"			2	
Gestione delle singole sedi all'interno dell'istituto			1	
Ruolo del Profilo delle competenze				
Citano il Profilo delle competenze	3		1	2
Tentativo di formalizzare il passaggio SI-SE			1	1
Utilizzo del Profilo in caso di dubbio durante la creazione delle classi			1	
Secondo il Piano di studi è per i genitori e non per i docenti			1	1
Altri strumenti citati				
Cartella dell'allievo (con incontro)			2	
Tabella con criteri per formazione classi			1	
Ripresa di aspetti della valigetta con lavori e attività da portare alla SE			1	
Modalità				
Incontro tra docenti (a fine anno, prima dell'inizio, durante le prime due settimane)			5	
Attività durante l'anno svolte in comune SI-SE	1	1	3	
Visite alla SI e contatti per situazioni difficili da parte del Direttore			1	

5.2.2 Il ruolo specifico dei diversi attori nel processo di transizione

Essendo la transizione gestita dagli istituti, gli ispettori intervengono in situazioni particolari o quando i progetti, soprattutto legati alle attività di armonizzazione con l'intento di sostenere il bambino nel cambiamento e valorizzare ogni sua occasione di crescita, non sono ancora radicati nelle sedi. Gli ispettori si occupano di promuovere e di valorizzare all'interno del circondario le esperienze particolarmente efficaci, nell'ottica di insistere sulla continuità educativa che caratterizza il nuovo PdS.

Alcuni ispettori segnalano che la transizione scolastica potrebbe essere formalizzata con indicazioni e pratiche più uniformi - e il Profilo in questo senso può esserne un elemento - e che le attività di armonizzazione tra allievi SI e SE non possono limitarsi al periodo al termine dell'anno scolastico. In generale si prevede la possibilità di rivedere e completare le disposizioni per gli insegnanti a proposito di questo tema (cfr. Tab. 13).

Tabella 13: Ruolo/i di Ispettori e Direttori nella transizione (a.s. 2016-17)

<i>"Quale ruolo gioca l'ispettore nella transizione?"</i>	Ispettori (N=8)
Ruolo degli ispettori nella transizione	
Intervento nelle situazioni particolari	2
Intervento in caso di modalità carente	1
Valorizzazione e promozione di progetti virtuosi	1
Promozione di principi di continuità educativa	1
Auspici degli ispettori	
Formalizzare il processo di transizione	1
Prolungare l'armonizzazione tra docenti e classi, nel corso di tutto l'anno	1
Completare le disposizioni per gli insegnanti	1

<i>"Che ruolo ha, lei come direttore, nel processo di transizione degli allievi dalla SI alla SE?"</i>	Direttori (N=9)
Ruolo dei direttori nella transizione	
Favorire gli scambi di informazioni, le relazioni nella rete e le attività	6
Coordinazione e organizzazione	3
Raccolta di dati per formare le classi	3
Coinvolgimento nei casi particolari	2
Vigilare sul rispetto delle disposizioni	2
Intervento con docenti SE al primo impiego	1
Fare da ponte tra SI e SE per le famiglie	1
Favorire inserimento e uscita di nuovi membri nella rete	1
Seguire i progetti di collaborazione SI-SE	1
Auspici dei direttori	
Riflettere su come attuare un'armonizzazione che sia utile ai bambini	1

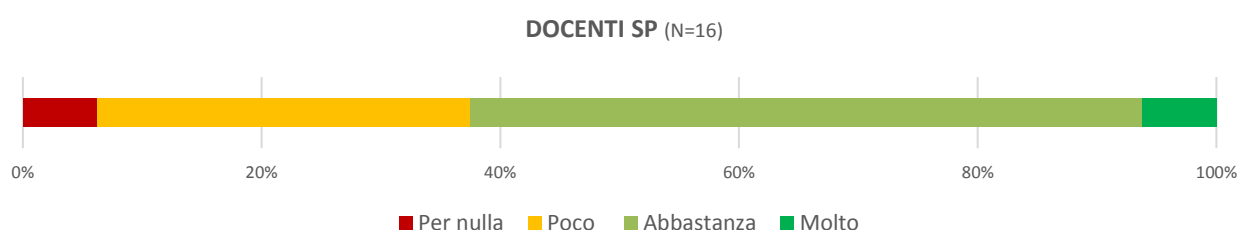
Tra le risposte dei direttori emerge un ruolo attivo nell'essere il punto di collegamento tra i vari membri della rete che segue gli allievi prima, durante e dopo la transizione SI-SE. Diversi direttori esplicitano questo ruolo di presenza nella rete come punto di incontro tra i vari professionisti. Un direttore aggiunge di essere il collegamento tra i due ordini di scuola per le famiglie, mentre il docente SP lo sarebbe per gli allievi (DIR 9:8). Come gli ispettori, i direttori intervengono inoltre in casi particolari e fanno in modo che le direttive siano rispettate. Rispetto agli ispettori, i direttori dichiarano un ruolo nell'organizzazione pratica delle attività di armonizzazione e in tre casi parlano di raccogliere in prima persona i dati per la formazione delle classi di prima elementare. Un direttore descrive in particolare la modalità che mette in atto, composta da visite alla SI e da una tabella con i suoi criteri per la formazione delle classi da far riempire dalle docenti SI (DIR 6:7). Se gli auspici degli ispettori riguardano formalizzazione e prolungamento dell'armonizzazione, un direttore segnala l'importanza di riflettere sull'attuazione di attività di armonizzazione che siano "utili ai bambini" (DIR 3:8).

Riguardo al loro ruolo nella transizione, alcuni docenti SE, oltre alle risposte riassunte nella Tabella 12, in cui gli stessi si riferiscono in particolare agli attori coinvolti nel processo di transizione e alla modalità di ricezione delle informazioni, tengono a precisare l'importanza di "non partire con dei pregiudizi" (DSE 4:21) e del fatto di "non [...] essere influenzata" (DSE 8:21) perché gli allievi cambiano.

Alcuni docenti SP dichiarano di occuparsi dell' "organizzazione delle giornate di armonizzazione" (DSP 2:13) e di dedicarsi "semplicemente all'ascolto" (DSP 7:13), probabilmente dei docenti SI e SE.

Occorre evidenziare come su 11 docenti SP, alla domanda "È stato implicato nel processo di transizione degli allievi con un Profilo delle competenze dalla SI alla SE?", 1 non risponda, 5 rispondano affermativamente e altri 5 rispondano di non essere stati implicati. Questi ultimi, nel dover motivare il loro non coinvolgimento, rispondono che non sono stati coinvolti perché non c'erano allievi seguiti o segnalati al secondo anno obbligatorio (DSP 1:14) oppure che la transizione è gestita dai docenti titolari: "In sede le docenti SI si trovavano già sempre con la docente SE" (DSP 11:14). Se da un lato per un ispettore il docente SP ha un ruolo ben definito nella transizione - "In casi di bisogni particolari del bambino e in presenza di progetti individualizzati l'informazione deve essere puntuale. I servizi (SSP, SEPS, ...) svolgono un compito in questo senso [...]" (ISP 1:11) -, dall'altro lato traspare che questo ruolo non sia così chiaro o condiviso per tutti i docenti SP. Un docente SP dice a proposito: "Da parte mia si è trattato del normale passaggio di informazioni SI/SE di bambini peraltro non segnalati" (DSP 8:13), specificando che si tratta di una pratica che svolge annualmente, ma al contempo precisando che si tratta di bambini non seguiti, come a sottolineare di avere svolto un compito che va al di là del suo ruolo.

Figura 15: Utilità del Profilo per i docenti SP nella transizione (a.s. 2017-18)



Infine, riflettendo sull'utilità specifica dei Profili nel processo di transizione, i due terzi circa dei docenti SP interrogati dopo il secondo anno di sperimentazione, affermano di trovare la griglia abbastanza o molto utile a questo scopo (Fig. 15), per vari motivi (riportati liberamente dai rispondenti a una domanda aperta): perché fornisce indicazioni utili per conoscere i bambini, perché permette di orientare un progetto alla SE o perché è uno strumento per la condivisione delle informazioni con le famiglie e gli operatori (cfr. Tab. 14).

Tabella 14: Quando e in che modo il Profilo è utile ai docenti SP nella transizione (a.s. 2017-18)

DOCENTI SP (N = 16)	N
Conoscenza dei bambini	5
Per orientare un progetto alla SE	3
Utile, ma non indispensabile per la transizione	3
Per condivisione con famiglie e operatori	2
<i>Altre singole motivazioni per l'utilità:</i> continuità SI-SE, condivisioni durante la stesura, rimane una traccia del percorso SI, è utile se scritto con DSP, per la formazione delle classi	5
<i>Altre singole motivazioni per poca utilità:</i> conosco già i bambini, mi baso sulla segnalazione e i colloqui con docenti	2

A proposito, un docente SP ritiene tuttavia che “per gli allievi segnalati al Servizio di sostegno pedagogico questo documento diventa una fotografia esaustiva del bambino sotto molti aspetti SOLO SE scritto ed elaborato in collaborazione tra DT e DSP” (DSP7).

5.2.3 Il ruolo del Profilo delle competenze nel processo di transizione

Sebbene il documento sia stato inserito nella Cartella dell'allievo per la prima volta nel corso dell'a.s. 2016/17, e nonostante il livello di informazione a suo proposito sia diverso tra i diversi attori, tra le sedi e tra i circondari, è interessante - pur con le dovute precauzioni del caso - cercare di illustrare il ruolo svolto dal Profilo nel processo di transizione SI-SE.

Come accennato in precedenza, il Profilo è ritenuto da alcune persone come un “primo tentativo di formalizzare il passaggio dalla SI alla SE” (ISP 3:11). Uniformità che, sempre come visto in precedenza, è tra gli aspetti apprezzati del documento e risponde ad esigenze concrete e attuali, come segnalato da alcuni ispettori e direttori. Negli istituti e nelle sedi vigono infatti pratiche di transizione molto diverse tra loro, che potrebbero però essersi instaurate nel corso degli anni sulla base di bisogni specifici. A proposito dice un ispettore: “gli istituti attuano dei percorsi che negli anni si sono abbastanza individualizzati e che si sono precisati [...]”, specificando poco dopo che “[...] di fatto tra SI e SE si è fatto un solido lavoro di armonizzazione negli scorsi anni” (ISP 4:11).

Di fatto, in questo primo anno di sperimentazione, il documento sembra essere stato utilizzato nel processo di transizione dai direttori prevalentemente in caso di mancanza di strumenti consolidati nel tempo, mentre dai docenti SE nel caso in cui la consegna delle Cartelle dell'allievo non sia stata accompagnata da un colloquio orale, per conoscere e capire meglio i propri allievi, per conoscere i progetti svolti in passato, o per avere un'idea delle competenze degli allievi.

Per i direttori invece, il documento può sicuramente essere complementare o di aiuto nella formazione delle classi, ma non sembra essere fondamentale in questa operazione. Su 6 direttori che operano in una sede dove vi è più di una sezione di prima elementare, due hanno trovato i Profili “abbastanza” utili per la formazione delle classi, mentre i restanti 4 “poco” utili (nessuno sceglie le modalità di risposta alle estremità della scala, ovvero “molto” o “per nulla”). Questi risultati potrebbero essere letti nell'ottica che non sono tanto le informazioni sullo sviluppo delle competenze trasversali del bambino a servire per la formazione delle classi, quanto piuttosto quelle sulla motivazione ad apprendere, sul comportamento e sulla predisposizione alla collaborazione, mentre il Profilo ha la funzione di descrivere il percorso di sviluppo del bambino in base al punto di partenza e alle attività che la SI ha predisposto per sostenere e accelerare questo processo. In questo senso si possono leggere anche le motivazioni date dai direttori sul perché abbiano utilizzato o meno i Profili per la formazione delle classi. Chi li ha usati dice di averlo fatto per formare classi “eterogenee” (DIR 3:10.1) e “più equilibrate” (DIR 7:10.1), e “[...] per un'analisi di

maggior dettaglio, ma solo per gli allievi con percorsi particolari” (DIR 6:10.1). Chi invece non li ha utilizzati a questo fine, afferma di non averlo fatto perché preferisce condividere questo processo direttamente con le docenti di SI. Un direttore afferma di formare le classi insieme ai docenti di SI, SE e SP (DIR 2:10.1), mentre per un altro direttore vi sono altri fattori da considerare prima di focalizzarsi sulle informazioni contenute nei Profili: “A fine anno consegno alle docenti titolari SI una tabella che mi permette (attraverso l’inserimento di una scala di valutazione graduata) di assumere informazioni ulteriori su 7-8 criteri per me fondamentali per formare delle sezioni di SE1 equilibrate. Analizzo poi le tabelle in collaborazione con le docenti SSP e creo le sezioni. In ultima analisi, in caso di dubbi, utilizzo il Profilo delle competenze” (DIR 6:7).

I docenti SE sono forse i più stupiti e sorpresi dal lavoro dettagliato dei colleghi di SI e dalle attività svolte. Uno degli effetti del Profilo per i docenti SE potrebbe proprio essere quello di favorire una conoscenza più approfondita della Scuola dell’infanzia.¹⁹ Una considerazione maggiore della Scuola dell’infanzia come scuola può quindi forse partire dalla scuola stessa, dai colleghi dello stesso istituto. Naturalmente non si tratta di una riflessione generalizzata, ma è comunque rilevante che 4 docenti SE su 18 si sorprendano di quanto sia stato professionale e preciso il lavoro delle docenti SI, dicendo “mi ha colpito l’enorme lavoro svolto dalle docenti di Scuola dell’infanzia” (DSE 4:9), e definendosi stupite dalle “competenze professionali delle colleghe di SI” (DSE 2:9) e dalla “chiarezza e esposizione concisa” (DSE 11:9), come dalla “moltitudine di sfaccettature che ogni Profilo comprende” (DSE 10:9).

Nel complesso, i dati sembrano mostrare l’utilità potenziale del documento nel processo di transizione, senza però tuttavia affermarne una sua urgenza. Influisce sicuramente la variabile temporale, essendo lo strumento e la sua esigenza non ancora completamente ancorati nel sistema o nelle abitudini delle persone coinvolte.

Tabella 15: Opinioni di docenti SE, docenti SP e Direttori sull’apporto aggiuntivo del Profilo alla gestione della transizione SI-SE rispetto agli anni precedenti (a.s. 2016-17)

	Docenti SE	Docenti SP	Direttori	Totale
Si	2	1	3	6
No	5	5	1	11
Non saprei	1	4	5	10
Non risponde	5	1		6
<i>Totale</i>	<i>13*</i>	<i>11</i>	<i>9</i>	<i>33</i>

*Sono coinvolti unicamente i docenti SE che hanno già avuto una prima elementare.

In questo senso possono essere lette le risposte di direttori, docenti SP e docenti SE (coloro che avevano già avuto in passato almeno un’altra classe di prima elementare) alla domanda relativa al contributo del Profilo nel migliorare la transizione tra SI e SE. Come è possibile notare dalla Tabella 15, considerando i tre gruppi nel loro insieme, un terzo di chi ha fornito una risposta esprime un parere negativo a riguardo, un quinto invece ritiene che il Profilo abbia contribuito alla transizione.

Le tre categorie di attori condividono l’opinione che la transizione fosse già ben gestita durante gli anni precedenti l’introduzione del Profilo. Come indicato anche da alcuni direttori e docenti SP, è forse ancora

¹⁹ Ciò che non è da escludere anche nel caso dei direttori, come indicato da un direttore, il quale afferma che il Profilo gli ha fornito una “conoscenza più approfondita del settore SI rispetto al quale ho meno competenze” (DIR 8:6).

troppo presto per poter valutare se lo strumento abbia portato un miglioramento alle pratiche di transizione, perché ancora non è stato interiorizzato e ancorato nel sistema.

5.2.4 Bisogni ulteriori di docenti SE e genitori concernenti la transizione scolastica

Alla domanda se vi siano indicazioni specifiche che i docenti SE vorrebbero ancora ricevere dalla SI in merito alla transizione, su 18 docenti, 10 non rispondono e 3 rispondono di non volerne. È interessante notare come due tra i docenti che dicono di non necessitare di altre informazioni sono anche coloro che ritengono che il Profilo delle competenze abbia contribuito a migliorare la transizione.

I docenti SE che invece desidererebbero altre informazioni citano soprattutto la necessità di avere un “colloquio personale tra docenti” (DSE 11:23) o di voler “incontrare direttamente la docente” (DSE 7:23). Indicazioni specifiche che emergono sono invece “informazioni reali sul modo di fare, il grado di maturità e, se si può, una ‘misura’ della capacità di sostenere delle frustrazioni” (DSE 8:23) oppure un docente dichiara che “sarebbe utile sapere quando i docenti di SI consigliano un rinvio e quanto i genitori invece forzano la mano e non lo vogliono. Spesso un rinvio evita una bocciatura alle elementari” (DSE 4:23).

Abbiamo quindi solo questi elementi per poter supporre le esigenze dei docenti SE riguardo alla SI, e non possiamo considerare che le opinioni di queste singole persone siano rappresentative. Emerge però che non ci sono bisogni particolari condivisi su ulteriori indicazioni da ricevere.

Alla domanda “Nell’imminenza della fine dell’anno scolastico, quali informazioni vorrebbe ancora sapere dalla docente della Scuola dell’infanzia riguardo a suo figlio?”, quasi la metà dei genitori dichiara di non necessitare di ulteriori informazioni dalla docente di SI²⁰, giustificando questa non esigenza con l’ottimo lavoro svolto dalla docente, l’apporto del Profilo e quello del colloquio. Il 45% non risponde o non sa rispondere a questa domanda, mentre la restante quota, pari a circa il 10%, segnala la necessità di avere maggiori informazioni o in merito alla SI o in merito alla SE (Tab. 16).

L’informazione desiderata più ricorrente concerne il grado di preparazione del figlio alla Scuola elementare.

I genitori si chiedono infatti se la propria figlia “è pronta per affrontare la nuova realtà delle scuole elementari” (G 705:9), oppure chiedono di “esprimere chiaramente se il bambino è idoneo o no al passaggio” (G 955:9) o ancora affermano “Gradirei sapere se mio figlio/a è in grado di poter andare a scuola” (G 959:9).

Questo tipo di risposta suggerisce che alcuni genitori hanno bisogno di essere rassicurati sulla preparazione del proprio figlio: pur leggendo il Profilo nel suo dettaglio, in questo caso non capiscono se le caratteristiche descritte sono sufficienti per poter affrontare la Scuola elementare. Queste risposte possono da una parte sorprendere: essendoci la possibilità di rallentare il percorso alla SI rimanendo un altro anno con gli allievi al secondo anno obbligatorio, potrebbe sembrare scontato che i bambini a cui il docente non ha segnalato una possibilità di rallentamento siano ‘pronti’ per la Scuola elementare; d’altra parte può essere una riflessione sulla comunicazione, sia scritta che orale, a proposito del bambino e a proposito della Scuola elementare. Potrebbe infatti essere anche la conoscenza non sufficiente della SE a portare incertezza.

Con l’entrata in vigore del nuovo PdS in relazione ad HarmoS, la scuola dovrà accompagnare i genitori nella progressiva presa di coscienza che la SI e i primi due anni di SE costituiscono lo stesso ciclo scolastico perseguendo di fatto le stesse competenze.

²⁰ “Nulla, sono soddisfatta così” (G 99:9); “Nessuna, le due docenti hanno svolto un lavoro impeccabile e ci hanno comunicato ogni cosa per tempo” (G 651:9); “Sono stato informato dalla docente in modo perfetto riguardo tutti gli aspetti” (G 554:9).

Tabella 16: Informazioni che il genitore vorrebbe ancora sapere dalla docente SI riguardo al proprio figlio (prima del suo passaggio alla SE) (a.s. 2016-17)

	Genitori
Informazioni desiderate (totale risposte)	N
Desidera informazioni sulla SE	16
Desidera informazioni sulla SI	8
Non desidera ulteriori informazioni	102
Non risponde o non sa rispondere (2)	105

Informazioni desiderate (conteggio temi)	N
Il grado di preparazione alla SE	10
Informazioni pratiche sulla SE	6
Differenze tra il colloquio e il Profilo SI	3
Informazioni sugli aspetti pratici della vita quotidiana alla SI	3
Informazioni sulle competenze disciplinari SI	2

Ci sono altri genitori che vorrebbero sapere oltre a “se è pronto per la SE” anche “se deve o si consiglia di saltare un anno (bambini HarmoS che si annoiano alla SE!!)” (G 207:9); si tratta probabilmente di un’informazione che i genitori vorrebbero avere al termine del I anno obbligatorio.

Altri genitori chiedono invece informazioni pratiche sulla SE, come per esempio orari, trasporti, organizzazione, e il nome del docente²¹.

Tre genitori s’interrogano inoltre sullo sviluppo del proprio figlio tra il momento del colloquio e la consegna del Profilo delle competenze, probabilmente constatando che le informazioni ricevute corrispondono: “Se ha avuto dei miglioramenti riguardanti gli aspetti ‘negativi’ discussi al colloquio di aprile” (G 5:9). Pur riguardando una minima parte di genitori, questo aspetto potrebbe essere tenuto in considerazione in vista della presentazione della funzione del colloquio o della sua stessa gestione.

Ci sono altri tre genitori che sono invece preoccupati su aspetti di vita quotidiana alla SI, come per esempio chi afferma di auspicare “forse una descrizione più dettagliata della socializzazione e di alcuni atteggiamenti che emergono con lo stare in gruppo” (G 180:9), oppure riguardo a come si pone il proprio figlio alla SI: “vorrei avere informazioni più precise rispetto al comportamento globale del bambino, in tutti gli ambiti, ad esempio anche il comportamento a tavola e in giardino” (G 192:9) oppure “Informazioni sull’alimentazione: sembra che all’asilo mangi tutto e a casa quasi niente: sarà vero?” (G 142:9).

Due genitori chiedono infine informazioni riguardo alle competenze disciplinari: “I progressi compiuti nella scrittura e nel calcolo dei numeri (comprensione dei numeri)” (G 206:9).

²¹ “A che data riaprono le scuole dopo le vacanze? La/Il docente in 1a Elementare, chi sarà?” (G 56 :9); “Qual è sostanzialmente la differenza tra la SI e la Scuola elementare?” (G 117:9).

5.3 Ricadute del Profilo sulle pratiche didattiche e sull'apprendimento degli allievi

Il Profilo delle competenze, oltre ad avere delle ricadute, come visto, sulla comunicazione esterna (verso le famiglie) e interna al sistema scolastico (tra i diversi attori e nel processo di transizione dell'allievo dalla SI alla SE), ha potenzialmente anche delle ricadute sulle pratiche didattiche delle docenti e, di conseguenza, sull'apprendimento degli allievi. Da un lato, perché la sua compilazione richiede l'osservazione continua e mirata del singolo allievo al fine di poterne descrivere lo sviluppo e l'apprendimento; dall'altro perché ad esso occorre riconoscere il diritto a un'attenzione specifica attraverso dei percorsi personalizzati, che vanno costruiti e ricostruiti nel corso del tempo a dipendenza dello sviluppo osservato. Le ricadute sull'apprendimento dei bambini appaiono inoltre imprescindibili dal lavoro previsto per la compilazione del Profilo, che si realizzano nell'osservazione e nella registrazione di informazioni in modo continuo e mirato sul singolo, nell'auto-riflessione della docente sul proprio operato e quindi nella modifica della propria progettazione a livello didattico-pedagogico.

Per sondare le ricadute del Profilo sulle pratiche didattiche delle docenti, sono state loro poste al termine del secondo anno di sperimentazione alcune domande aperte, volte a capire quando (con quale frequenza), cosa e come (con quali strumenti di osservazione) è stato da loro raccolto come informazione sul bambino per la compilazione del suo Profilo.

Poco più della metà delle docenti che hanno risposto alla seconda rilevazione nell'a.s. 2017/18, dichiara di avere raccolto quotidianamente informazioni sui bambini per compilare i Profili. La quota restante l'ha invece fatto meno frequentemente (Tab. 17). I momenti della giornata nei quali le docenti dichiarano di annotare degli appunti su quanto osservato sono: le attività del pomeriggio riservate ai bambini del secondo anno obbligatorio, i momenti di gioco libero e di sperimentazione in laboratorio, le attività guidate, le attività di gruppo e i momenti di lavoro individuali, oppure i momenti di vita pratica.

Tabella 17: Frequenza con la quale la docente ha raccolto informazioni sui bambini per compilare i Profili (a.s. 2017-18)

Nell'ultimo anno, con quale frequenza ha raccolto le informazioni sui bambini che poi ha utilizzato per compilare i vari Profili?	Docenti SI (N=48)
Sempre (quotidianamente)	27
Settimanalmente	4
Mensilmente	6
Tre volte all'anno	6
A partire da gennaio-febbraio	5

Le docenti dichiarano (in risposta a una domanda aperta), di raccogliere elementi che concernono lo sviluppo delle competenze tramite l'osservazione in classe dei bambini (Tab. 18), "tutte quelle necessarie per poter compilare un profilo completo" (DSI 9:3), afferma una docente. C'è però anche chi dichiara di avere "(...) osservato i loro comportamenti, l'evoluzione delle loro competenze e le loro strategie messe in atto per risolvere le situazioni problema" (DSI 24:3), oppure di avere osservato "aspetti legati alle relazioni con gli altri compagni, ambito della comunicazione e sulle strategie di apprendimento" (DSI 48:3).

Tabella 18: Tipologia delle informazioni raccolte sui bambini per compilare i Profili (a.s. 2017-18)

Quali informazioni ha raccolto sui bambini con Profilo?	Docenti SI (N=48)
Competenze generico	15
Comportamenti generico	8
Informazioni richieste per la compilazione	8
Comportamento	6
Apprendimento e strategie	6
Relazioni e collaborazione	5
Comunicazione e linguaggio	4
Motricità fine e grande	3
Difficoltà	3
Competenze trasversali	3
Competenze base per la SE	2
Abilità, identità competenti, bisogni	2
Autonomia	2
Episodi significativi	1

Tra gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati vi sono i diari e le griglie di osservazione (Tab. 19). 15 docenti dichiarano di avere utilizzato solo i primi, 9 solo le seconde, mentre 13 docenti hanno utilizzato entrambi questi strumenti. Chi invece non ha utilizzato né l'uno né l'altro strumento (11 casi), dichiara di avere memorizzato le varie informazioni, senza annotarle o riportarle per iscritto.

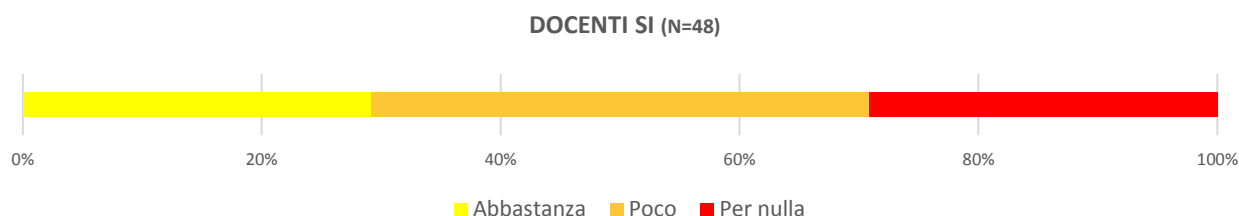
Tabella 19: Strumenti usati per la raccolta dei dati sui bambini (a.s. 2017-18)

Quale/i strumento/i ha utilizzato per la raccolta dati (es. griglie di osservazione, diario, ecc.)?	Docenti SI (N=48)
Diari (quaderno, appunti personali)	15
Diario e griglie di osservazione	13
Griglie di osservazione	9
Altro	11

Il processo di compilazione del Profilo sembra dunque avere portato buona parte delle docenti a un'osservazione continua e costante dello sviluppo dei bambini. Ciò può avere avuto delle ricadute anche sul modo di progettare l'insegnamento. In effetti, due terzi circa delle docenti dichiarano, chi in misura maggiore chi in misura minore, di avere modificato il proprio modo di progettare l'insegnamento in seguito all'introduzione del Profilo delle competenze (Fig. 16). Nessuna docente dichiara, tuttavia, che il Profilo abbia influenzato "molto" il suo modo di progettare. D'altro canto, chi dichiara invece di non averlo modificato, afferma di avere sempre lavorato in questo modo con altri strumenti: "Un'osservazione mirata

dei bambini dell'ultimo anno veniva comunque eseguita, anche se non formalizzata a livello scritto" (DSI 46:8).

Figura 16: Impatto del Profilo sulla progettazione dell'insegnamento (a.s. 2017-18)



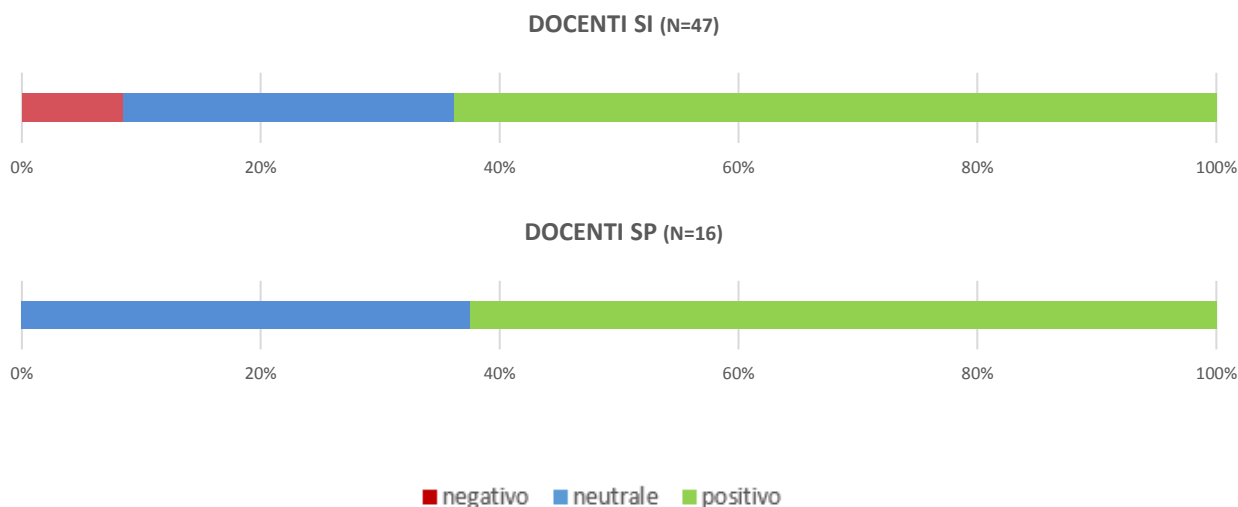
A chi ha dichiarato di avere cambiato il proprio modo di progettare l'insegnamento, è stato chiesto di spiegare in che modo ciò è avvenuto. La Tabella 20 riporta le risposte fornite dalle docenti a questa domanda. In generale, le risposte sembrano convergere attorno ai temi della personalizzazione dei percorsi e della differenziazione, oltre che a modalità di progettazione diverse da quelle utilizzate abitualmente, come per esempio la progettazione di attività specifiche al fine di potere osservare lo sviluppo dei bambini, oppure il ricorso a situazioni problema. A riguardo afferma una docente: "Osservando più in dettaglio i singoli individui e scoprendo le competenze di ogni bambino permette di strutturare delle attività più efficaci e mirate. Tutto il gruppo beneficia di questi interventi, ma in particolare modo chi ne ha più bisogno. Il bambino viene così più valorizzato, accentuando maggiormente le proprie abilità e lavorando di più sulle singole difficoltà" (DSI 48:8).

Tabella 20: Modifiche alla progettazione dell'insegnamento in seguito all'introduzione del Profilo (a.s. 2017-18)

<i>(Se ha modificato il proprio modo di progettare l'insegnamento)</i> Come ha modificato il suo modo di progettare l'insegnamento?	Docenti SI (N=30)
Sguardo diverso sul bambino, più attenzione ad alcuni aspetti	5
Modo pressoché invariato, ma cambiano i termini	5
Programmazione più aperta	4
Più individualizzazione, bisogni dei singoli	4
Più situazioni problema	3
Progettazione per competenze come da PdS	2
Progettazione di attività specifiche per l'osservazione	2
Siamo ancora in fase di apprendimento	2
Altre risposte singole: più differenziazione, cambiamento nella valutazione (sul percorso e non più sul prodotto), l'osservazione ruba tempo in classe.	3

Al fine di comprendere, seppur in modo indiretto, se e in che modo il Profilo abbia avuto un impatto anche sull'apprendimento degli allievi, è stata posta alle docenti la seguente domanda chiusa (con tre modalità di risposta possibili): "Secondo Lei, che tipo di impatto ha avuto il lavoro messo in atto per la redazione del Profilo delle competenze sull'apprendimento degli allievi?". Per i due terzi delle docenti SI e dei docenti SP che hanno risposto a questa domanda, l'impatto è stato positivo. Per il 30% e rispettivamente il 40% circa di esse, il Profilo non ha avuto alcun effetto. Ad esprimersi in modo negativo a riguardo vi è, invece una piccola minoranza di docenti SI (Fig. 17).

Figura 17: Impatto del Profilo sull'apprendimento degli allievi (a.s. 2017-18)



Domandando poi alle docenti di motivare in che modo e perché, secondo loro, il Profilo ha un impatto sull'apprendimento (negativo o positivo) degli allievi, le risposte fornite lasciano trapelare che l'impatto può essere solo indiretto. Infatti, la gran parte delle risposte si concentrano, ancora una volta, sugli effetti che esso ha sul lavoro della docente, in termini di programmazione, osservazione mirata del singolo, personalizzazione dei percorsi e raggiungimento degli obiettivi (Tab. 21). Ad esempio, osserva a riguardo una docente: “la mia presa di coscienza dei punti forti di ogni allievo per saperlo stimolare agendo sui suoi punti deboli, permette all'allievo di affrontare con più serenità le difficoltà, ottenendo un impatto positivo sull'apprendimento” (DSI 40:6). Un'altra ancora afferma che “grazie all'osservazione, l'apprendimento può essere più mirato e individualizzato” (DSI 9:6). Tra chi ritiene, invece, che il Profilo non abbia nessun impatto, c'è anche chi (6 docenti) motiva questa sua posizione affermando di essere già abituata a lavorare secondo l'approccio previsto dall'introduzione del Profilo: “la stesura del profilo delle competenze non ha modificato il mio modo d'insegnare e di proporre attività consone a migliorare le eventuali difficoltà di un bambino” (DSI 45:6).

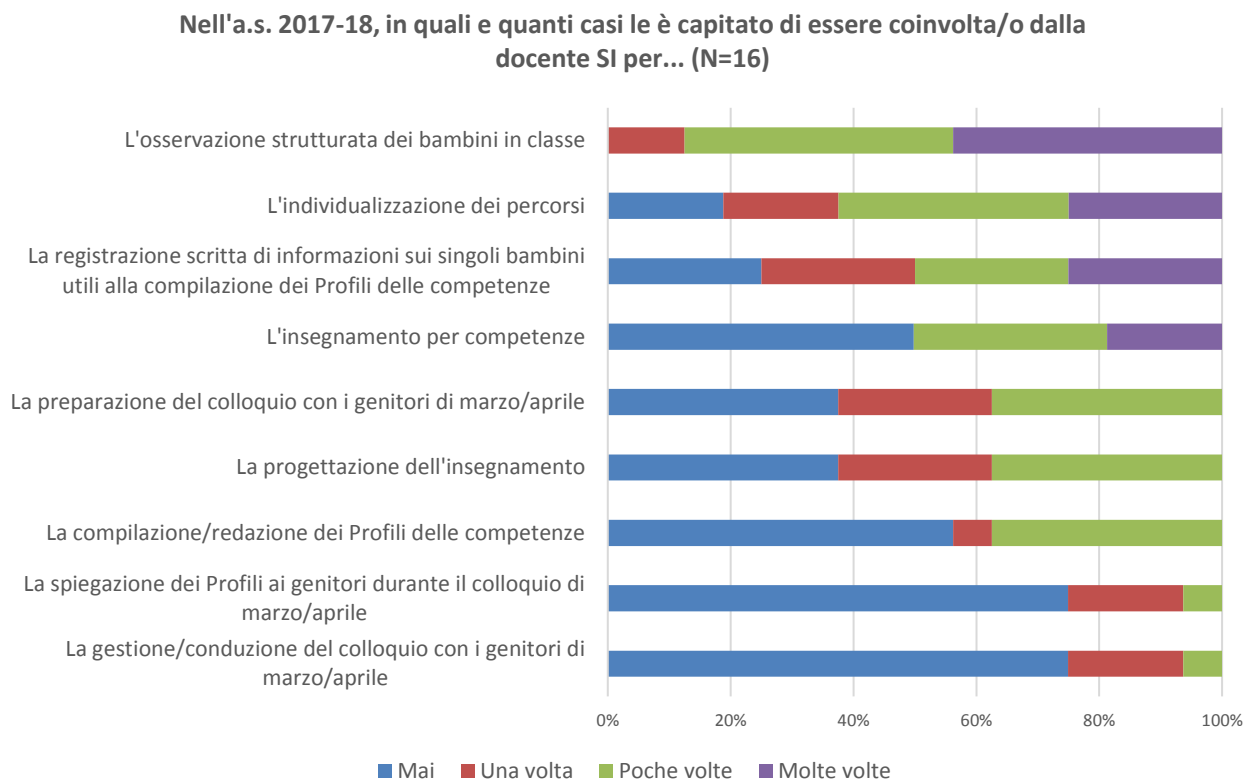
Tabella 21: Opinioni delle docenti sull'impatto del Profilo sull'apprendimento degli allievi (a.s. 2017-18)

In che modo e perché il Profilo ha un impatto sull'apprendimento?	Docenti SI (N=40)
Impatto sulla docente (programmazione/osservazione mirata del singolo/personalizzazione/raggiungimento obiettivi)	14
Impatto sulla docente (nella relazione con i genitori)	1
Impatto sui genitori	1
Impatto sull'apprendimento degli allievi	3
Nessun impatto	11
Redatto troppo tardi per avere un impatto	2
Nessun impatto sulla docente, perché già abituata a lavorare in questo modo	6
Altro	2

Le opinioni dei docenti SP sono simili a quelle delle docenti SI. Esse sono state prevalentemente coinvolte per allievi segnalati al servizio di sostegno pedagogico e, con maggiore frequenza, per aiutare la docente SI nell'osservazione strutturata dei bambini in classe, la registrazione scritta di tali osservazioni, e l'individualizzazione dei percorsi. Al contrario, il loro apporto è stato invece meno

frequente nell'aiutare la docente, per esempio, a gestire l'organizzazione e la conduzione dei colloqui con i genitori (Fig. 18).

Figura 18: Coinvolgimento delle docenti SP nella sperimentazione (a.s. 2017-18)

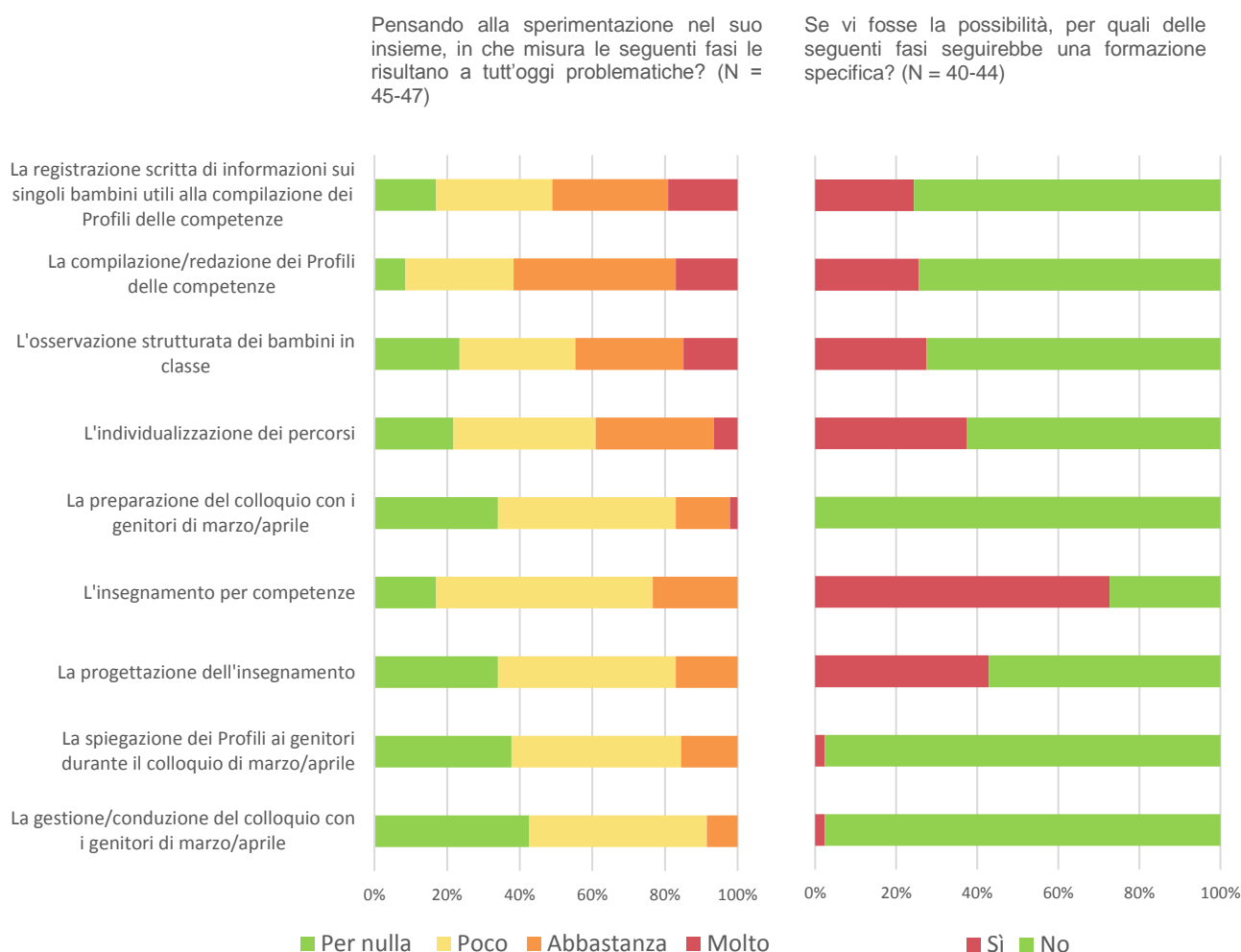


Anche per i due terzi dei docenti di sostegno pedagogico, come visto nella Figura 17, il Profilo ha un impatto sulla docente, perché “vengono definiti punti di forza e di fragilità dell’allievo e le strategie funzionali non messe in atto alla SI in modo da favorire una maggiore continuità dell’insegnamento-apprendimento. I genitori sono maggiormente consapevoli e coinvolti” (DSP 4:13). Per l’altro terzo il Profilo non ha, invece, come visto in precedenza, alcun impatto, perché, osserva una docente: “Sicuramente il fatto di chinarsi sui bisogni specifici del bambino permette alla docente di adattare il suo insegnamento. Penso però che questo venga fatto già abitualmente dalle docenti e quindi non si tratta unicamente di un beneficio portato dal profilo delle competenze” (DSP 6:13)”.

6 Bisogni specifici delle docenti SI al termine dell'a.s. 2017/18

Al termine del secondo anno scolastico di sperimentazione, è stato chiesto alle docenti SI di esprimere gli elementi per loro ancora problematici e i bisogni specifici rispetto alla sperimentazione in atto, al fine di raccogliere delle indicazioni ancora più precise, potenzialmente utili ai promotori del progetto a fini regolatori.

Figura 19: Bisogni delle docenti SI (a.s. 2017-18)



Tra gli aspetti segnalati dalle docenti SI come maggiormente problematici (grafico a sinistra), si annoverano in particolare quelli legati alla compilazione del Profilo: dall'osservazione strutturata dei bambini (che avviene in contemporanea all'insegnamento in aula), alla registrazione scritta delle informazioni, fino alla sua compilazione finale. Risulta invece meno problematica alle docenti la fase di restituzione dei Profili ai genitori (Fig. 19), nonostante un terzo di esse ritenga il Profilo difficilmente comprensibile per i genitori (gli altri due terzi si suddividono in modo equo tra chi è dell'opinione opposta e chi invece si situa nel mezzo). Mediamente problematiche sono anche le fasi che concernono

l'individualizzazione dei percorsi e l'insegnamento per competenze. Proprio quest'ultimo aspetto è però quello su cui due terzi delle docenti sarebbero disposte, se potessero, a seguire una formazione. Una formazione dedicata espressamente alla compilazione del Profilo e, di conseguenza, alla registrazione delle informazioni sui bambini, sarebbe seguita invece solo da un quarto delle docenti.

Le docenti hanno avuto inoltre la possibilità di esprimere liberamente ulteriori bisogni specifici per il prosieguo della sperimentazione. Se, da un lato, 18 docenti dichiarano di non averne, dall'altro, 5 docenti indicano come bisogno la ricezione di feedback sul lavoro svolto (Tab. 22). A riguardo afferma una docente di aver "bisogno di avere un feedback sul lavoro svolto. Chi valuta i profili che abbiamo scritto? Chi ascolta le nostre osservazioni? Dopo il primo anno di sperimentazione non abbiamo avuto nessun riscontro e abbiamo dovuto continuare senza aver potuto fare nessun accorgimento" (DSI 19:20). Un'altra docente segnala la necessità di "condividere con altre colleghe e trovare un linguaggio comune, chiaro e autentico" (DSI 31:20), mentre in tre esprimono la necessità di una formazione.

Tabella 22: Bisogni specifici delle docenti SI (a.s. 2017-18)

Ha dei bisogni specifici rispetto alla sperimentazione del Profilo delle competenze alla quale sta partecipando?	Docenti SI (N=29)
Feedback sul lavoro svolto (pertinenza, validità, utilità)	5
Possibilità di condivisione con colleghe	1
Ricerca di un linguaggio comune	1
Formazione	3
Altro	2
Nessun bisogno	18

7 Sintesi e considerazioni finali

Nel presente rapporto si è cercato di restituire una visione d'insieme dell'esperienza vissuta da famiglie, docenti e quadri scolastici rispetto alla sperimentazione denominata "Profilo delle competenze dell'allievo", avviata all'inizio dell'anno scolastico 2016-2017 in una trentina di sedi comunali sparse nel territorio ticinese. Il monitoraggio ha coinvolto tutti gli attori che vi hanno preso parte - ad eccezione degli allievi - e ha cercato, con l'ausilio di questionari, di raccogliere testimonianze e opinioni dei partecipanti volte a capire 1) il grado di accoglienza dell'output della sperimentazione, vale a dire il documento-griglia di valutazione denominato "Profilo delle competenze dell'allievo" per quanto concerne in particolare le dimensioni di utilità (percepita e reale), comprensione e comprensibilità, nonché di complessità; 2) il grado di soddisfazione nei confronti dell'intera sperimentazione vissuta (processo); 3) l'efficacia dell'intervento e della sua attuazione rispetto agli obiettivi prefissati di comunicazione esterna, con le famiglie, e di comunicazione interna, tra gli organi scolastici nella transizione dell'allievo dalla SI alla SE.

Per rispondere alla prima domanda di ricerca relativa all'accoglienza dello strumento da parte dei vari attori coinvolti nella sperimentazione, è possibile affermare in estrema sintesi quanto segue:

- Per quanto attiene i genitori, vale a dire la categoria di attori target della sperimentazione, tutti gli indicatori utilizzati, sia in merito all'utilità della griglia, sia in merito alla sua comprensione, mostrano, per la maggior parte di essi, livelli di soddisfazione dal buono all'ottimo. La griglia è ritenuta utile in particolare per ottenere informazioni sui punti di forza e di debolezza del proprio figlio, per conoscerne i progressi scolastici e comprendere il giudizio della scuola sulle sue competenze. Per i genitori la griglia appare esaustiva e comprensibile. Il colloquio di marzo/aprile con le docenti SI è risultato un momento essenziale da un lato per il genitore, per comprendere il Profilo, dall'altro per la docente SI, per illustrare in modo puntuale alle famiglie come il bambino affronta l'apprendimento e costruisce le sue competenze. Il colloquio appare inoltre come un'occasione importante di confronto tra genitori e docenti.
- Simili alle opinioni dei genitori per queste tematiche sono anche quelle dei quadri scolastici (direttori e ispettori).
- Al contrario, le opinioni e le percezioni fornite dai docenti (SI, SE) possono essere suddivise in tre sottogruppi: gli insoddisfatti o chi vede delle criticità da una parte, i soddisfatti dall'altra, e un terzo gruppo che si situa nel mezzo, esprimendo delle posizioni meno profilate.
- La complessità della griglia e la conseguente difficoltà nel comprenderla da parte dei genitori appare come una delle preoccupazioni principali dei docenti.
- Tra tutte le categorie di attori coinvolte nell'inchiesta, i docenti SP fanno registrare le quote maggiori di persone che sollevano delle perplessità sia rispetto all'utilità della griglia e la giudicano troppo complessa.
- Per i due terzi delle docenti SI, la stesura della griglia è risultata, in questo primo test, piuttosto complicata.
- Più in generale, complessivamente emerge un importante scollamento nelle percezioni di chi riceve il servizio (i genitori) da una parte e di chi invece quel servizio lo offre (le docenti SI).

Della griglia sono stati apprezzati soprattutto gli aspetti di utilità, prima ancora che le sue caratteristiche intrinseche. La griglia è ritenuta uno strumento utile sia alle docenti sia alle famiglie sia al sistema scolastico più in generale: utile alle famiglie per i motivi visti in precedenza; utile alle docenti in particolare perché favorisce l'auto-riflessione sul proprio operato, perché aiuta a progettare l'insegnamento favorendo l'osservazione personalizzata dei bambini e l'individualizzazione dei percorsi così come indicato nel nuovo PdS, infine poiché supporta la qualità della comunicazione con i genitori; utile al sistema scolastico perché permette un buon collegamento con i traguardi espressi nel nuovo PdS e

poiché, più in generale, può servire al passaggio di informazioni tra i vari operatori scolastici nella transizione dei bambini dalla SI alla SE.

Gli aspetti perfezionabili della griglia concernono invece da un lato, ancora una volta, le sue caratteristiche intrinseche, dall'altro le implicazioni che essa ha nel lavoro quotidiano delle docenti. Per quanto concerne le prime, oltre alla presunta complessità per i genitori nel comprendere le informazioni in essa riportate a causa in particolare della terminologia utilizzata (ritenuta troppo tecnica), alcuni partecipanti all'inchiesta puntano il dito sulla rigidità della struttura del documento, che in alcuni casi, a dipendenza delle caratteristiche del bambino, può portare a fornire delle informazioni ridondanti che si ripetono campo dopo campo. Questo ostacolo è probabilmente legato alla necessità di una formazione dei docenti orientata all'affinamento delle competenze trasversali e alle relative declinazioni comportamentali, formazione che potrebbe portare a un perfezionamento dello sguardo competente.

Per quanto concerne gli aspetti critici, diverse opinioni sottolineano il sovraccarico di lavoro richiesto alle docenti per la raccolta delle singole informazioni e la compilazione delle griglie individuali. Emerge quindi la richiesta di un maggiore accompagnamento per le docenti in difficoltà, non solo nella fase di stesura del documento, operazione da alcuni ritenuta difficile, ma anche in quella ricorsiva di osservazione del bambino e gestione in contemporanea della classe, così come nella fase di restituzione del documento ai genitori, in particolare in quei casi nei quali la comunicazione potrebbe essere fraintesa e/o rifiutata dal genitore.

Per quanto riguarda, invece, l'accoglienza della sperimentazione (seconda domanda di analisi) è possibile affermare quanto segue:

- Tra i principali punti di forza della sperimentazione si possono annoverare i colloqui con le famiglie (apprezzati in particolare dalle docenti SI), che hanno permesso di rafforzare la relazione docente-genitore mettendo in risalto la professionalità della docente, chiamata a redigere e a presentare un documento complesso che richiede una valutazione strutturata, sistematica e fondata; gli incontri formativi, che hanno fornito possibilità di condivisione e scambio con altre colleghe favorendo delle dinamiche di apprendimento reciproco; infine l'osservazione degli allievi nelle sezioni, che ha portato molte docenti SI a riflettere e verificare la qualità del proprio lavoro, al fine di riuscire a rispondere nel miglior modo possibile all'esigenza data dal Profilo e prima ancora dal nuovo PdS nel riconoscere ad ogni allievo un'attenzione specifica.
- Tra gli aspetti meno apprezzati della sperimentazione, secondo chi ha preso parte all'inchiesta, si possono invece annoverare, tra le altre cose, il carico di lavoro richiesto alle docenti SI, la mancanza o l'insufficienza di un accompagnamento/supporto fornito alle docenti in difficoltà, non solo nella fase di stesura del documento, ma anche nella fase preparatoria (di osservazione del bambino e raccolta delle informazioni) e in quella relativa al colloquio (restituzione orale, rischi e problemi connessi).
- Infine, tra le proposte di sviluppo e di miglioramento spiccano, in particolare, il suggerimento di fornire un maggiore accompagnamento e sostegno alle docenti SI, e l'indicazione di aumentare e migliorare la comunicazione agli operatori scolastici sugli obiettivi della sperimentazione.

L'insieme di queste argomentazioni e di opinioni sulla griglia e sulla sperimentazione ci permettono di rispondere indirettamente anche al terzo gruppo di domande, relativo all'efficacia dell'intervento. Da un lato, è possibile affermare che il Profilo risponde solo in parte all'obiettivo di rafforzare la comunicazione con le famiglie. Lo fa dal punto di vista dei genitori, ma non completamente, come visto, nelle percezioni dei docenti. Dall'altro è invece possibile affermare che l'intervento è servito, in alcuni casi, per migliorare la comunicazione interna tra docenti SI e SE nel passaggio di informazioni sul bambino. Un passaggio che, tuttavia, come abbiamo cercato di illustrare, avviene comunque attraverso prassi e modalità diverse che si sono instaurate negli anni nelle sedi e che si basano in prevalenza sulla comunicazione verbale. A questo proposito, nel complesso i dati raccolti attraverso il monitoraggio consentono di rilevare le potenzialità del Profilo nell'assumere un ruolo importante in questo processo, per vari motivi. Innanzitutto

poiché permette di lasciare una traccia scritta su ogni bambino in un momento preciso del suo percorso scolastico, ovvero il passaggio di ordine scolastico dalla SI alla SE. In secondo luogo poiché consente a tutti gli attori coinvolti nella transizione di accedere alle medesime informazioni, favorendo così l'armonizzazione e la standardizzazione delle pratiche. In terzo luogo poiché, come abbiamo visto, è potenzialmente utile da un lato ai docenti per il passaggio di informazioni sul bambino, dall'altro alle direzioni per la costruzione delle classi di I elementare.

I risultati ottenuti nella prima fase di lavoro hanno spinto i committenti del monitoraggio a richiedere al CIRSE un approfondimento. Esso è stato svolto al termine del secondo anno di sperimentazione (a.s. 2017/18) presso le docenti SI e i docenti SP, con l'obiettivo, tra gli altri, di rilevare, da un lato, suggerimenti specifici per migliorare la griglia, dall'altro, le ricadute del Profilo sia sulla progettazione dell'insegnamento sia sull'apprendimento degli allievi. Se i primi vanno ad aggiungersi e a completare il quadro dei suggerimenti emerso dalla prima rilevazione al termine del primo anno di sperimentazione, le seconde hanno evidenziato come il Profilo abbia un impatto, secondo una buona parte delle docenti, in particolare sulla progettazione dell'insegnamento. Infatti, il lavoro preliminare di osservazione strutturata e registrazione scritta delle informazioni da anteporre alla compilazione dei Profili, sembra avere portato a una maggiore differenziazione e personalizzazione dei percorsi didattici, a un'osservazione mirata del singolo bambino e a una maggiore confidenzialità con la valutazione *per* l'apprendimento. Nello specifico, sembra emergere, conseguentemente all'introduzione del Profilo, una presa di coscienza da parte di alcune docenti, in particolare quelle non abituate a lavorare secondo l'approccio per competenze, da un lato delle modalità dell'insegnamento per competenze - peraltro previsto nel nuovo Piano di studio -, dall'altro anche dei benefici che esso può avere, sia sul piano operativo-professionale sia per quanto concerne l'apprendimento degli allievi. Il Profilo sembra dunque aiutare la docente a osservare gli apprendimenti relativi allo sviluppo del bambino, offrendole la possibilità di proporre allo stesso dei progetti formativi coerenti con i suoi bisogni specifici e attivando così un processo di auto-riflessione sul proprio operato; nel contempo esso serve anche quale strumento di rendicontazione degli apprendimenti del bambino nella restituzione degli stessi alle famiglie.

In termini più generali, lo studio dimostra il potenziale che esiste nell'uso di un profilo delle competenze a valenza formativa al termine della Scuola dell'infanzia non esclusivamente ai fini dichiarati dai promotori della sperimentazione, ma anche in termini di sistema, nel riconoscere cioè alla SI (e così anche ai suoi docenti) quelle caratteristiche specifiche che ne testimoniano la sua professionalità.²²

Prospettive future

La sfida più grande, dopo il primo anno di sperimentazione, sembrava quella di ridurre la distanza tra gli attori nella percezione dello strumento. I risultati del secondo anno di sperimentazione, sembrano invece avere rassicurato parte delle docenti inizialmente scettiche. Rimane, tuttavia, il bisogno di sostenere e nel contempo mettere al centro dell'implementazione le docenti, in modo strutturato dalla scuola, con formazioni, strumenti operativi e riconoscimenti temporali (sgravi).

In quest'ottica è bene distinguere sin da subito la valutazione delle competenze da un lato, e la relativa certificazione dall'altro, al fine di non minare la credibilità di tale dispositivo, correndo il rischio di confinarlo prevalentemente a un atto puramente burocratico (Ajello, 2011). Al contrario, occorre mettere in luce le potenzialità dell'una e dell'altra dal punto di vista formativo ed educativo, dotandosi dei mezzi necessari per preparare i docenti a valutare in modo formativo - quindi in modo continuato, come in parte già accade e accadeva, ma strutturato - e a utilizzare in modo efficace i dati formativi provenienti da più fonti (Greenstein, 2016; Martini, 2017), al fine di istituzionalizzare il processo di valutazione formativa per l'apprendimento, così come auspicato nel nuovo PdS (DECS, 2015), attraverso strumenti e tecniche della documentazione pedagogica.

²² La recente parificazione del salario tra docenti SI e SE prevista dalla nuova scala stipendi dei dipendenti dello Stato a decorrere dal 1. gennaio 2018 può anche essere letta come un segnale importante da parte delle istituzioni in questa direzione.

Bibliografia

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. In: OECD (2005). *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publications.

Ajello, A.M. (2011). Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola. *Scuola democratica* (2), nuova serie. 98-105.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

CDPE. (2017). *EDK/IDES-Kantonsumfrage. Stand: Schuljahr 2016-2017*. Tab.: Übertritt: Zuständigkeit. Kindergarten (Jahre 1-2). Disponibile in: https://edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/017.pdf

CISCo. (2016). *Disposizioni per gli insegnanti SI e SE. Scuole comunali del Cantone Ticino*. Bellinzona: USC.

DECS. (2015). *Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: DECS.

Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st century: new pedagogies that help all students attain sophisticated learning outcomes*.

Disponibile in: http://www.thenetwork.typepad.com/files/dede_21stc-skills_semi-final.pdf.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Theachers College Press.

Greenstein, L. (2016). *La valutazione formativa*. Novara: De Agostini Scuola SpA.

Hurst, V., & Lally, M. (1992). Assessment and the nursery curriculum. In G. Blenkin & A. Kelly (Eds.), *Assessment in early childhood education* (pp. 46-92). London, England: Paul Chapman Publishing.

Martini M. (2017). *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*. Novara: De Agostini Scuola SpA.

OECD. (2008). *Assessment for Learning. Formative Assessment*. Working Paper. OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy". Disponibile in: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>.

OECD. (2005). *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publications.

Sitografia:

Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE):
<http://www.edk.ch/dyn/15573.php>.

EduDoc: https://edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/015.pdf.

Allegato 1: Griglia di valutazione

Comunicazioni ai genitori – scuola dell’infanzia

Istituto scolastico comunale _____

Allievo/a:

Anno scolastico

Docente:

Sviluppo personale: motorio, percettivo psico-corporeo e socio-affettivo	Percorsi didattici	Personalizzazione dei percorsi
	Descrizione dello sviluppo e dell’apprendimento	
Collaborazione	Percorsi didattici	Personalizzazione dei percorsi
	Descrizione dello sviluppo e dell’apprendimento	
Comunicazione: verbale, non verbale	Percorsi didattici	Personalizzazione dei percorsi
	Descrizione dello sviluppo e dell’apprendimento	

Pensiero critico e riflessivo	Percorsi didattici	Personalizzazione dei percorsi
	Descrizione dello sviluppo e dell'apprendimento	
Pensiero creativo	Percorsi didattici	Personalizzazione dei percorsi
	Descrizione dello sviluppo e dell'apprendimento	
Strategie di apprendimento	Percorsi didattici	Personalizzazione dei percorsi
	Descrizione dello sviluppo e dell'apprendimento	

Firma del/i docente/i

Firma dell'autorità parentale

Data

Data

Osservazioni dei genitori	
---------------------------	--

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

Il Profilo delle competenze dell'allievo al termine della
Scuola dell'infanzia: monitoraggio della
sperimentazione 2016/17-2017/18

Quaderno di ricerca n. 30

Scuola universitaria professionale della Svizzera
italiana
Dipartimento formazione e apprendimento
Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi
Piazza San Francesco 19
6600 Locarno
www.supsi.ch/dfa

ISBN 978-88-85585-16-4

