

Progetto QUASI

LA QUALITÀ NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Laboratori regionali

Analisi testuale delle trascrizioni dei *focus group*

Sommario

1. L'analisi testuale dei focus group (descrizione, metodologia, dimensioni del testo etc.), Francesca della Ratta
2. La qualità nella scuola dell'infanzia Francesca della Ratta, Fabio Alivernini e Laura Palmerio
 - 2.1 Requisiti di qualità: i docenti, Fabio Alivernini
 - 2.2 Requisiti di qualità: le relazioni, Francesca Romana Longo
 - 2.3 Requisiti di qualità: le iniziative, Laura Palmerio
 - 2.4 Requisiti di qualità: gli spazi, Francesca Romana Longo
 - 2.5 Requisiti di qualità: aspetti organizzativi, Francesca Romana Longo
 - 2.6. Fattori che ostacolano e fattori che favoriscono la qualità, Fabio Alivernini
3. I genitori: se dovessi iscrivere mio figlio guarderei....., Laura Palmerio
4. Dalla parte dei bambini, Laura Palmerio
5. Se avessi dieci milioni....., Francesca della Ratta, Francesca Romana Longo e Simona Piccari
6. Alcune specificità nell'uso del linguaggio, Francesca della Ratta
 - 6.1 Le tre regioni
 - 6.2 Le differenze tra moderatori e partecipanti
7. Alcune differenze con l'analisi tradizionale dei focus, Francesca della Ratta
8. Un confronto parallelo: la discussione telematica, Francesca della Ratta, Francesca Romana Longo e Simona Piccari

1. L'analisi testuale dei *focus group*

I *focus group* sulla percezione della qualità nella scuola dell'infanzia sono stati realizzati nell'ambito delle attività dei laboratori e hanno coinvolto i docenti delle scuole inserite nei laboratori regionali.

Nei mesi di ottobre e novembre 2000 si sono tenuti in tutto 26 incontri, che sono stati audioregistrati e il cui testo è stato sottoposto ad analisi testuale¹.

Il testo complessivo del *corpus* dei *focus group* (che d'ora in avanti sarà denominato FOCUS) conta 118.553 occorrenze in tutto, con 8.807 parole diverse e una ricchezza lessicale medio-bassa (7,4) tipica del linguaggio parlato. Ogni incontro conta, mediamente, circa 5.000 parole.

Il primo passo per l'analisi di un testo è lo studio del vocabolario utilizzato, finalizzato all'individuazione delle *parole tema* e/o *parole chiave* del testo, vale a dire quelle parole che sono in grado di sintetizzarne il contenuto e di cui è necessario approfondire successivamente il contesto d'uso.

Le *parole tema* sono quelle che compaiono con maggiore frequenza nel *corpus*: tra i sostantivi, i lemmi più frequenti sono - come è naturale - <scuola>² (1475 occorrenze in tutto, pari al 124,4 per 10.000 sul totale delle occorrenze del *corpus*), <qualità> (416 occorrenze, pari al 35,9 per 10.000), <infanzia> (227 occorrenze, pari al 19,1 per 10.000), ma anche <attività> (207 occorrenze, pari al 17,5 per 10.000), <gruppo> (172 occorrenze, pari al 14,5 per 10.000), <informazione> (120 occorrenze, pari al 10,1 per 10.000), <professionalità> e <organizzazione> (82 e 80 occorrenze, pari al 7 per 10.000).

Le *parole chiave* invece sono quelle che risultano sovra-utilizzate rispetto alla loro frequenza standard in un contesto d'uso assunto come modello di riferimento. Il lessico di riferimento utilizzato in questo caso per ottenere una lista di parole chiave è il lessico delle forme grafiche (POLIF) curato da Bolasco e proveniente da un ampio campione di linguaggio contemporaneo³.

Tra le forme sovra-rappresentate si è preferito distinguere tra gli *attori* (i soggetti coinvolti nei processi della scuola dell'infanzia), gli *oggetti* o le *condizioni* (gli altri sostantivi sovra-rappresentati) e le *azioni*.

Tra gli attori troviamo tutti i soggetti coinvolti a vario titolo nella scuola dell'infanzia: i <genitori> (oppure <mamme>), gli <insegnanti> (oppure <docenti> o <maestre>), l'*équipe* complessiva di operatori (<collegghi>, <team>, <personale ausiliario>, <bidelli>, <psicologi>) e naturalmente i bambini (oppure <alunni> o <figli>, se visti dal punto di vista dei genitori); analizzando gli altri sostantivi sovra-rappresentati è possibile individuare immediatamente sia le *condizioni* per la qualità citate (<professionalità>, <accoglienza>, <compresenza>, <psicomotricità>) sia gli *oggetti fisici* che caratterizzano gli ambienti e la vita scolastica (<spazi>, <materiale>, <orario>, <laboratori>, <mensa>, <giornalino>).

¹ In realtà è stato possibile recuperare soltanto 22 delle 26 registrazioni, poiché 4 registrazioni dei focus svolti nel Lazio sono risultate inservibili.

² Tutte le parole racchiuse nei segni di < e > sono da intendersi parole effettivamente presenti nel testo.

³ Per questo confronto è stato utilizzato il programma Taltac, recentemente messo a punto da Bolasco et al., che consente appunto di confrontare il testo in analisi con alcuni lessici di frequenza. Da tale confronto è possibile ottenere anche una misura di specificità che si ottiene mediante il seguente rapporto:

$$z_i = \frac{f_i - f_i^*}{\sqrt{f_i^*}}$$

in cui f_i rappresenta la frequenza normalizzata della forma i nel testo in esame e f_i^* rappresenta la frequenza normalizzata della forma i nel lessico di riferimento. Naturalmente tanto più lo scarto avrà un valore elevato tanto più la forma potrà essere considerata caratterizzante il testo in questione (Cfr. Bolasco, *op. cit.*, pag. 223).

Tabella 1.1 - Alcune forme significative del corpus Focus: attori

Forma	Frequenza	Frequenza normalizzata (per 10.000)	Scarto su POLIF
Genitore	237	20.0	336.8
Insegnante	359	30.3	183.6
Insegnanti	323	27.2	180.7
Bambino	511	43.1	165.5
Bambini	753	63.5	163.6
Colleghe	62	5.2	100.3
Docenti	136	11.5	91.4
Genitori	361	30.5	88.5
Bidello	16	1.3	53.9
Docente	72	6.1	51.1
Insegnati	7	0.6	40.9
Figlio	174	14.7	33.2
Maestre	17	1.4	32.8
Insegnate	11	0.9	32.0
Ausiliario	14	1.2	30.6
Team	21	1.8	29.2
Psicologa	5	0.4	29.2
Collega	60	5.1	27.2
Mamme	22	1.9	26.7
Maestra	43	3.6	25.8
Alunni	34	2.9	24.7

Tabella 1.2 - Alcune forme significative del corpus Focus: oggetti e condizioni

Forma	Frequenza	Frequenza normalizzata (per 10.000)	Scarto su POLIF
Scuola	1675	141.3	282.2
Infanzia	226	19.1	152.8
Qualità	551	46.5	108.5
Spazi	166	14.0	68.2
Laboratori	60	5.1	60.3
Giornalino	13	1.1	53.7
Psicomotricità	11	0.9	45.4
Sezione	109	9.2	39.7
Professionalità	82	6.9	39.6
Progetto	172	14.5	38.7
Sezioni	64	5.4	38.2
Accoglienza	45	3.8	37.8
Compresenza	36	3.0	34.7
Laboratorio	44	3.7	33.6
Scuole	121	10.2	33.3
Mensa	23	1.9	33.1
Progetti	120	10.1	32.2
Ambiente	105	8.9	28.4
Orario	62	5.2	27.8
Materiale	90	7.6	27.7
Spazio	111	9.4	24.4

Tra i verbi non lemmatizzati colpisce la prevalenza di forme condizionali (<cercherei>, <sceglierei>, <preoccuperei>, <passerei>, <fiderei>), dovute alla prima domanda del *focus*, in cui veniva chiesto ai partecipanti “Dovendo iscrivere tuo figlio ad una scuola dell’infanzia, quali informazioni acquisiresti per decidere?”. Altri verbi sovra-rappresentati sono <ostacola> e <favorisce>, riferiti ai fattori che, appunto, ostacolano e favoriscono la qualità nella scuola dell’infanzia.

Poiché i verbi sono forme ad elevata dispersione nel testo, è più opportuno effettuare un confronto tra lemmi⁴, che consente una migliore valutazione delle azioni sovra-rappresentate nel testo. In tabella 2 sono riportati i verbi che risultano sovra-rappresentati rispetto a un lessico di frequenza (TPG!), distinti in *stativi* (legati alla dimensione dell’essere e dell’avere), *fattivi* (legati alla dimensione del fare) e *dichiarativi* (legati alla dimensione del dire e del pensare, [Ghiglione et al. 1998]). Data la natura propositiva del testo tra i verbi sovra-rappresentati vi sono soprattutto verbi fattivi, legati da un lato all’*osservazione* delle caratteristiche della scuola da scegliere come <vedere>, <cercare>, <guardare>, <scegliere>, <informare> (ma anche i dichiarativi <chiedere>, <sentire>, <ascoltare>), dall’altro alle azioni che caratterizzano il *lavoro* nella scuola, come <lavorare>, <insegnare>, <organizzare>, <cambiare>, <aiutare>, <collaborare>.

⁴ Per effettuare il confronto l’insieme delle forme verbali riconosciute dal programma è stato ricondotto al lemma e quindi confrontato con il lessico di frequenza TPG (relativo ai discorsi programmatici di governo), che anche se non particolarmente adatto al caso è l’unico disponibile all’interno del programma Taltac.

Tabella 1.3 - Alcune forme significative del corpus Focus: azioni

Forma	Frequenza	Frequenza normalizzata (per 10.000)	Scarto su POLIF
Iscrivere	69	5.8	152.7
Ostacola	57	4.8	126.0
Insegno	57	4.8	80.5
Favorisce	89	7.5	78.6
Cercherei	22	1.9	74.3
Spendereste	11	0.9	64.4
Sceglierei	12	1.0	40.4
Preoccuperei	11	0.9	37.0
Passerei	6	0.5	35.1
Vorreste	9	0.8	30.2
Scegliala	5	0.4	29.2
Fiderei	5	0.4	29.2

Tabella 2 - Confronto tra lemmi: azioni sovra-rappresentate (rispetto TPG)

Lemma	Occorrenze totali	Scarto su TPG	Categoria verbale	Occorrenze normalizzate (10.000)
Dire	457	606.0	Dichiarativo	38.5
Parlare	175	521.1	dichiarativo	14.8
Chiedere	156	256.1	dichiarativo	13.2
Pensare	84	188.3	dichiarativo	7.1
Sentire	112	229.2	dichiarativo	9.4
Scrivere	25	173.0	dichiarativo	2.1
Ascoltare	24	185.7	dichiarativo	2.0
Andare	342	376.8	fattivo	28.8
Venire	331	362.8	fattivo	27.9
Lavorare	220	649.2	fattivo	18.6
Vedere	156	319.4	fattivo	13.2
Mettere	138	233.9	fattivo	11.6
Cercare	115	274.3	fattivo	9.7
Favorire	115	170.3	fattivo	9.7
Insegnare	109	688.8	fattivo	9.2
Entrare	88	330.2	fattivo	7.4
Prendere	86	152.7	fattivo	7.3
Ostacolare	77	486.6	fattivo	6.5
Cambiare	70	409.5	fattivo	5.9
Guardare	70	245.2	fattivo	5.9
Uscire	68	258.9	fattivo	5.7
Organizzare	67	305.7	fattivo	5.7
Arrivare	58	239.8	fattivo	4.9
Scegliere	52	284.5	fattivo	4.4
Informare	50	292.4	fattivo	4.2
Aiutare	38	166.2	fattivo	3.2
Spendere	37	181.0	fattivo	3.1
Succedere	32	194.2	fattivo	2.7
Collaborare	32	152.7	fattivo	2.7
Ritornare	21	153.1	fattivo	1.8
Potere	720	409.3	stativo	60.7
Dovere	720	377.6	stativo	60.7
Volere	414	486.5	stativo	34.9
Sapere	253	503.1	stativo	21.3
Stare	161	291.2	stativo	13.6
Conoscere	107	384.9	stativo	9.0
Diventare	48	163.9	stativo	4.0
Acquisire	42	150.9	stativo	3.5

Oltre alle semplici parole, poi, è possibile analizzare i “segmenti ripetuti”, vale a dire quelle parti di testo che compaiono più di una volta con la stessa sequenza e che rivelano frasi tipiche, modi di dire o espressioni il cui contenuto presenta minori incertezze semantiche delle semplici parole. Anche in questo caso, i segmenti sono stati raggruppati in quattro categorie, relative ad alcuni dei temi chiave presenti nel

testo: le condizioni per la scelta e per la qualità, i ruoli o gli attori del processo, le caratteristiche della scuola e la qualità.

Nel primo gruppo vi sono quei segmenti che rimandano ad alcune delle condizioni citate dai docenti come determinanti per la scelta di una scuola dell'infanzia, dalle esigenze personali dei genitori (<mie esigenze> o <vicino casa>) a caratteristiche organizzative e didattiche della scuola (<organizzazione degli spazi>, <rapporto numerico> tra docenti e alunni, <corsi di aggiornamento> per i docenti).

Tra i segmenti riferiti agli attori spiccano i riferimenti ai bambini - <bambini piccoli>, <bambini di tre anni>, <nostri bambini> - insieme ai riferimenti al <gruppo docente> o al ruolo di genitori (<come genitore>).

I segmenti relativi alla scuola servono a specificare “di che scuola” si sta parlando: (materna, media, statale, ideale, privata). E' significativo osservare che i docenti continuano ad utilizzare l'espressione “scuola materna”, piuttosto che “scuola dell'infanzia”, che compare nel testo con una frequenza molto ridotta. Infine, nel gruppo di segmenti relativi alla qualità nella scuola dell'infanzia vi sono le espressioni riferite a cosa <ostacola> o <favorisce la qualità> e a ciò che bisogna fare per <migliorare la qualità>.

Tabella 3 - I segmenti ripetuti

segmento	Frequenza	segmento	Frequenza
CONDIZIONI PER LA SCELTA E PER LA QUALITA'		SCUOLA E VITA SCOLASTICA	
mie esigenze	7	scuola materna	67
organizzazione degli spazi	6	scuola elementare	25
vicino casa	6	vostra scuola	14
rapporto numerico	5	scuola statale	12
corsi di aggiornamento	5	scuola ideale	10
formazione comune	5	scuola media	7
RUOLI E ATTORI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA		scuole materne	7
come genitore	34	nostra scuola	6
mio figlio	34	anno scolastico	5
insegnò nella scuola materna	16	livello di scuola	5
vostro figlio	13	scuola privata	5
suo figlio	9	tipo di scuola	5
bambini di tre anni	9	primo anno	5
gruppo docente	7	LA QUALITA' DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	
Bambini piccoli	6	scuola di qualità	33
tuo figlio	6	favorisce la qualità	26
i miei bambini	5	qualità della scuola	23
Piccoli gruppi	5	qualità nella scuola	9
Bambini di 3 anni	5	per migliorare la qualità	6
Nostri bambini	5	ostacola la qualità	5
		fattore di qualità	5

L'analisi del vocabolario e il confronto con risorse linguistiche esterne hanno permesso di fornire un primo sguardo d'insieme sugli argomenti affrontati nel testo, mentre nei paragrafi successivi si cercherà di dare conto estesamente del contesto di riferimento in cui sono utilizzate le parole chiave, in modo da ricostruire una mappa ragionata delle dimensioni tematiche che hanno caratterizzato le discussioni.

2. La qualità nella scuola dell'infanzia

L'obiettivo principale per cui sono stati realizzati i *focus group* è quello di approfondire la percezione della qualità della scuola dell'infanzia diffusa presso i docenti.

Il punto di partenza per capire in che modo è stato affrontato e discusso il tema della qualità all'interno dei *focus* è quello di esaminare il contesto d'uso della parola qualità, che nel testo compare 416 volte.

E' stato possibile individuare cinque aspetti – o requisiti – che i docenti ritengono indispensabili per una scuola di qualità: la preparazione professionale dei docenti; la qualità delle relazioni tra gli attori coinvolti (famiglie, enti locali), i contenuti trasmessi e le attività realizzate, le condizioni ambientali e gli aspetti organizzativi.

2.1 Requisiti di qualità: i docenti

Il requisito fondamentale per una scuola di qualità è la <professionalità> dei <docenti> (82 e 136 occorrenze), il loro <aggiornamento>, <l'affiatamento> nel <team di colleghi>, la possibilità del <confronto> reciproco e la coscienza dell'importanza del ruolo svolto. E' molto importante, poi, che all'interno del corpo docente si sviluppi un metodo di lavoro comune, in modo che sia possibile <prendere decisioni in comune>.

Data la numerosità dei riferimenti a questo tema, è stato possibile distinguere tre tipi di discorsi portati avanti nei *focus*:

- ◆ le caratteristiche che un docente dovrebbe avere in una scuola di qualità;
- ◆ la formazione/aggiornamento;
- ◆ le relazioni tra i colleghi.

Le caratteristiche del docente. Una prima caratteristica molto importante è l'atteggiamento di apertura da parte di chi lavora nella scuola verso i due utenti diretti del servizio. Il docente dovrebbe mostrare <disponibilità ad accogliere le esigenze del bambino> e su un altro versante essere anche <disponibile al colloquio con le famiglie>. Connesso a questo primo tema di "apertura" viene anche sottolineato che <un buon docente è colui che ascolta>. L'atteggiamento di non chiusura dovrebbe anche comprendere <la capacità di mettersi in discussione>. È poi presente anche un discorso riferito alle qualità emotive, sia su un piano più personale <a me preme la serenità>, sia su un livello più relazionale <il bambino deve anche trovare molto affetto da parte degli insegnanti>.

La formazione e l'aggiornamento. Nei discorsi sull'aggiornamento e sulla formazione dei docenti viene data importanza soprattutto alla continuità, motivo per cui si ritiene opportuna una <formazione dei docenti con consulente>. C'è chi sottolinea la rilevanza di una certa omogeneità fra le esperienze di aggiornamento dei docenti: <una formazione comune favorisce la qualità>. Su un altro versante, si segnala la preferibilità di corsi orientati al "saper fare", sia come esplicita contrapposizione alla teoria - <corsi di aggiornamento per i docenti, soprattutto quelli operativi; quelli teorici no> - sia come semplice acquisizione di tecniche - <aiutare gli insegnanti con le nuove tecniche ad usare altre cose. Mancano questi corsi > -.

Le relazioni con i colleghi. L'importanza di relazioni cooperative fra i docenti viene sottolineata da più parti (<collaborazione tra colleghi e continuità di lavoro>) e viene posta come condizione essenziale: <se c'è collegialità e collaborazione> è possibile realizzare una scuola di qualità.

Un secondo tema emerso è quello legato alla motivazione degli insegnanti: è indispensabile che <tutto il corpo docenti sia soddisfatto> e potrebbe essere opportuno <conoscere il background culturale degli insegnanti per capire la motivazione che hanno>.

2.2 Requisiti di qualità: le relazioni

Oltre alla professionalità dei docenti è importante il sistema di relazioni che la scuola stabilisce con l'ambiente esterno, innanzitutto con le famiglie, ma anche con gli enti locali, le associazioni, le altre scuole.

Una sufficiente <visibilità della scuola sul territorio> aiuta i genitori a orientarsi nella scelta, poiché dall'esterno è molto difficile giudicare l'operato di una scuola e per questo è importante che questa si <faccia carico di farsi conoscere>, curando i rapporti sul territorio.

Nel sistema di relazioni della scuola con il mondo esterno, un ruolo di primissimo piano è svolto dalla famiglia: secondo alcuni anche i genitori devono essere considerati come <utenti> della scuola dell'infanzia, ed è molto importante anche l'impegno che si dedica a spiegare loro <cosa si fa> in questo tipo di scuola, e quanto alcuni elementi come lo <sviluppo dell'autonomia, la creatività, il gioco> siano cruciali, forse più delle <attrezzature fisiche>.

Nelle discussioni, uno spazio molto ampio è stato riservato ad affermare l'importanza di stabilire un rapporto di scambio con i genitori: i genitori possono comunicare <molte informazioni sui bambini> e <fornire un feed-back sui cambiamenti intervenuti nei loro comportamenti>, ed è centrale che si instauri sin dal primo momento un <rapporto di fiducia ed empatia> tra scuola e famiglia. I genitori <devono essere informati su tutto quello che avviene a scuola>, devono essere coinvolti nelle iniziative e nelle <attività dei laboratori> in modo da diventare <parte integrante della vita della scuola>. Il <coinvolgimento> e il <dialogo> con i genitori, inoltre, consente di ridurre <l'atteggiamento di delega totale> con effetti positivi sul <rendimento dei bambini>.

Per creare un clima di fiducia è necessario un livello elevato di <qualità umana> e di <rispetto reciproco>, sono importanti le relazioni interne alla scuola e la <cultura dell'accoglienza>, ma è anche indispensabile che i docenti sappiano far fronte alle <ansie dei genitori>, che a volte, per <paura che i bambini si facciano male> vorrebbero <rinchiudere> i bambini, con l'unico scopo di <salvaguardare l'incolumità>.

Bisogna pertanto assicurare la massima <disponibilità nei confronti dei genitori>, attraverso una buona predisposizione al <dialogo>: infatti, secondo alcuni è anche molto importante che i docenti abbiano <competenza comunicativa>, cioè che siano in grado di spiegare e illustrare ai genitori <l'offerta formativa> della scuola, in particolare sulle modalità di gestione <dell'inserimento>. Il momento più delicato è proprio l'inserimento: si tratta del momento <più difficile>, durante il quale spesso si deve <fornire assistenza anche ai genitori>, che soffrono il <distacco> quasi quanto i bambini (se non di più, come sostiene qualcuno).

Una scuola aperta al <contributo dei genitori>, inoltre, offre alle famiglie l'opportunità di incontrarsi e confrontarsi con <altri genitori>, ampliando la rete - spesso limitata - di conoscenze delle famiglie stesse. Naturalmente non tutti i riferimenti alle famiglie sono positivi, infatti <non tutti i genitori si mostrano interessati alla qualità del tempo che il bambino trascorre a scuola>, alcuni di essi infatti considerano la scuola dell'infanzia soprattutto un <comodo parcheggio> in cui <sistemare i figli>.

Da questo tipo di considerazioni si arriva a una riflessione più generale sulla scarsa importanza attribuita alla scuola dell'infanzia, sia dalle famiglie che dalle stesse <istituzioni scolastiche>: anche per l'assenza dell'obbligatorietà la scuola dell'infanzia <è stata sempre il fanalino di coda>, e mentre <sulle altre scuole i genitori si interessano, perché c'è una valutazione per la quale il bambino porta la pagella> e <dovrà avere una certa preparazione>, <la materna, per colpa nostra, per colpa delle istituzioni, per colpa delle dirigenze, è rimasta il fanalino di coda, cioè il parcheggio>, mentre chi iscrive il bambino alla scuola dovrebbe <interessarsi di ciò che effettivamente un bambino fa alla materna>.

Secondo alcuni quindi, ai genitori bisogna chiarire quali sono <i compiti della scuola materna> perché molti la considerano <ancora come parcheggio>. Molti genitori <si permettono il lusso di portare i bambini alle dieci della mattina, di venirci a prendere alle tre del pomeriggio> e <le scuole sono piene

soprattutto il sabato>. Un conflitto fra insegnanti e genitori si crea quando questi ultimi non rispettano gli orari, pensando ad esempio che: <tanto sono piccoli, anche se arrivano tardi che succede, capisco alle elementari che possono venire in orario ma nella scuola materna anche se arrivano con un quarto d'ora più in là, mica ci stanno dei problemi da seguire>; più di un docente richiama la necessità di stabilire <regole più severe> per i genitori, senza le quali è difficile lavorare bene.

Nel rapporto quotidiano con le famiglie, uno degli elementi più importanti è proprio il tipo di orario offerto dalla scuola. La vicinanza della scuola e la comodità degli orari, secondo gli insegnanti, costituiscono i fattori determinanti per la scelta della scuola cui iscrivere un figlio, rispetto ai quali le considerazioni sulla qualità passano in secondo piano.

Le decisioni sull'organizzazione dell'orario, che sono rilevanti per la qualità complessiva del servizio offerto dalla scuola, non sono però esenti da contraddizioni. Infatti, quando la scuola decide di andare incontro alle esigenze delle famiglie, considerando i problemi di <chi lavora>, o <cercando di stare molto dietro le esigenze del territorio, prolungando gli orari o anticipandoli, per far combaciare l'uscita delle elementari>, diventa più difficile – a parità di personale – garantire aspetti di qualità come la <compresenza dei docenti> in alcune fasce orarie senza la quale è impossibile organizzare il <lavoro per piccoli gruppi> e la <socializzazione> dei bambini con altri insegnanti.

Inoltre, non sempre accogliere le richieste dei genitori su un orario <eccessivamente dilatato> è considerato un indicatore di qualità: non sono pochi quelli convinti che sia improponibile pensare di far <subire a un bambino otto o più ore di scuola prolungata>, anche se a volte questo è difficile da spiegare ai genitori.

Nei contesti meno urbanizzati qualcuno cita anche il problema opposto: in alcuni casi ci sono genitori che vorrebbero poter prelevare i figli prima dell'orario stabilito, e in questo caso i docenti credono che dovrebbe essere possibile evitare <eccessive rigidità>.

Inoltre, è molto importante anche il clima delle relazioni che si vive all'interno della scuola e tra le diverse scuole presenti sul territorio. In particolare, oltre <all'armonia tra gli insegnanti> è necessario che sia diffuso un <clima di collaborazione> tra tutte le professionalità interne alla scuola, dal <direttore didattico> al <personale ausiliario>.

Infine, altri interlocutori da tenere in considerazione sono gli enti presenti sul territorio, soprattutto i comuni, che costituiscono per le scuole, in alcuni casi, fonte di finanziamento. Non sempre tutte le richieste avanzate dalle scuole vengono accettate, anche perché la sensibilità dei comuni rispetto alle esigenze della scuola dell'infanzia non sempre è sufficientemente elevata. Del resto <lo stanziamento dell'ente locale indica il tasso di considerazione della scuola, e se l'amministrazione comunale non sostiene finanziariamente una scuola, questa trova maggiori difficoltà a qualificare il suo servizio>. Alcuni partecipanti, però, fanno notare che bisognerebbe rafforzare l'alleanza con i genitori, perché la pressione esercitata da questi ultimi, in quanto elettori, è sicuramente più forte di quella esercitata dai singoli docenti.

2.3 Requisiti di qualità: le iniziative

Se i partecipanti al *focus* riconoscono l'importanza delle caratteristiche del corpo docente e del clima di collaborazione che caratterizza il lavoro nella scuola, anche i contenuti trasmessi agli alunni sono importanti nel determinare la <qualità del tempo che i ragazzi passano a scuola>. Viene riconosciuta l'importanza di quelle <metodologie didattiche> che stimolino la <creatività> e <trasmettano passione>; sono infatti ritenute significative tutte le attività “teatrali”, in particolare le drammatizzazioni di fine anno (<recita>, <sfilata di carnevale>, <coro>, <circo>), alcune condotte insieme alla scuola elementare o in collaborazione con i genitori. Si ricorda la <priorità del gioco> ma anche l'importanza di contenuti quali <l'inglese o la musica>. Un ruolo centrale è occupato anche dalle attività <psicomotorie> e di <comunicazione>.

I “contenitori” (le iniziative <che favoriscono la qualità>) di questi diversi contenuti sono sostanzialmente di tre tipi:

- ◆ le “attività teatrali”;

- ◆ i <progetti> didattico-organizzativi, alcuni ideati e condotti all'interno della singola scuola (<lettura>, <alimentazione>, <ambiente>, <pittura> ecc.) altri realizzati come partecipazione a progetti di più vasto raggio (per esempio, il progetto nazionale ASCANIO e la sperimentazione dell'autonomia);
- ◆ le uscite sul territorio: visita ai negozi, vendemmia, <stazione> e <uscita in treno>, <spettacoli>.

Da segnalare, inoltre, l'inclusione nelle iniziative che, secondo i docenti, hanno migliorato la qualità, di attività e migliorie non direttamente collegate alla didattica, ma riguardanti l'organizzazione del servizio scolastico: <mensa gestita dai genitori>, <centro di documentazione>, <diario delle attività>, orario flessibile secondo le esigenze dei bambini, <compresenza>, <gruppi più piccoli>, aggiornamento insegnanti.

2.4 Requisiti di qualità: gli spazi

Docenti, clima e contenuti sono indispensabili non meno di <spazi adeguati>, <né troppo piccoli né troppo grandi>, con <giardini> o <spazi verdi>, ambienti <puliti> e <ristrutturati>, una <mensa> che curi anche la <qualità del cibo> e l'assenza di <barriere architettoniche>.

L'ambiente non deve essere soltanto funzionale, ma la scuola dovrebbe essere <luminosa> e <colorata> e bisognerebbe prestare molta attenzione alla componente estetica degli spazi, alla <cura del bello>.

Secondo alcuni, senza spazi <adeguati> quelle sulla qualità sono <sono tutte chiacchiere>: gli spazi devono essere fatti a misura di bambino, deve essere garantita sia <igiene> che <sicurezza> ma deve anche essere possibile per il bambino <leggere> e <usare> lo spazio che lo ospita.

Sono necessari <laboratori attrezzati>, <materiali per la didattica>, <sussidi>, <palestre> e giochi come i <labirinti> o i giochi d'acqua. Anche l'illuminazione viene citata come elemento determinante.

Inoltre è importante che gli spazi siano flessibili: quando il lavoro è organizzato per <piccoli gruppi> è necessario che anche lo spazio non sia molto esteso.

L'ambiente è uno degli aspetti che tutti pensano incida fortemente nella scelta della scuola da parte dei genitori, poiché l'organizzazione degli spazi sicuramente riflette il tipo di vita che si trascorre a scuola: <io scapperei quando vedo i tavoli in fila o sentir dire dai docenti "non mettiamo i bambini in cerchio perché altrimenti si deconcentrano">.

La possibilità di avere strutture adeguate dipende dai finanziamenti (scarsi) di cui dispone la scuola, anche se in più di un caso sono state citate esperienze di collaborazione di gruppi di genitori che hanno contribuito con il proprio lavoro, o anche soltanto con un sostegno economico (un <fondo cassa volontario>) a migliorare l'aspetto estetico della scuola.

Complessivamente emerge un giudizio di inadeguatezza delle strutture di cui dispone attualmente la scuola dell'infanzia, e non è un caso (vedi par. 5) che, immaginando di poter disporre di dieci milioni da spendere per la scuola, uno degli investimenti più citati dai docenti sia proprio il miglioramento degli ambienti scolastici.

2.5 Requisiti di qualità: l'organizzazione

Infine, anche <l'organizzazione> e la <gestione> della scuola sono importanti. Innanzitutto è necessario evitare un <numero eccessivo di bambini>: un <rapporto numerico> alunni/insegnati svantaggioso, infatti, condiziona pesantemente la qualità del lavoro. E' poi importante che la scuola sappia offrire <un'offerta diversificata>, che abbia un buon livello di <progettualità>, che sia disponibile a <rivedere gli orari> e che curi il rapporto con <l'amministrazione comunale>.

Alcuni citano come elemento negativo la carenza di <fondi economici> e il problema delle <supplenze>: infatti con l'autonomia la <gestione del budget> coinvolge anche le <supplenze>, e spesso l'amministrazione si trova a dover scegliere tra le supplenze e gli <incentivi per i docenti>.

Naturalmente la figura del direttore è centrale: è anche dalla sua <attenzione>, dalla sua capacità di <valorizzare i docenti> e creare un <gruppo affiatato>, dalla <fiducia> che mostra verso gli insegnanti,

dal sostegno che assicura alle loro iniziative e dall'elasticità con cui è in grado di <gestire i tempi> che dipende la qualità della scuola.

Ma non sempre i docenti hanno l'impressione che la dirigenza percepisca l'importanza della scuola dell'infanzia: <da parte della direzione bisognerebbe venire incontro a determinate esigenze delle insegnanti che possono essere sia in ordine al materiale, che alle iniziative da realizzare... Se poi la direzione concepisce la scuola dell'infanzia con un ruolo assistenziale, come il vivaio delle iscrizioni per scuola elementare, le cose si fanno più difficili.>

E' poi importante che nella scuola dell'infanzia operi una *équipe* in cui sia rappresentata una pluralità di ruoli professionali: a giudizio di alcuni infatti è molto importante che nella scuola ci siano <medici>, <pediatri>, esperti in <educazione motoria> e <psicologi>. In particolare gli psicologi potrebbero rivelarsi preziosi per interpretare eventuali <disagi> e problemi di alcuni bambini, e potrebbero dare consigli ai genitori: <a me servirebbe la presenza di uno psicologo e di un medico, perché se capita che un bimbo si fa male io non so a chi rivolgermi. Una volta c'era il medico scolastico, oggi non c'è più. E così anche lo psicologo: ci sono tanti bambini con problemi e io non sono all'altezza di affrontarli.>

Infine, un argomento caro ai partecipanti ai *focus* è la <qualità del lavoro percepita dagli insegnanti>: un buon clima di <relazioni sindacali> e il <rispetto della professionalità> dei docenti sono ritenuti elementi cruciali per la loro motivazione, con un'evidente ricaduta sulla qualità della prestazione professionale.

2.6. Fattori che favoriscono e fattori che ostacolano la qualità

In conclusione, secondo i partecipanti ai *focus group* che cosa favorisce la qualità?

L'elemento più importante riguarda i docenti intesi come gruppo: ci deve essere <coesione tra il team di lavoro> all'interno di una scuola, è importante la <disponibilità dei docenti al confronto> ed è necessaria una <stabilità> nel tempo del gruppo stesso. Un altro rilevante ingrediente si riferisce all'ambito motivazionale dei docenti, poiché non dovrebbe mai mancare <l'entusiasmo dei docenti>. E' indispensabile poi lavorare con <un numero ridotto di bambini>.

Vi sono poi anche aspetti organizzativi-strutturali, come ad esempio la disponibilità di una <mensa interna>, la disponibilità di una <buona segretaria > e l'attenzione alle <condizioni igieniche>.

Tab. 4 – Alcune frasi significative legate ai verbi “favorire” e “ostacolare”

Favorire	Ostacolare
la coesione tra il gruppo , tra il team di lavoro	il numero alto di bambini
il numero ridotto di bambini	Mancanza di materiale didattico
la stabilità dei docenti	Eccessiva richiesta di oneri e di impegni in ambito professionale
la disponibilità dei docenti al confronto	il rumore
Una buona segretaria	la burocrazia
l'organizzazione degli spazi	spazi piccoli , ridotti
l'entusiasmo dei docenti	La carenza di organico
La mensa interna	la mancanza di una normativa chiara
le condizioni igieniche	

Invece, rispetto agli ostacoli alla qualità il discorso ruota principalmente intorno alla mancanza di risorse, e alle condizioni organizzative. Sul primo versante viene fatto notare come siano da considerare seri impedimenti la <mancanza di materiale didattico> e l'aver a disposizione solamente <spazi piccoli, ridotti>. Se per risorse, poi, intendiamo anche quelle umane, anche la <carenza di organico> può diventare un problema. Passando al versante delle condizioni organizzative gli ostacoli maggiori vengono dalla <burocrazia> e dalla <eccessiva richiesta di oneri e di impegni in ambito professionale> che riguardano i docenti.

3. I genitori: se dovessi iscrivere mio figlio guarderei....

Uno degli stimoli utilizzati nei *focus* consisteva nel proporre ai docenti di mettersi nei panni di un genitore che deve iscrivere suo figlio alla scuola dell'infanzia e di pensare alle informazioni più importanti da raccogliere per la scelta della scuola.

Non sempre è stato facile per gli insegnanti spogliarsi del proprio ruolo, anche perché molti docenti erano consapevoli del livello di dettaglio delle proprie osservazioni, che comunemente i genitori non sono in grado di effettuare. Inoltre, in quasi tutte le discussioni è emersa una contraddizione forte (vissuta in prima persona anche da molti docenti) tra il desiderio di scegliere <la scuola migliore per il proprio figlio> e l'esigenza di tenere conto delle proprie esigenze personali, come la vicinanza alla propria abitazione e la possibilità di conciliare gli orari della famiglia.

Oltre ai fattori logistici, le aree su cui assumere informazioni citate nella maggioranza delle discussioni sono le seguenti:

- ◆ organizzazione e struttura della scuola (<orario flessibile>, <regole>, ambienti, spazi, arredi, igiene, sicurezza);
- ◆ offerta formativa (visione del POF, <capire cosa si fa>, vedere come si lavora <piccoli gruppi>, <gestione spazi>);
- ◆ professionalità degli insegnanti e qualità del rapporto con i bambini;
- ◆ qualità e caratteristiche dell'accoglienza (<disponibilità degli insegnanti>, <gradualità dell'inserimento>).

Quasi unanime è risultata la convinzione che i genitori, prima di iscrivere il figlio o la figlia, debbano fare, magari portando con loro il bambino, una visita alle diverse scuole per raccogliere informazioni sugli aspetti precedentemente elencati e per cogliere <il clima> che si respira.

4. Dalla parte dei bambini

Dai discorsi dei docenti sulla qualità della scuola dell'infanzia, nel momento in cui entra in gioco il bambino, emerge una varietà di contenuti che riguardano, come è giusto, ogni aspetto del servizio scolastico.

Si ritiene che sia molto importante il modo in cui viene realizzato l'inserimento dei bambini nella scuola, il fatto che questo sia <graduale>, che avvenga in un <ambiente sereno> e da parte di un insegnante <disponibile>, in modo tale da <tranquillizzare i genitori>.

Fondamentale è, nella didattica, *l'organizzazione della giornata*: <accoglienza>, <orario>, <sezioni>, <giochi>, <attività>, <regole>, <uscite> (gite, visite), <piccoli gruppi> e <grandi gruppi>; *la struttura e l'organizzazione del servizio*: <spazi>, <orario adeguato alle esigenze della famiglia>, <ambiente sereno>, <giardino>, <numero di bambini per sezione>; *il personale e le relazioni*: <collaboratori scolastici>, <assistente>, <organico funzionale>, <sostegno per l'handicap>, <psicologo>, <collaborare>, <affiatamento>, < ruoli>, <team>, <compresenza>.

Andando più in profondità si evidenziano particolarmente alcuni aspetti:

- ◆ *la centralità del bambino*: dare spazio a interessi, bisogni e creatività del bambino, dare attenzione alle potenzialità dei diversi bambini, al gioco, all'autonomia, rispettare i tempi dei bambini;
- ◆ *rispetto dei tempi dei bambini*: <i tempi dei bambini non sono i tempi degli adulti>, da cui deriva, quindi, l'importanza della programmazione e dell'organizzazione non solo delle attività ma anche dei tempi i quali, però, devono essere flessibili, senza scadenze fisse, in modo da potersi adattare ai <tempi di vita> dei bambini. Viene segnalato, in questo senso, il rischio che l'eccessivo

numero di attività non dia al bambino <i tempi giusti per far in modo che si ponga le sue domande, racconti le sue storie, i suoi vissuti>;

- ◆ *le sezioni eterogenee e/o omogenee per età*: l'ideale sembrerebbe essere la <sezione aperta>, che permette scambi tra bambini di 3, 4 e 5 anni e momenti in gruppi omogenei;
- ◆ le caratteristiche degli insegnanti: <personalità>, <carattere>, <comportamenti con il bambino>, <atteggiamenti>, <contatto umano>, <ascolto del bambino>, <età>;
- ◆ *la famiglia del bambino*: differenze tra famiglia e famiglia, collaborazione con i docenti, coinvolgimento nelle attività e nei problemi della scuola.

Inoltre, come già messo in evidenza in precedenza, gli insegnanti sottolineano come alcune difficoltà nella gestione del lavoro a scuola possano incidere negativamente sul rendimento del bambino e sulla <qualità del tempo che trascorre a scuola>, come per esempio il <numero eccessivo di bambini per sezione>, che rende impossibile il rapporto individuale con i bambini, la dispersione di energie dei docenti, lo scarso coinvolgimento dei genitori e i rapporti difficili con la scuola elementare <scarsa attenzione al problema della continuità>.

5. Se avessi dieci milioni....

Con l'ultima domanda del *focus* si è cercato di approfondire le carenze strutturali delle scuole così come sono percepite dai docenti, chiedendo loro come avrebbero impiegato dieci milioni da spendere per la propria scuola.

Le risposte fornite dai docenti sono piuttosto omogenee, ed è stato possibile classificare 11 tipi di investimenti proposti. Come si vede nella tabella 5, la prevalenza delle proposte di acquisto è relativa alle strutture didattiche, vale a dire sia agli arredi (<tavolo> <piscine> <palestre> <armadi>) sia ai sussidi didattici (<materiale di psicomotricità>, <tappeti morbidi>, <libri>, <carta argentata>): tali voci sono pari al 45% del totale delle segnalazioni dei docenti. Il risultato è, probabilmente, indicatore di una carenza delle strutture diffusa nelle scuole, e della consapevolezza dei docenti che ambienti adeguati sono fondamentali per l'apprendimento dei bambini, come del resto è stato già illustrato nel paragrafo 2.4.

Tab. 5 – Se potessi spendere 10 milioni per la mia scuola acquisterei ...

	v. a.	perc.	perc. cum.
Arredo	50	24.8	24.8
Ausili didattici	42	20.8	45.5
Giochi	26	12.9	58.4
Telematica	21	10.4	68.8
Attività creative	17	8.4	77.2
Progetti	14	6.9	84.2
Formazione	12	5.9	90.1
Gita	10	5.0	95.0
Ufficio	8	4.0	99.0
Ausiliare	1	0.5	99.5
Adozione a distanza	1	0.5	100.0
Totale	202	100.0	

Minore importanza viene attribuita ad acquisti meno determinanti per la vita quotidiana della scuola, come per esempio il lavoro a progetti specifici <apertura di un sito internet>, <lingua_2000>, <pubblicazione di un giornalino della scuola>, <continuità col nido>, o le visite all'esterno della scuola.

Infine, in alcuni casi i docenti segnalano la necessità di investire parte dei fondi per la formazione dei docenti e del personale che lavora nella scuola.

Tab. 6 – Acquisti proposti per regione (valori percentuali)

	Basilicata	Lazio	Liguria	Totale
Arredo	32.26	20.69	26.19	24.75
Ausili didattici	45.16	16.09	16.67	20.79
Giochi	9.68	19.54	7.14	12.87
Telematica	0.00	8.05	16.67	10.40
Attività creative	0.00	12.64	7.14	8.42
Progetti	6.45	6.90	7.14	6.93
Formazione	0.00	4.60	9.52	5.94
Gita	6.45	5.75	3.57	4.95
Ufficio	0.00	4.60	4.76	3.96
Ausiliare	0.00	0.00	1.19	0.50
Adozione a distanza	0.00	1.15	0.00	0.50
Totale	100.00	100.00	100.00	100.00

Se si osserva la distribuzione delle segnalazioni per regione si possono notare alcune differenze significative. Infatti, mentre le carenze nelle strutture sono segnalate soprattutto in Basilicata (le segnalazioni di questi item sono il 77% circa del gruppo contro il 45% del totale), nel Lazio le segnalazioni superiori alla media riguardano i giochi, le attività ricreative e le gite, mentre in Liguria viene segnalata in misura superiore alla media l'esigenza di investire nella formazione dei docenti e del personale e nelle strutture informatiche e telematiche.

E' probabile che tali differenze rispecchino soprattutto una differenza nelle dotazioni nelle scuole: se in Basilicata i docenti vorrebbero investire in strutture basilari in Liguria, dove probabilmente le strutture sono meno carenti, si avanza l'esigenza di rispondere ad esigenze più sofisticate.

6. Alcune specificità nell'uso del linguaggio

Un ulteriore strumento che può essere utilizzato per approfondire l'analisi delle trascrizioni dei *focus group* è il confronto tra le diverse sotto-sezioni che compongono l'intero testo, finalizzato all'individuazione dell'eventuale terminologia che caratterizza, e quindi differenzia, le sotto-sezioni.

Nel nostro caso le variabili che consentono di individuare sotto-sezioni del testo sono due: la *regione* nella quale è stato realizzato il focus e il *ruolo* di chi interveniva, distinguendo il ruolo del moderatore (un docente ricercatore IRRSAE) da quello dei partecipanti, tutti docenti della scuola dell'infanzia. Poiché nella predisposizione del testo per l'analisi si è scelto di non distinguere tra loro i partecipanti⁵ non è possibile approfondire eventuali differenze attribuibili a determinate caratteristiche dei partecipanti (quali ad esempio sesso, anzianità di insegnamento, stato civile e numero di figli), che tra l'altro in questo caso sembrano presentare valori piuttosto omogenei.

Mettendo a confronto il vocabolario utilizzato nelle diverse sotto-sezioni, è possibile estrarre una lista di parole (o segmenti) che non sono distribuite proporzionalmente nelle diverse sotto-sezioni, e che quindi, poiché sovrarappresentate, possono essere considerate come parole caratteristiche di quello specifico spezzone di testo.

⁵ Del resto l'intento per cui generalmente si realizzano i *focus group* è approfondire gli argomenti, sfruttando al massimo il valore aggiunto della discussione di gruppo, e non quello di isolare il contributo dei singoli partecipanti, a meno che non sia espressamente prevista una composizione eterogenea del gruppo.

Tali parole (denominate appunto *parole caratteristiche* o *specifiche*) hanno permesso quindi di approfondire le relazioni tra la regione di provenienza e il ruolo dei parlanti con le variazioni nell’uso del linguaggio utilizzato nel testo.

6.1 Le tre regioni

Se si analizzano le parole caratteristiche per regione, si può notare una marcata “specializzazione” delle discussioni prodotte, che riflette, probabilmente, diversi livelli di esperienze e problematiche relative al tema scuola dell’infanzia (v. tab. che segue).

I *focus* realizzati in Liguria si caratterizzano per la prevalenza di riferimenti agli spazi e alla loro <organizzazione>: i <laboratori attrezzati>, il <giardino>, gli <arredi>, la <mensa>.

Altro riferimento importante è quello all’attenzione alle relazioni: sia nel <team di colleghi> che <con le famiglie> (probabilmente c’è una maggiore attenzione alla <diversità> delle famiglie e dei bambini). Rilevante anche l’attenzione agli aspetti organizzativi e didattici in genere, come la <programmazione>, l’organizzazione delle <attività didattiche> e delle <sezioni>, e all’importanza del lavoro per <piccoli gruppi>, della <compresenza> e della <formazione comune> tra insegnanti (altri vocaboli riferiti a questi aspetti sono: pedagogico, rapporto numerico, offerta formativa, inserimento, accoglienza, flessibilità, educativo, psicomotricità, metodologia).

I *focus* realizzati nel Lazio, invece, sono caratterizzati da un maggiore riferimento alla <autonomia> e alla <ristrutturazione dei cicli>, e in generale ai rapporti istituzionali (dirigenza, leggi, amministrazione, istituzionale, ente locale, circoscrizionale). E’ soprattutto in questi *focus* che si parla dei <progetti> e del lavoro legato alla loro realizzazione (quaranta ore, progettualità), ma anche dei problemi legati ai <finanziamenti>. E’ soprattutto in questo gruppo che si parla più di <classe> che di sezione, e sono anche concentrati qui i riferimenti alla condizione degli insegnanti, al loro <malcontento> (buona volontà, pagare, ci danno), conflitto con chi ha una <preparazione universitaria> e alle incomprensioni con i colleghi delle elementari. Vi sono maggiori riferimenti alle <riunioni>, vale a dire alla dimensione della <collegialità> e del lavoro in <commissioni>, vi sono i riferimenti alla <scuola privata> e alla <scuola pubblica>. Inoltre, probabilmente per via del peso della condizione metropolitana dei *focus* realizzati a Roma, vi sono maggiori riferimenti al problema degli orari, al rifiuto del ruolo <assistenziale> di una scuola dell’infanzia intesa come parcheggio, al <tempo pieno> e alla concentrazione di bambini <al sabato> (giorno che le famiglie dedicano a sbrigare commissioni, a fare la spesa al mercato)

Infine, nei *focus* realizzati in Basilicata l’attenzione è stata rivolta soprattutto al rapporto coi <bambini> e alle caratteristiche degli <insegnanti>. Sembra sia stata prestata maggiore attenzione all’esperienza maturata dai docenti nel corso degli anni e agli aspetti concreti del rapporto con i bambini (come ad esempio <accompagnarli al bagno>), che secondo alcuni deve essere quasi <materno> o gestito con <amore>, e alle attività (palestra, disegno, musica, drammatizzazione) che è necessario svolgere a scuola. Vi sono poi molti riferimenti agli elementi determinanti per la scelta di una scuola per i propri figli, tra cui la più rilevante sembra il <carattere> e la <patienza> degli insegnanti. E’ soprattutto in Basilicata che si utilizza l’espressione <scuola materna>, e in cui si fa riferimento anche al problema della continuità con la <scuola elementare>, dove ci si aspetta che i bambini arrivino già (o improvvisamente) <scolarizzati>.

Tab. 7 - Parole caratteristiche per regione (ordinate per livello di significatività)

LIGURIA	LAZIO	BASILICATA
docenti	autonomia	insegnamento
bambini	classe	scuola di qualità
favorisce la qualità	ore	scuola ideale
genitori	stile	figlio
gruppo docente	laurea	mamma
relazioni	progettazione	scuola elementare
formazione comune	direzione	bambino
compresenza	riforma	come genitore
bisogni	stimoli	al bagno
contenuti	lingua	maestra
alunni	scuola pubblica	carattere
esperto	valutazione	con la collega
programmazione	investimenti	sussidi
videoregistratore	la legge	iniziativa
di sostegno	progettualità	équipe
attività didattiche	dirigenza	si interrogano
il clima	sabato	mie esigenze
orario	giornalino	scuola materna
piccoli gruppi	collegio	amore
buon rapporto	quaranta ore	disegno
ambienti	progetto accoglienza	fattori di qualità
arredi	mentalità	palestra
laboratori	handicap	scuola statale
muoversi	ventotto bambini	bidella
il rapporto numerico	fotocopiatrice	insegnare
con le famiglie	buona volontà	gioco
il contatto	risorsa	il tema
flessibile	numerosità	negativo
accoglienza	fondi	la drammatizzazione
regole	organi	scolarizzati
seduti	segreteria	andare al bagno
psicomotricità	preparazione universitaria	bella scuola
educativo	pagare	mia sezione
il direttore	ci danno	medico
organizzazione degli spazi	tra colleghi	rappresentazione
Benessere	lingua scritta	disegnare
la mensa	una scuola privata	gratificante
Ausili	delle elementari	bambini piccoli
Materiali	professionalmente	la collaborazione
Metodologia	cultura	carnevale
Team	riforma dei cicli	drammatizzazione
Inserimento	autobus	discutere
altri genitori	malcontento	modo di fare
Struttura	tempo pieno	accompagnare
Disponibilità	assistenziale	pazienza
Esigenze	progetto speciale	strutture
il personale ausiliario	ente locale	negativa
Finanziamenti	documentare	stimolo
offerta formativa	riunioni	tranquilla
Giardino	la comunicazione	28 bambini
gruppo di bambini	circoscrizione	refettorio
Pedagogico	istituzionale	quartiere
Amministrazione	commissioni	timido

Corsi	ordinamenti	la musica
Sezione	di programmazione	ostacoli
Diversità	dei laboratori	

6.2 Le differenze tra moderatori e partecipanti

Naturalmente, anche distinguendo il linguaggio utilizzato dai partecipanti rispetto ai moderatori emergono alcune differenze interessanti.

Infatti, mentre nei moderatori sono sovra-rappresentate soprattutto le formule utilizzate per porre le domande (secondo voi, scuola di qualità, cosa favorisce la qualità, cosa la ostacola, quali informazioni acquisireste, quali iniziative, spendereste) e i verbi alla seconda persona plurale, nel linguaggio dei partecipanti vi sono soprattutto i riferimenti alla propria esperienza di insegnanti e alle questioni determinanti per la qualità del servizio reso.

Nello specifico, ciò che caratterizza i partecipanti è soprattutto il riferimento ai bambini e a se stessi come categoria (noi, insegnante, docenti, lavorare). Essi parlano più di <scuola materna> che di <scuola dell'infanzia> (cosa che invece fanno i moderatori), parlano sia di classi, sia di sezioni (e anche di gruppi). Parlano della <capacità> e <disponibilità> degli insegnati, delle loro <competenze> e dell'importanza della <compresenza>. Altri temi sono il rapporto con la <scuola elementare>, le <attività> da fare con i bambini, soprattutto <giocare>, ma anche gli spazi (il giardino, la mensa). I docenti parlano dei genitori in generale, mentre i moderatori utilizzano di più l'espressione <come genitori> nel formulare la prima domanda, nella quale viene chiesto agli insegnanti di mettersi <nei panni di un genitore>.

Tab. 8 - Parole caratteristiche per tipo di interlocutore (ordinate per livello di significatività)

PARTECIPANTI	MODERATORI
noi	secondo voi
bambini	infanzia
anni	vostra scuola
docenti	iscrivere
i genitori	iniziative
sezione	informazioni
esigenze	vostro figlio
insegnante	scuola di qualità
la scuola materna	cosa favorisce la qualità
accordo	informazioni acquisireste
attività	per migliorare la qualità
ore	cosa ostacola la qualità
capacità	spendereste
classe	quali iniziative
ambiente	come genitori
lavorare	prima di iscrivere
disponibilità	come insegnanti
gruppo	vostra veste professionale
spazi	piacerebbe insegnare
compresenza	una scuola ideale
giochi	vostra esperienza
gruppi	professionale
giocare	focus
mensa	territorio
competenze	numerosità
maestra	tempi
confronti	autonomia

giardino un insegnante mamme cinque anni	informazione questa esperienza con la scuola elementare gruppi
---------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------

7. Alcune differenze con l'analisi dei *focus* da parte dei laboratori

A conclusione dell'analisi può tornare utile confrontare i risultati fin qui emersi con la sintesi dei risultati dei *focus* prodotta dai singoli laboratori regionali. E' importante sottolineare, innanzitutto, che gli elementi più importanti che hanno caratterizzato le discussioni sono desumibili sia con la lettura realizzata con l'analisi testuale sia con quella presentata dai laboratori, anche se, in questa sede, appare più utile sottolineare i risultati divergenti proprio allo scopo di contribuire in senso complementare alla definizione di un quadro quanto più possibile completo della percezione della qualità esplicitata all'interno dei *focus groups*.

Infatti, se le tecniche di analisi testuale hanno consentito di analizzare i testi dei *focus* nella loro complessità, producendo anche un risultato in chiave comparativa delle discussioni realizzate nelle tre regioni, le sintesi proposte dai laboratori (condotte in seguito alla lettura integrale del testo), se forniscono risultati più dettagliati, riflettono anche l'impostazione metodologica di chi ha condotto e analizzato le discussioni.

I resoconti dei laboratori si caratterizzano, innanzitutto, per una riflessione sull'effetto del *focus* come strumento di elaborazione tra docenti: se all'inizio i partecipanti avevano mostrato qualche perplessità nel condurre una discussione di gruppo con esperti (condizione che a qualcuno ha ricordato una situazione d'esame) lo strumento del *focus group* si è poi rivelato molto utile per creare un clima di confronto che è stato molto apprezzato dai partecipanti. Pertanto, in alcune delle relazioni dei laboratori è presente anche una meta-riflessione sullo strumento metodologico in sé come modalità di confronto, utile per creare un clima di curiosità, disponibilità e condivisione tra i soggetti che lavorano nella scuola dell'infanzia.

La differenza principale tra la descrizione del testo condotta con le tecniche di statistica testuale e i resoconti dei laboratori può essere sintetizzata dall'opposizione tra *descrizione* e *interpretazione*: infatti, mentre l'analisi testuale si basa sull'individuazione di parole chiave di cui analizzare il contesto, il resoconto elaborato dagli esperti che hanno partecipato al progetto non può non contenerne i principali elementi interpretativi, poiché la metodologia d'analisi prevede un'ulteriore fase di riflessione tra gli esperti sui temi emersi con le discussioni. Così, nei resoconti dei laboratori vengono enfatizzati alcuni aspetti, che appaiono ulteriormente "razionalizzati" rispetto alle espressioni linguistiche utilizzate dai docenti: si tratta di un processo di interpretazione che ha sicuramente arricchito la descrizione dei contenuti.

Inoltre gli elenchi dei temi presentati nelle relazioni dei laboratori risultano sicuramente più dettagliati di quelli costruiti con le tecniche di analisi testuale, che, basandosi sulle frequenze, inevitabilmente sacrificano i temi meno rappresentati.

E' utile segnalare, però, che vi sono alcune questioni emerse in seguito all'analisi testuale che invece non sono discusse nei resoconti dei laboratori, probabilmente perché in ogni processo di interpretazione è inevitabile una quota di selezione.

I temi "trascurati" nelle analisi dei laboratori (o nella maggior parte di esse) sono relativi ad alcune "criticità" segnalate dai docenti rispetto al proprio ruolo e alle condizioni di lavoro concrete nelle quali si trovano ad operare, come gli accenni al complesso di inferiorità dei docenti della scuola dell'infanzia rispetto al resto del corpo docente, i riferimenti al problema dell'insufficienza delle strutture e alla scarsa gratificazione percepita da chi lavora nella scuola dell'infanzia, o infine il rischio che la maggior parte dei genitori percepisca questa istituzione soltanto come "parcheggio" piuttosto che come un luogo importante per la crescita dei bambini.

Una questione che appare molto importante nell'analisi del testo è poi quella della centralità del sistema di relazioni nel quale è inserita la scuola dell'infanzia: tale questione è tematizzata con enfasi soprattutto nella relazione del laboratorio della Liguria; e, del resto, anche l'analisi testuale ha mostrato che i riferimenti a questo tema hanno caratterizzato fortemente le discussioni realizzate in quella regione.

Vi sono infine due questioni, la *documentazione* e la *condivisione*, che sono segnalate come cruciali nei resoconti dei laboratori, ma che non sono emerse con l'analisi del testo. Si tratta di temi che, seppur molto

importanti nel dibattito sulla qualità della scuola dell'infanzia, compaiono poco frequentemente nel testo: le parole che hanno per radice "document" (prevalentemente documentazione e documentare), compaiono 41 volte nel testo, e solo in 36 casi (pari al 3,1 per 10.000 sull'intero *corpus*) sono riferite alla centralità, rispetto alla qualità, della documentazione dell'attività didattica realizzata. La parola "condivisione", o parole con radice simile, compaiono invece soltanto 8 volte nel testo (lo 0,7 per 10.000), anche se naturalmente per questo tema è più probabile la possibilità di ricorrere a sinonimi.

La documentazione viene intesa come un vincolo utile e come uno strumento di valutazione: se alle famiglie viene fornita una documentazione su quello che fa il bambino è più facile far comprendere loro l'importanza del tempo e del lavoro svolto nella scuola dell'infanzia, inoltre, la pratica della documentazione può risultare utile per creare un clima di lavoro comune, proprio perché consente appunto di condividere approcci di lavoro comuni. Se la documentazione è pensata per la famiglia è poi molto utile che questa sia da essa leggibile, e che i criteri di documentazione che la scuola utilizza possano costituire uno degli elementi che i genitori considerano nella scelta della scuola.

Va però sottolineato che i principali requisiti della qualità, come la professionalità dei docenti, l'importanza del lavoro comune, la centralità dell'organizzazione e delle relazioni col territorio emergono in entrambe le letture e costituiscono elementi di analisi e riflessione di sicuro interesse.

In conclusione, confrontando le due letture si ha l'impressione che l'analisi testuale dia maggiormente conto degli elementi concreti citati dai docenti (l'igiene, le strutture, le attività, la mensa), e che le relazioni dei laboratori, invece, enfatizzino la riflessione metodologica sulle condizioni di qualità della scuola dell'infanzia, a prescindere dal problema della motivazione dei docenti.

8. Un confronto parallelo: la discussione telematica

Parallelamente alla conduzione dei *focus group*, è stata avviata, a cura del Cede, una discussione telematica che ha coinvolto a vario titolo osservatori privilegiati del mondo della scuola dell'infanzia. La discussione si è svolta a partire dal 03/01/2001 ed è continuata per le cinque settimane successive.

Le discussioni sono state audioregistrate, il testo è stato trascritto e predisposto per l'analisi in modo da evidenziare similarità e differenze con quanto emerso nel confronto tra docenti mediante *focus group*.

Il testo è composto da 17 interventi e 9 partecipanti, con una media di 2 interventi per partecipante.

Si tratta di un testo che conta 5816 occorrenze, con una ricchezza lessicale medio-alta, pari al 22,35%....

Le parole che compaiono con frequenza maggiore nel testo sono molto simili a quelle che si incontrano nel *focus*: <scuola> (187 occorrenze in tutto, pari all'88,4 per 10.000 occorrenze), <qualità> (172 occorrenze pari all'81,31 per 10.000), <attività> (93 occorrenze in tutto, pari all'43,97 per 10.000), i <bambini> o il <bambino> (88 e 74 occorrenze, rispettivamente pari al 41,6 e 35 per 10.000), <infanzia> (67 occorrenze, pari al 31,7 per 10.000); molto frequenti sono anche i riferimenti alle <scuole> (59 occorrenze, pari al 27,9 per 10.000) e al <progetto> (52 occorrenze, pari al 24,6 per 10.000).

Tra le parole chiave, quelle cioè che risultano sovra-utilizzate rispetto al lessico di frequenza utilizzato (POLIF), abbiamo distinto anche in questo caso tra gli attori, le condizioni e le azioni.

Gli attori sono più o meno gli stessi di quelli citati nel *focus*, anche se nella discussione telematica si è parlato meno di <genitori> (circa il 50 per 10.000 nei *focus* e l'8 per 10.000 nella discussione telematica) o di <figli> e più di <famiglie>, di <adulti> e di <educatori>.

Tabella 9.1 – Alcune forme significative del corpus Discussione. Attori

Attori			
Forma	Frequenza	Frequenza Normalizzata (per 10.000)	Scarto su POLIF
Bambino	317	149,9	56,48
Docente	65	30,7	47,69
Docenti	74	35	46,23
Bambini	692	327,1	44,6
Insegnanti	108	51,1	39,37
Adulti	75	35,5	31,47
Alunni	59	27,9	30,21
Adulto	36	17	29,68
Bambine	15	7,1	24,84
Famiglie	475	224,6	23,3
Insegnante	129	61	21,21
Educatori	16	7,6	17,086
Genitore	17	8	13,187
Team	17	8	13,187

In relazione alle condizioni, si possono notare alcune differenze significative fra la discussione telematica e i *focus group*; sebbene, infatti, siano presenti alcune parole in comune, come <infanzia>, <progetto>, <professionalità> e <spazi>, i *focus* si caratterizzano per l'impiego di forme riferite a cose e attività concrete (giornalino, mensa, laboratori, orario, accoglienza, ambiente), mentre nella discussione telematica si fa maggiormente riferimento a questioni più "teoriche", come la <didattica>, le <esperienze>, le <relazioni>, i <contesti>, il <territorio>, le <strategie>, le <valutazioni> e le <verifiche>, la <continuità>, la <formazione>, la <flessibilità> e i <processi>.

Tabella 9.2 – Alcune forme significative del corpus Discussione. Condizioni

Condizioni			
Formazione	Frequenza	Frequenza Normalizzata (per 10.000)	Scarto su POLIF
Infanzia	74	35	107,63
Spazi	47	22,2	46,27
Scuole	59	27,9	40,89
Materna	12	5,7	30,58
Scolastico	26	12,3	30,03
Progetto	52	24,6	28,89
Didattica	14	6,6	28,2
Attività	93	44	27,69
Professionalità	22	10,4	25,58
Relazioni	27	12,8	19,79
Esperienze	23	10,9	19,25
Contesti	10	4,7	18,2
Strategie	21	9,9	17,36
Valutazioni	29	13,7	17,05
Continuità	17	8	16,29
Formazione	34	16,1	13,16
Progettualità	3	1,4	12,33
Questionario	6	2,8	11,94
Aggiornamento	10	4,7	10,42
Territorio	18	8,5	10,34
Flessibilità	8	3,8	8,89
Verifica	11	5,2	7,71
Esperienza	18	8,5	7,48
Monitoraggio	3	1,4	6,13
Corresponsabilità	2	0,9	5,2
Processi	16	7,6	6,76

Tra le forme verbali sono prevalenti quelle in terza persona singolare e al tempo presente, a differenza dei *focus*, il cui carattere più informale e colloquiale veniva evidenziato anche dalla prevalenza di forme impiegate alla prima persona.

Anche in questo caso, oltre alle semplici parole è stato possibile analizzare i “segmenti ripetuti”, quelle forme in sequenza che rimandano a modi di dire o espressioni tipiche e che aiutano a circoscrivere meglio i contenuti presenti in un testo. Per facilitarne la lettura, i segmenti sono stati raggruppati in quattro categorie, relative ad alcuni dei temi chiave presenti nel testo: i soggetti coinvolti, le strutture, le condizioni di qualità e gli allievi.

Può essere interessante notare che, in riferimento ai soggetti coinvolti, viene sottolineata l'importanza della <partecipazione> dei genitori o delle famiglie; inoltre, rispetto ai *focus* il linguaggio utilizzato dagli esperti sembra più “specializzato” - anche per via del carattere scritto degli interventi - come è evidente

consultando i segmenti riferiti alle condizioni di qualità, con l'impiego di espressioni come <progetto educativo>, <offerta formativa>, <standard di qualità>, <strategie didattiche>, <sistema nazionale di istruzione> o <sistemi di supporto>.

Inoltre, costituisce un elemento di interesse l'approfondimento dei riferimenti che sono associati più spesso ad alcune parole tema, come <scuola>, <attività> e <qualità>. I termini riferiti al primo termine si possono ricondurre soprattutto all'idea di scuola come <istituzione di riferimento>, <feed-back per la famiglia>, e viene sottolineata l'importanza per una <scuola di qualità> della <continuità tra scuola e famiglia> e del legame tra <scuola e professionalità>. Vengono poi citate diverse tipologie di scuola: <materna>, <statale> e <cattolica>.

Quando invece nel testo si parla di attività, si fa riferimento soprattutto a quelle di <aggiornamento> degli insegnanti, insieme a quelle che riguardano i bambini: <didattica>, <educativa>, <legate ai bisogni dei bambini>.

Infine, in merito alla qualità, nel testo si fa riferimento alla <qualità del servizio>, o alla <qualità della proposta educativa>, o ancora alla <qualità del processo dinamico> o ancora a quella <dell'offerta formativa>, e anche in questo caso emerge con evidenza quanto la discussione telematica sia stata centrata - più dei focus group - su una visione complessa della qualità, che parte dal contesto scolastico per arrivare all'intero processo educativi.

Tabella 10 - I segmenti ripetuti del corpus Discussione

Segmento	Frequenza	Segmento	Frequenza
SOGGETTI COINVOLTI		CONDIZIONI DI QUALITA'	
gruppo di lavoro	12	progetto educativo	24
Partecipazione delle famiglie	8	studio di caso	12
personale docente	7	offerta formativa	11
dirigente scolastico	6	professionalità docente	9
Partecipazione dei genitori	6	standard di qualità	8
STRUTTURE		fattori di qualità	8
Scuola materna	12	strategie didattiche	7
enti locali	8	sistema nazionale di istruzione	5
scuole statali	5	servizi di supporto	5
		STUDENTI	
		Tre-sei anni	6
		soggetto di diritti	5

Vi sono poi alcuni aggettivi molto ricorrenti che contribuiscono a completare la descrizione del contenuto del testo: si tratta di <educativo> o <educativa> (47 e 28 occorrenze in tutto, pari rispettivamente al 22,2 e 13,2 per 10.000 sul totale delle occorrenze del *corpus*), <scolastico> (26 occorrenze pari al 12,3 per 10.000), <formativa> (16 occorrenze pari al 7,6 per 10.000) ed infine <materna> (12 occorrenze pari al 5,7 per 10.000). In particolare l'aggettivo <educativo> viene utilizzato in riferimento al <sistema d'istruzione e formazione>, alla <famiglia e alla scuola> e <al piano dell'offerta formativa>, mentre l'aggettivo <formativo> è utilizzato soprattutto quando si discute di <percorso>, <intervento>, <offerta> e <valutazione>.

8.1 L'andamento della discussione nel tempo

E' possibile analizzare ulteriormente il testo della discussione telematica osservando l'evoluzione dei temi in discussione secondo un criterio cronologico, confrontando tra loro i testi prodotti in ciascuna settimana, per individuare parole presenti all'inizio della discussione il cui uso è andato eventualmente

scemando, o, al contrario, per individuare alcune parole (e quindi temi ad esse associati) che si sono affermate verso la fine della discussione.

La settimana di avvio della discussione si caratterizza per i frequenti riferimenti ai *soggetti* in relazione con il mondo scolastico, i <genitori> o gli <utenti>, insieme all’ambiente esterno (Enti locali, territorio), mentre risultano sotto-utilizzate rispetto all’intero testo quelle parole che fanno riferimento all’<infanzia>, all’<apprendimento>, oppure agli <spazi> necessari per le attività ludiche dei bambini.

Nel corso della seconda settimana, invece, la discussione si è centrata sulle caratteristiche dei docenti, la loro <competenza> o <capacità> e quella dell’intero <team>, il loro <linguaggio>, i <materiali> e il <gioco>. Anche i verbi sovra-utilizzati sono riferiti al lavoro didattico e alle sue caratteristiche di qualità: <rafforzare>, <favorire>, <utilizzare> e <comunicare>.

Nella terza settimana si inizia a parlare più diffusamente di <qualità> e <sviluppo>, termini che sono in relazione tra loro e fanno riferimento all’<infanzia> e allo <sviluppo del bambino> nei diversi ambiti formativi. Tra i termini sotto-utilizzati in questa settimana vi sono i riferimenti agli attori del contesto scolastico, sia le famiglie e i genitori sia gli insegnanti.

Tabella 11 – Evoluzione cronologica della discussione

Prima settimana		
Parole sovra-utilizzate		Parole sotto-utilizzate
Sostantivi	Verbi	Forme
Genitori		Infanzia
Utenti		Contesto
Famiglia		Apprendimento
Enti locali		Competenza
Territorio		Spazi
Iniziative		Gioco
		Qualità
Seconda settimana		
Parole sovra-utilizzate		Parole sotto-utilizzate
Sostantivi	Verbi	Forme
Gioco	rafforzare	Scuola
Competenza	favorire	Docente
Insegnanti	utilizzare	Educativo
Capacità	lavorare	
Linguaggio	comunicare	
Accoglienza		
Team		
Materiali		
Terza settimana		
Parole sovra-utilizzate		Parole sotto-utilizzate
Sostantivi	Verbi	Forme
Qualità		Gestione
Sviluppo		Famiglie
Infanzia		Genitori
Relatività		Professionalità
Bambino		Insegnante
Contesti		Strumento
		Strategie
		Funzionalità
Quarta settimana		
Parole sovra-utilizzate		Parole sotto-utilizzate
Sostantivi	Verbi	Forme
Strategie		Sviluppo
Gestione		Modalità
Questionario		

Gruppo		
Famiglie		
Procedure		
Qualità		
Quinta settimana		
Parole sovra-utilizzate		Parole sotto-utilizzate
Sostantivi	Verbi	Forme
Professionalità		Scuola
Funzione		
Docente		
Famiglie		
Relazioni		
Formazione		
Organizzazione		

Nel corso della quarta settimana la discussione sembra poi concentrarsi sugli aspetti relativi alle <strategie> e alla <gestione> della *didattica* e alle <procedure> atte a migliorare la qualità della scuola d'infanzia, insieme agli aspetti *relazionali* che riguardano le <famiglie> e il <gruppo> di lavoro.

Infine, nell'ultima settimana la discussione si è focalizzata nuovamente sulla figura dell'insegnante nella scuola d'infanzia, sulla sua <professionalità>, sulla <funzione docente>, gli aspetti legati alla formazione e l'aggiornamento, insieme ai riferimenti alle relazioni con le famiglie e le questioni legate all'organizzazione scolastica (vedi tab. 11).

Se però ci si concentra soltanto sulla considerazione degli attori della scuola dell'infanzia nelle cinque settimane, si può notare (vedi grafico 1) che mentre all'inizio gli interlocutori hanno parlato soprattutto di <bambino> e <infanzia>, alla fine degli incontri si sono interessati di più di <famiglie> e di <docente>.

Grafico 1 – Evoluzione delle forme riferite agli attori della scuola dell'infanzia

