

## Osservare per valutare: la scuola primaria e la sfida del cambiamento.

## Observing to evaluate: primary school and the challenge of change.

Andrea Pintus, Università degli Studi di Parma.

Chiara Bertolini, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

### ABSTRACT ITALIANO

Il contributo pone al centro l'Ordinanza Ministeriale 172/2020, la quale introduce nella scuola primaria il giudizio descrittivo come modalità per esprimere la valutazione periodica e finale. Le novità da essa portate non si limitano a un semplice cambio "di forma" della valutazione, piuttosto ne spostano i significati e le valenze prevalenti: da una valutazione dell'apprendimento a una valutazione per l'apprendimento. Ciò richiede alle scuole di attuare processi di ripensamento e cambiamento delle pratiche progettuali e didattiche. Secondo l'Ordinanza la valutazione scaturisce da 4 dimensioni attraverso le quali è possibile conoscere il processo di apprendimento. A tale fine, assume importanza l'osservazione – abitualmente poco praticata nella scuola - da intendere come una delle necessarie strade per la raccolta di quelle evidenze utili alla redazione del giudizio descrittivo. Il contributo discute un approccio di ricerca-formazione sui temi sollecitati dall'Ordinanza, con particolare riferimento alla pratica osservativa.

### ENGLISH ABSTRACT

The paper focuses on the Ministerial Decree 172/2020, that recently replaced numerical grades with a descriptive judgment in the Italian primary schools. What has been really changed, it is not merely the practices of assessment, but the overall approach to evaluation: from an assessment of learning to an assessment for learning. This change forced the schools to develop processes of reflection on their instructional habits and strategies. The Decree set as the object of the evaluation the learning process, examined through 4 dimensions. For this purpose, the observation - usually rarely practiced in schools - becomes an important resource for collecting evidence on which to build descriptive judgments. We discuss a research-training path which has been developed through teachers' involvement, especially focused on formative assessment and observation.

### La valutazione come problema

La posizione che occupa il tema della valutazione degli apprendimenti nella Scuola italiana, ovvero la collocazione delle sue procedure nella vita dei singoli Istituti (dalle scelte teoriche a quelle pratiche), continua ad essere "confusa e difficoltosa" (Vannini, 2011, p. 40). Il riferimento alla valutazione suscita da sempre sentimenti e posizioni contrastanti.

Rappresenta un'esperienza complessa, particolarmente onerosa e, spesso, poco soddisfacente: richiede, infatti, tempo, competenza e responsabilità per chi la "esercita" per professione (gli insegnanti) e genera ansie e paure in chi, per così dire, la "subisce" (gli alunni e gli studenti). Come Giovannini ha ben sottolineato (1994, p. 48), il tema è complesso "anche per i significati diversi e discordanti attribuiti agli stessi termini e per un uso non sempre comprensibile dei sinonimi"; questa confusione o "giungla terminologica" (Popham, 1975, pp. 9-11) aiuta a dare significato al potenziale disorientamento del singolo docente chiamato a prendere delle decisioni pratiche riguardanti la valutazione (funzioni, tempi, luoghi, modalità, strumenti, ecc.) (Vannini, 2011). Alcuni degli assunti più comuni di ambito docimologico rappresentano, così, dei nodi critici su cui si sviluppano i maggiori fraintendimenti (tra insegnanti, tra insegnanti e studenti, tra insegnanti e famiglie) e su cui si esplicitano anche i maggiori bisogni di formazione nel contesto dei percorsi di sviluppo della professione docente.

In un'organizzazione complessa come la Scuola, un certo grado di eterogeneità di posizioni è sempre presente, ma risulta particolarmente evidente nei momenti di forte cambiamento, come in questi due anni di COVID-19, in cui le consuetudini ed i significati associati alle ordinarie pratiche didattiche sono state messe in crisi dall'urgenza di identificare soluzioni pratiche in tempi rapidi a problemi nuovi e bisogni emergenti (Lucisano, 2020; Lucisano et al. 2021).

### **La scuola e la sfida del cambiamento**

Come ci indicano diverse indagini internazionali (Kuhfeld et al. 2020; Lewis et al. 2021), l'impatto che la pandemia ha avuto sull'esperienza scolastica di studenti e insegnanti è stato consistente. Il quadro complessivo non è, comunque, omogeneo. In Italia, ad esempio, le criticità maggiori si registrano nella scuola secondaria di II grado, dove si evidenzia un incremento del fenomeno della dispersione scolastica implicita o nascosta, ovvero il numero di studenti che hanno terminato il percorso di studi senza aver sviluppato competenze adeguate per affrontare le richieste della vita sociale e del mondo del lavoro (INVALSI, 2021). La scuola primaria, invece, sembra essere riuscita ad affrontare la situazione emergenziale in modo soddisfacente. Le significative differenze rilevate tra singole scuole e tra singole classi, in modo particolare nelle regioni meridionali, tuttavia, anche in questo caso, possono essere colte come segnali di allarme, che, indirettamente, confermano un preoccupante ed endemico divario territoriale, e, allo stesso tempo, anticipano le criticità che si consolidano nel ciclo secondario.

Se nell'immediato della pandemia i temi salienti sono stati il rispetto delle regole di distanziamento sociale, la ricerca di nuovi spazi ed il supporto di soluzioni tecnologiche per la didattica, oggi si pone con più insistenza la questione di come re-immaginare la scuola nel suo complesso, ovvero dare risposta a problematiche che l'emergenza sanitaria non ha reso nuove, semmai più evidenti (Girelli, Alici, 2021).

Tale spirito di ripensamento delle pratiche didattiche della scuola è alla base dell'Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020, con la quale il Ministero dell'istruzione italiano ha modificato, con decorso immediato, la disciplina della formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni della

scuola primaria. In particolare, l'Ordinanza ha prescritto il superamento del voto espresso in decimi introdotto con la legge n. 169 del 30 ottobre 2008 (decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137), introducendo, al loro posto, dei giudizi descrittivi per ciascuna delle discipline previste dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo, Educazione civica compresa.

Benché questo passaggio normativo rappresenti senza dubbio un forte ed improvviso cambiamento per le pratiche degli insegnanti, alcuni elementi introdotti dall'Ordinanza non rappresentano una vera e propria novità per il mondo della scuola. Più di quarant'anni fa, ad esempio, quella che da tutti è ricordata come la legge dell'integrazione scolastica, la legge n. 517 del 4 agosto 1977 (1), aveva già abolito il voto numerico ed introdotto l'uso di una "scheda di valutazione" basata sull'osservazione e la documentazione degli apprendimenti degli alunni. L'O.M. 172/2020, che in qualche modo a questa impostazione si ricollega, è accompagnata da importanti Linee Guida che ne specificano la cornice culturale e ne propongono una declinazione operativa.

In continuità con il decreto legislativo n. 62 del 2017 (Art. 1), la prospettiva da cui muove l'Ordinanza è quella della "funzione formativa della valutazione"(2), ovvero della "valutazione per l'apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento" (3)

Una forma di valutazione che assume, quindi, tanto per il discente quanto per il docente, il significato di "verifica del processo di apprendimento nel suo sviluppo" (Benvenuto, 2021, p. 8), utile per mettere in evidenza le lacune o le potenzialità degli studenti e per riflettere sull'adeguatezza dell'intervento formativo stesso. L'azione valutativa si configura, quindi, non esclusivamente come un momento di accertamento dell'apprendimento (*assessment of learning*), ma come un elemento cruciale per lo sviluppo stesso degli apprendimenti (*assessment for learning*) e, in tal senso, come un aspetto essenziale per la definizione della qualità stessa del processo di insegnamento-apprendimento (Weeden et al., 2002; Hargreaves, 2005).

Da questa prospettiva, l'Ordinanza e le Linee Guida sollecitano i docenti a puntare l'attenzione, e quindi interrogarsi operativamente, su due aspetti specifici del processo valutativo: *in primis* l'identificazione dell'oggetto del giudizio valutativo (il *che cosa* si valuta), cioè gli obiettivi di apprendimento, esplicitamente intesi come "manifestazioni dell'apprendimento" sufficientemente specifiche da poter essere osservabili) e, in seconda battuta, la costruzione di una scala sulla quale esprimere il proprio apprezzamento (il *come* si valuta) (Agrusti, 2021a). In particolare, assumendo un approccio di tipo criteriale alla valutazione (Agrusti, 2021b), e in coerenza con la certificazione delle competenze per la quinta classe della scuola primaria, la norma individua quattro livelli attraverso cui esprimere i giudizi descrittivi (in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato), a loro volta intesi come l'esito di evidenze raccolte su altrettante dimensioni (Tab. 1): a) l'*autonomia* dell'alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo; b) la *tipologia di situazione* (nota o non nota) entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo; c) le *risorse* mobilitate per portare a termine il compito (appositamente predisposte dal docente o reperite spontaneamente nel contesto di

apprendimento o in altri contesti informali e formali); d) la *continuità* nella manifestazione dell'apprendimento.

**TAB. 1 – LIVELLI E DIMENSIONI DELL'APPRENDIMENTO SECONDO L'O.M. 172/2020**

LIVELLI	DIMENSIONI			
	<i>Situazione</i>	<i>Risorse</i>	<i>Continuità</i>	<i>Autonomia</i>
<b>Avanzato</b>	Nota e non nota	Proprie e del docente	Continuità	Autonom*
<b>Intermedio</b>	Nota e non nota	Del docente	Continuità in situazione nota	Autonom*
<b>Base</b>	Nota	Del docente	Continuità	Autonom*
<b>In via di prima acquisizione</b>	Nota	Del docente	Discontinuità	Non autonom*

### Osservare per valutare

Delle 4 dimensioni da utilizzare per giungere all'attribuzione dei livelli di apprendimento, alcune, come *la tipologia di situazione* (nota o non nota) e la messa a disposizione di *risorse*, hanno a che fare con l'azione dell'insegnante, il quale in fase di progettazione dovrà ipotizzare itinerari ed occasioni di apprendimento che prevedano la presenza di tali dimensioni. Altre, invece, hanno più strettamente a che fare con il comportamento dei bambini, e rimandano a come ciascuno porta avanti il proprio processo di apprendimento. Compito dell'insegnante è dunque quello di raccogliere evidenze, utili per definire il grado di *autonomia*, l'uso di *risorse* (proprie e/o fornite) e la *continuità* nelle manifestazioni di apprendimento. Per farlo, è possibile utilizzare una varietà di strumenti che secondo le Linee Guida (p.9) "assumono pari valore al fine dell'elaborazione del giudizio descrittivo (ad esempio i colloqui individuali; l'osservazione; l'analisi delle interazioni verbali e delle argomentazioni scritte, dei prodotti e dei compiti pratici complessi realizzate dagli alunni; le prove di verifica; gli esercizi o compiti esecutivi semplici e la risoluzione di problemi a percorso obbligato; gli elaborati scritti; i compiti autentici; ...)".

Si tratta di un passaggio che ricorda nuovamente alle scuole l'importanza dell'osservazione, il cui valore era già stato evidenziato dalla legge 517/77, la quale indicava la pratica osservativa come una delle strade per raccogliere elementi sulla base dei quali formulare i giudizi periodici e finali.

Tuttavia, ricerche sia nazionale che internazionali mostrano che l'osservazione, e in particolare quella sistematica, è una pratica ancora spesso non utilizzata in modo rigoroso e con frequenza abituale dagli insegnanti (Cavalli, Argentin, 2010; OECD, 2019).

Per queste ragioni, l'intervento formativo che abbiamo progettato e proposto alle scuole, accende un riflettore di riflessione anche e proprio sull'osservazione.

In letteratura si parla di osservazione in campo educativo distinguendone due modalità: l'osservazione occasionale e quella sistematica (Celi, Fontana, 2007). Per osservazione occasionale, intendiamo un'osservazione che viene svolta da un osservatore

quando la sua preoccupazione prevalente non è quella di osservare (ma per esempio di condurre una lezione, di fare sorveglianza durante l'intervallo, ...). In tale contesto, l'osservatore - mentre fa altro - raccoglie anche informazioni relative a quanto sta accadendo e a partire da esse si costruisce una propria opinione, il cui rischio di scarsa attendibilità è alto (Amenta, 2008).

Più attendibili sono, invece, le conoscenze degli insegnanti sui processi di apprendimento costruite a partire da un'osservazione sistematica. Si tratta di un'osservazione che differisce dal semplice guardare: è infatti un'azione che in modo intenzionale mette a fuoco e raccoglie ciò che in quel momento l'osservatore vuole conoscere. È un'osservazione che deve essere pianificata prima di essere condotta rispondendo ad alcuni quesiti (Amenta, 2008; Cardarello, Antonietti 2019):

- *Perché osservo*, ossia qual è la domanda di natura conoscitiva a cui vorrei dare una risposta grazie all'osservazione. Per esempio, potrei pormi come obiettivo osservativo quello di conoscere se i bambini sono autonomi rispetto a un determinato obiettivo di apprendimento.

- *Cosa osservare*, ossia quali sono gli indicatori che traducono il "concetto" che voglio conoscere in comportamenti concreti e osservabili. Per esempio, per la dimensione dell'autonomia, andrò a osservare se i bambini chiedono esplicitamente aiuto agli insegnanti.

- *Come osservo*. Per essere un'osservazione sistematica, deve essere ripetuta nel tempo. È infatti attraverso una raccolta ripetuta di osservazioni che è possibile pervenire a una risposta attendibile alla domanda conoscitiva iniziale. Per esempio, per poter affermare che in un certo ambito Giovanni è del tutto autonomo, devo aver osservato Giovanni in diverse occasioni, sia note che non note. Non è sufficiente averlo osservato una volta per poter affermare che lo è.

L'osservazione sistematica è, inoltre, caratterizzata dal fatto che utilizza strumenti per la raccolta di informazioni (Amenta, 2008), i quali possono essere strumenti aperti (come i resoconti osservativi e le griglie d'osservazione) oppure chiusi (come gli schemi di codifica e le scale di valutazione) (Braga, Tosi, 1998).

### **Formare attraverso un approccio di ricerca**

In seguito alla pubblicazione dell'O.M. 172/2020, molte sono state le richieste di formazione che le scuole hanno rivolto a diversi enti, tra cui anche le Università,

La proposta formativa che abbiamo progettato e condotto negli anni scolastici 2020-21 e 2021-22 ha coinvolto tra realtà scolastiche dell'Emilia Romagna (un ambito territoriale per la formazione e due IC) e complessivamente 157 insegnanti.

In seguito all'esame delle richieste pervenute da ciascuna istituzione scolastica, alla valutazione delle risorse e all'analisi dei bisogni di ciascun soggetto, sono stati pensati e svolti 3 percorsi differenti, su misura per ciascuna realtà, ma accomunati da una medesima architettura formativa sottostante.

Se da un lato, abbiamo riconosciuto la necessità di proporre occasioni di formazione frontale ed informativa rispetto ai contenuti dell'Ordinanza, dall'altra ritenevamo che queste non sarebbero state sufficienti. Per superare le resistenze al cambiamento (Altet et

al., 2013) e per attivare processi di riflessione e trasformazione dell'azione didattica (Mezirow, 2010; Schon, 1993), era necessario organizzare la formazione in modo differente: abbiamo scelto di adottare un approccio di ricerca. Un approccio che non forniva alle scuole "ricette pronte" per rispondere alle richieste della normativa. Diversamente, abbiamo deciso di costruire un'architettura secondo il modello della Ricerca-Formazione. Si tratta di un dispositivo complesso, ove i ruoli del ricercatore-formatore e dell'insegnante, pur nella loro diversità, sono collocati su un piano paritetico, ove il ricercatore diventa un accompagnatore verso la costruzione di risposte e, in ultima analisi, verso l'innovazione didattica. Nella Ricerca-Formazione il percorso formativo prende le forme di una ricerca congiunta, che diventa occasione di "formazione-trasformazione dell'agire educativo e didattico e della riflessività dell'insegnante" (Asquini 2018, p. 9).

Andando più nello specifico, il dispositivo formativo progettato vede l'alternanza di due formati: prevede alcuni incontri in plenaria e alcuni cicli di laboratorio, composti da workshop, diario di bordo, esercitazione e feedback.

Gli incontri in plenaria stati centrati su temi quali la descrizione dell'OM e la ripresa di alcuni elementi chiave della teoria e della pratica valutativa, oltre che della progettazione didattica.

Dall'altro lato, vi sono state occasioni di formazione di natura laboratoriale, condotte con gruppi più ristretti d'insegnanti e centrate su alcune azioni richieste dalla normativa, quali per esempio la scrittura degli obiettivi di apprendimento e/o l'analisi di prove di verifica da ricostruire in una forma utile per l'attribuzione dei livelli.

Il dispositivo formativo, nel suo complesso, è stato erogato prevalentemente a distanza.

Alla sua conclusione, esso è stato valutato dagli insegnanti in una certa misura faticoso; tuttavia, il percorso realizzato è stato riconosciuto come ampiamente utile e chiaro in tutti i contesti in cui è stato proposto. Rispetto al bisogno formativo iniziale, è risultata accresciuta la percezione di chiarezza rispetto ai temi posti dall'Ordinanza (4).

Nella nostra proposta formativa abbiamo dedicato particolari attenzioni all'osservazione perché, come visto precedentemente, è solitamente poco impiegata nella scuola - ma importante per la raccolta di quelle evidenze utili per l'attribuzione dei livelli, fino alla costruzione dei giudizi descrittivi.

Il modo con cui abbiamo lavorato sull'osservazione ci pare ben rappresenti la struttura ricorsiva (applicata con la stessa organizzazione su diversi contenuti) dell'architettura proposta.

Dapprima, è stato organizzato un *workshop*, in cui sono stati presentati e discussi alcuni esempi di strumenti osservativi, coerenti con l'Ordinanza, costruiti dal gruppo di ricerca. Lo strumento di Tab. 2 che abbiamo chiamato "Scheda alunni", per esempio, è stato pensato per raccogliere evidenze utili per giungere all'attribuzione dei livelli di apprendimento. Per ciascun obiettivo di apprendimento e per ogni obiettivo specifico, lo strumento indica le attività assegnate, precisando di quale situazione si tratta e quali risorse vengono fornite dall'insegnante. Per ogni attività, lo strumento raccoglie evidenze relative all'utilizzo delle risorse, all'autonomia e all'esito in termini di qualità del prodotto dello studente.



**TAB. 2 – STRUMENTO PER LA RACCOLTA DI OSSERVAZIONE PROPOSTO DAL GRUPPO DI RICERCA (A CURA DI BERTOLINI C., RAZZOLI S.)**

ASPETTI PROGETTUALI – azioni e situazioni didattiche						ASPETTI VALUTATIVI E RILEVAZIONI			
OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO	OBIETTIVO/I SPECIFICO/I	ATTIVITÀ ASSEGNATA (breve descrizione)	DATA	SITUAZIONE (nota/non nota)	RISORSE FORNITE	UTILIZZO RISORSE (le usa, non le usa, quali usa)	AUTONOMIA (esegue il compito con l'intervento dell'insegnante,...)	ESITO (qualità del prodotto)	
<b>NUMERI</b> Legge, scrive, confronta, classifica e ordina i numeri naturali. Applica semplici tecniche di calcolo	Inserisce i numeri mancanti sulla linea dei numeri nell'intervallo 1-20 in ordine progressivo e regressivo	Fornita le linee dei numeri da 0 a 20 e da 20 a 0 con alcuni numeri mancanti, inserire i numeri corretti	17 maggio 2021						
		...	18 maggio						
		PROVA SOMMATIVA	20 maggio						
							C'è continuità nella manifestazione degli apprendimenti?		
	Classifica i numeri sulla linea dei numeri distinguendo i pari e dispari	Fornita una lista di numeri da 0 a 20, a coppie i bambini cerchiano di rosso i numeri pari e di verde quelli dispari	23 maggio						
		...	24 maggio						
PROVA SOMMATIVA		25 maggio							
						C'è continuità nella manifestazione degli apprendimenti?			

Al termine del workshop, l'insegnante era invitato a compilare il proprio *diario di bordo*, uno strumento in condivisione –in forma anonima - con i formatori, utilizzato per sostenere processi di riflessione sulla propria pratica quotidiana. Veniva, inoltre, chiesto di scrivere sia i guadagni percepiti rispetto allo sviluppo della propria professionalità docente, che le domande rimaste aperte.

Dai diari raccolti alla fine del workshop sull'osservazione, gli insegnanti scrivono che “è stato interessante visionare gli strumenti per l'osservazione. Sicuramente l'utilizzo di queste proposte (e la creazione di altre) mi aiuteranno a tenere presenti più dimensioni nell'atto valutativo” (A19\_I23), “ho trovato utili gli schemi proposti come esempi per la raccolta di osservazioni sistematiche degli alunni da parte dei docenti” (A19\_I34), “sono cresciuta grazie all'esperienza di oggi. Ho capito meglio come costruire strumenti di osservazione che tengano conto delle quattro dimensioni, registrando in modo più completo i risultati raggiunti” (A19\_I47).

Vi sono anche considerazioni in merito alle condizioni di “praticabilità” dell'osservazione a scuola: “Spesso mancano strumenti agili per l'osservazione non solo degli esiti ma anche delle dimensioni” (A19\_I23); “Nel valutare ho sempre tenuto conto di diversi aspetti e non solo del risultato delle singole prove, utilizzando tabelle o appunti osservativi. Il fatto di doverlo fare in modo continuo e rispettando delle richieste, mi preoccupa per i tempi, che sono diventati sempre più tirati a causa di un maggior carico di attività da svolgere” (A19\_I07), “resta l'idea che l'ostacolo maggiore all'osservazione sia quello del tempo” (A19\_I36).

Al termine del workshop è stata anche assegnata una *consegna esercitativa* da svolgere “a casa” nelle settimane successive: è stato chiesto agli insegnanti di costruire uno strumento per osservare durante un’attività didattica (a loro scelta) almeno una delle dimensioni previste dall’Ordinanza.

A scopi esemplificativi, mostriamo alcuni strumenti che ci paiono interessanti, ricordando che si tratta di bozze che richiedono ancora revisioni per quanto riguarda la formulazione e l’esaustività di alcuni indicatori.

Il primo strumento è una check-list (Tab. 3) costruita da un gruppo di insegnanti per osservare la dimensione dell’*autonomia*, nel suo intreccio con quella dell’*utilizzo delle risorse*, in una classe seconda durante un compito di comprensione del testo svolto individualmente dai bambini.

**TAB. 3 – IPOTESI DI STRUMENTO OSSERVATIVO COSTRUITO DA UN GRUPPO DI INSEGNANTI DURANTE IL PERCORSO DI RICERCA-FORMAZIONE**

	AUTONOMIA				
	Svolge il compito da solo	Chiede la risorsa predisposta dal docente	Fa domande precise all’adulto (per es. "mi spieghi la parola ventriloquo?")	Chiede aiuto generico all’adulto (per es. "mi aiuti?")	Si ferma/blocca nello svolgimento del compito
Andrea					
Chiara					
.....					

La seconda check-list (Tab. 4) è stata pensata da alcuni insegnanti di quinta, sempre allo scopo di osservare l’autonomia in rapporto alla dimensione delle risorse. In questo strumento l’osservazione viene svolta durante un’attività – individuale e in classe - di sintesi di un testo di studio. Interessante in questa proposta è l’aver scomposto tale attività in sotto-compiti.

Lo stesso gruppo di insegnanti ha inoltre ipotizzato uno strumento analogo (Tab. 5) per l’autovalutazione da parte dei bambini - aspetto, quest’ultimo, previsto dall’OM la quale lo valorizza come elemento da considerare quando si valuta il processo di crescita e apprendimento -. In questa prospettiva, l’autovalutazione può far parte del giudizio descrittivo.

Tutti gli strumenti costruiti dagli insegnanti sono stati esaminati dai formatori, i quali hanno restituito loro un *feedback formativo* attraverso una mail individuale. Gli insegnanti potevano rispondere a tale comunicazione per chiedere ulteriori specificazioni e suggerimenti sul tema.



**TAB. 4 – IPOTESI DI STRUMENTO OSSERVATIVO COSTRUITO DA UN GRUPPO DI INSEGNANTI DURANTE IL PERCORSO DI RICERCA-FORMAZIONE**

		FASI DEL COMPITO		
		Seleziona nel testo le informazioni pertinenti	Riporta nella sintesi le informazioni con le sue parole	Organizza in modo logico le informazioni collegandole tra di loro
AUTONOMIA	L'alunno svolge il compito senza l'intervento dell'insegnante			
	L'alunno è guidato dal docente durante il compito			
	L'alunno utilizza risorse le fornite dal docente			
	L'alunno utilizza risorse proprie			

**TAB. 5 – IPOTESI DI STRUMENTO PER L'AUTOVALUTAZIONE COSTRUITO DA UN GRUPPO DI INSEGNANTI DURANTE IL PERCORSO DI RICERCA-FORMAZIONE**

		FASI DEL COMPITO		
		Ho trovato "le cose" necessarie per fare la sintesi	Ho riscritto le informazioni con le mie parole	Ho unito le informazioni nel testo stando attento ai collegamenti logici
L'ho fatto da solo				
Mi ha accompagnato il docente nel compito				
Ho usato una risorsa proposta dal docente				
ho usato delle mie risorse				

## Conclusioni

I temi posti dall'O.M. 172/2020 non rappresentano una novità assoluta per il mondo della Scuola.

Come si è visto, il richiamo alla funzione formativa della valutazione, il riconoscimento della sua natura processuale e, quindi, dell'importanza di distinguere i momenti dell'osservazione, ovvero della raccolta delle evidenze, delle manifestazioni degli apprendimenti, dal momento della loro interpretazione attraverso un giudizio descrittivo, sono temi che da decenni sono affrontati dalle norme che indirizzano la pratica degli insegnanti, così come della letteratura più specialistica di carattere docimologico e didattico. Mai come oggi, tuttavia, si era chiesto in modo così esplicito, e repentino, al corpo insegnante della scuola primaria di riflettere sulle proprie pratiche didattiche, e, nel caso, cambiarle, se queste non risultano adeguate a rendere visibili gli apprendimenti.

A cambiare, quindi, non è solo, o semplicemente, il momento conclusivo del processo di insegnamento-apprendimento, la scheda di valutazione periodica e finale composta dai giudizi descrittivi piuttosto che dai voti numerici, ma qualcosa di più complesso, ovvero la *cultura* che si vorrebbe connotare la vita della scuola. Ogni cultura nuova, però, non può, semplicemente, essere acquisita o assorbita, ma deve fare i conti con la *cultura* o le *culture* preesistenti, e che animano un dato contesto. Tornano, pertanto, alla mente le riflessioni di Scurati (1988, p. 116), secondo cui l'innovazione si definisce:

come un evento complessivamente umano – quindi non puramente tecnologico – promosso dall'uomo per l'altro uomo, nel clima e nell'ambito delle interazioni dialogiche, cioè come un procedimento di proposta che dà luogo ad un'esperienza di scambio e di riadattamento interpretativo. Alla centralità del proponente e delle sue strategie di successo si sostituisce quella dell'adottante e dei suoi problemi di comprensione, delle sue difficoltà e dei suoi diritti di non accettazione.

L'adattamento da un contesto ad un altro di un progetto di cambiamento, come quello proposto dall'Ordinanza, quanto la sua traduzione in pratica nel quotidiano dei singoli insegnanti, chiama in causa sia la capacità di comprenderlo sia di dividerne ragioni ed obiettivi, di accettarlo e renderlo proprio. Cogliere, in altre parole, il senso, ed interpretarlo secondo la propria sensibilità professionale, la quale comprende anche la lettura dei bisogni particolari dei contesti in cui si opera. Non l'adesione a delle procedure e delle *routines*, quanto piuttosto un processo attivo che avvicina molto l'esperienza del docente a quella del ricercatore. È in tal senso, che va letta la proposta, perfettibile, non di formazione *su* come valutare e redigere i giudizi descrittivi, ma di un percorso di ricerca-formazione *con* gli insegnanti. Con la consapevolezza di essere, insegnanti e ricercatori, rispetto al tema particolare e contingente della valutazione come occasione formativa, entrambi in ricerca.

## Note degli autori

Il contributo è l'esito del lavoro congiunto dei due autori. Andrea Pintus è autore dei paragrafi 1, 2 e delle Conclusioni. Chiara Bertolini è autrice dei paragrafi 3 e 4.

## Note

- (1) [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/vediMenuHTML?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1977-08-18&atto.codiceRedazionale=077U0517&tipoSerie=serie\\_generale&tipoVigenza=originario&action=select-all](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/vediMenuHTML?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1977-08-18&atto.codiceRedazionale=077U0517&tipoSerie=serie_generale&tipoVigenza=originario&action=select-all)
- (2) “La valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente, si configura come strumento insostituibile di costruzione delle strategie didattiche e del processo di insegnamento e apprendimento ed è lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico”. (Linee Guida, p. 1) <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf>
- (3) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg?msclkid=bbe2b335cf9811ecb84b5b3d94c96263>.
- (4) Per una descrizione più completa della proposta formativa e del suo impianto di valutazione si rimanda a Bertolini e Pintus (2022).

## Bibliografia

- Agrusti, G. (2021a). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo*, 1, 5-20.
- Agrusti, G. (2021b). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *RicercaAzione*, 13(1), 25-38.
- Altet, M., Desjardins J., Etienne, R., Paquai, L., & Perrenoud, P. (Eds.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Oxford: Oxford University Press.
- Amenta, G. (2008). *L'osservazione dei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Asquini, G. (a cura di). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienza e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini, C. & Pintus, A. (2022). L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: la proposta di un modello di ricerca-formazione. *Pedagogia oggi*, 20(1), 93-100.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In Nigris, E., Agrusti, G. (a cura di), *La valutazione per l'apprendimento nella scuola primaria* (pp. 7-18). Pearson Italia: Milano-Torino.
- Braga, P., Tosi P. (1998). *L'osservazione*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 84-162). Milano: Mondadori.
- Cardarello, R., & Antonietti M. (2019). Osservare per progettare. In Nigris E., Balconi B., Zecca L. (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica* (pp. 180-206). Milano: Pearson

- Cavalli, A., & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo fare scuola*. Bologna: il Mulino.
- Celi, F., & Fontana, D. (2007). *Formazione, ricerca e interventi psicoeducativi a scuola*. Milano: McGraw-Hill Companies.
- Giovannini, M.L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondadori.
- Girelli, C., & Arici, M. (2021). Fare la differenza reimmaginando la scuola, ogni giorno. *RicercaAzione*, 13(2), 10-18.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- INVALSI (2021). *I risultati delle prove INVALSI 2021*. [https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale\\_approfondimento](https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale_approfondimento).
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565.
- Lewis, K., Kuhfeld, M., Ruzek, E., & McEachin, A. (2021). *Learning during COVID-19: Reading and math achievement in the 2020-21 school year*. Center for School and Student Progress, NWEA Research, [https://www.nwea.org/content/uploads/2021/07/Learning-during-COVID-19-Reading-and-math\[1\]achievement-in-the-2020-2021-school-year.research-brief-1.pdf](https://www.nwea.org/content/uploads/2021/07/Learning-during-COVID-19-Reading-and-math[1]achievement-in-the-2020-2021-school-year.research-brief-1.pdf)
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- Lucisano, P., Girelli, C., Bevilacqua, A., & Viridia, S. (2021). Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 23-46.
- Mezirow, J. (2010), Transformative learning: theory and practice. *New directions for adult and continuing education*, 7: 5-12.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Popham, W.J. (1975). *Educational Evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall Englewood Cliffs.
- Schon, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Scurati, C. (1988). Innovazione e formazione: esperienze e riflessioni teoriche. In Giovannini, M.L. (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola* (pp. 113-125). Bologna: Cappelli Editore.
- Vannini, I (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. In Capperucci D. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 40-62). Milano: Franco Angeli.
- Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for schools*. London: Routledge.