

FORUM VENETO DELLE ASSOCIAZIONI PROFESSIONALI DELLA SCUOLA

AIMC, ANDIS, CIDI, AMDZ, LEGAMBIENTE SCUOLA E FORMAZIONE, MCE, PROTEO FARE SAPERE, ANFIS, ADI



ASSOCIAZIONE ITALIANA
MAESTRI CATTOLICI

A.N.D.I.S.
Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici

cidi
centro iniziativa democratica insegnanti

associazione
maestri
dino zanello



LEGAMBIENTE
SCUOLA E FORMAZIONE



Movimento di Cooperazione
Educativa

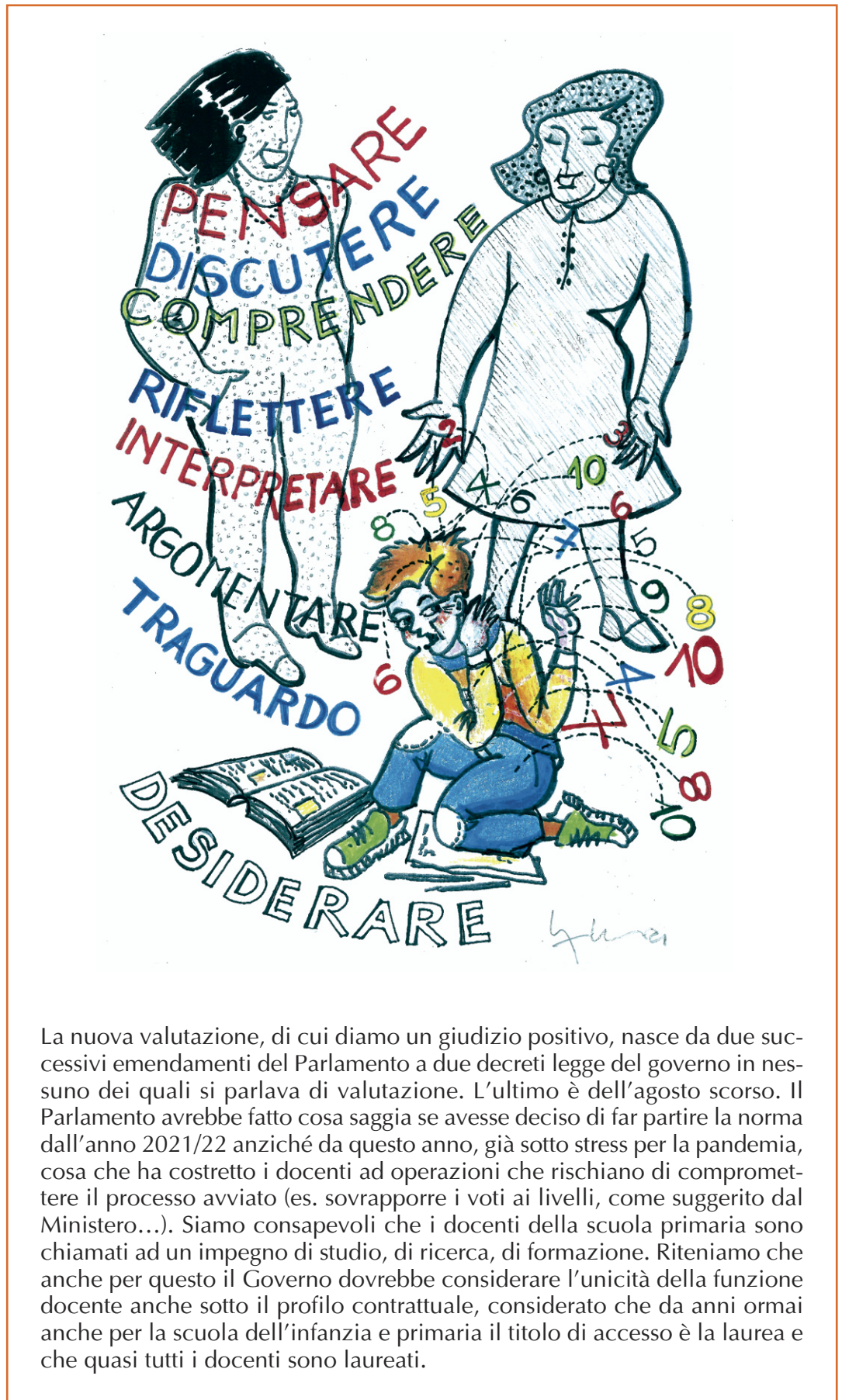


PROTEO FARE SAPERE



A.N.F.I.S.

ADI Associazione
Docenti Italiani
www.adiscuola.it



La nuova valutazione, di cui diamo un giudizio positivo, nasce da due successivi emendamenti del Parlamento a due decreti legge del governo in nessuno dei quali si parlava di valutazione. L'ultimo è dell'agosto scorso. Il Parlamento avrebbe fatto cosa saggia se avesse deciso di far partire la norma dall'anno 2021/22 anziché da questo anno, già sotto stress per la pandemia, cosa che ha costretto i docenti ad operazioni che rischiano di compromettere il processo avviato (es. sovrapporre i voti ai livelli, come suggerito dal Ministero...). Siamo consapevoli che i docenti della scuola primaria sono chiamati ad un impegno di studio, di ricerca, di formazione. Riteniamo che anche per questo il Governo dovrebbe considerare l'unicità della funzione docente anche sotto il profilo contrattuale, considerato che da anni ormai anche per la scuola dell'infanzia e primaria il titolo di accesso è la laurea e che quasi tutti i docenti sono laureati.

coordinatore
Antonio Giacobbi
agiacobbi2010@libero.it
sede presso MCE
Via Guglielmo Ciardi
30174 Mestre Venezia
mce-ve@virgilio.it

Premessa

Il contesto

Dobbiamo mettere subito in evidenza la necessità che i docenti abbiano come riferimento fondamentale per l'attività didattica le Indicazioni Nazionali del 2012 (DM 254/2012) e il successivo documento "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari" del 1 marzo 2018 (n. 3645). Si suggerisce di rileggere in particolare il capitolo "Valutazione" delle Indicazioni dove è scritto con chiarezza che "La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari ...e assume una prevalente funzione formativa".

Il decreto sulla nuova valutazione nella scuola primaria era atteso da chi, come noi, aveva sofferto e fortemente criticato il ritorno al voto nel 2008. Quella scelta aveva impresso infatti un forte rallentamento al processo di valutazione formativa innescato nel lontano 1977 dalla legge 517 che aveva eliminato i voti sostituendoli con una "valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione". Sarebbe stato allora necessario da parte del ministero un riorientamento dei docenti che invece sono ricorsi a una equazione fittizia tra il voto e il giudizio. Il processo contrario è avvenuto nel 2008 quando, con un decreto legge del 1° settembre, il governo decise di ripristinare i voti. Alcune associazioni professionali avevano avviato già da allora delle riflessioni sugli aspetti qualitativi e processuali, tipici della valutazione formativa, ma queste non avevano raggiunto in modo apprezzabile i docenti pur raccogliendo riscontri significativi. Contemporaneamente si era aperto il dibattito sulla inadeguatezza del voto, in particolare con la campagna "Voti a perdere" promossa dal MCE.

Nel 2017, il D.Lgs. 62 ribadiva la finalità formativa della valutazione ma la bloccava confermando la "votazione in decimi", nonostante pedagogisti e associazioni, tra cui le nostre, avessero sostenuto che il voto era del tutto inadeguato e incoerente con la valutazione formativa. La certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione, introdotta dalle Indicazioni Nazionali e disciplinata dal DM. 742/2017, contribuiva comunque a stimolare modalità valutative più orientate alla osservazione e descrizione che al semplice accertamento finalizzato alla verifica, con ricadute positive anche nella valutazione degli apprendimenti.

Oggi il Parlamento e la successiva OM 172/2020 con le relative Linee guida sostituiscono i voti con giudizi descrittivi. Prende avvio in questo modo un processo di riforma della valutazione che può avere ricadute importanti sulla didattica. Le scuole devono essere consapevoli che si tratta di elaborare una nuova cultura della valutazione e che questo richiederà tempo e formazione: è una strada in salita che porterà a sostituire la "logica misurativa" con quella "formativa".

Perché questo documento

Riteniamo positiva la decisione del Parlamento. Si torna a dare valore ai processi di apprendimento, si riapre un ragionamento sulla valutazione formativa, sull'insegnamento e la didattica, dando importanza ai risultati di apprendimento e alla loro osservabilità più che ai contenuti, in un ambiente di apprendimento predisposto, nella circolarità tra azione didattica e valutazione formativa.

Passare dai voti ai livelli e ai giudizi descrittivi non è semplice e richiede ai docenti di mettersi in gioco con la loro professionalità. La nuova normativa non va infatti interpretata come un adempimento al quale adeguarsi, con il rischio di "sovrapporre" i livelli ai voti e ingenerare un automatismo che li allontanerebbe ancora dalla valutazione formativa. Auspichiamo perciò che l'interpretazione delle linee guida, compito dei dirigenti scolastici e dei colleghi dei docenti, sia corretta ed avanzata. Ci piace ricordare che la scuola primaria (ed elementare prima) è stata una scuola all'avanguardia in Europa. Siamo fiduciosi che potrà esserlo anche in questa occasione soprattutto se i suoi docenti avranno maggiore considerazione da tutti i punti di vista.

Questo documento nasce con lo scopo di accompagnare i docenti nel loro lavoro che non sarà breve. Non si tratta infatti di "sistemare" il documento sulla valutazione dell'Istituto per aggiornarlo alla nuova Ordinanza, ma di avviare un percorso che dovrà portare ad una più funzionale valutazione formativa.

Proponiamo:

- a) alcune riflessioni di psicologia dell'apprendimento;
- b) le nostre risposte a interrogativi che sorgono alla lettura delle Linee guida.

A) Riflessioni di psicologia dell'apprendimento

1. La valutazione formativa

Si deve a Michel Scriven, psicologo americano, la distinzione tra valutazione formativa e sommativa, esposta in un saggio del 1967.¹⁾ In Italia è stata ripresa ampiamente da Benedetto Vertecchi, pedagogista e allora docente di docimologia all'Università La Sapienza di Roma, che nel 1976 pubblicò per la Loescher, nella collana "Scienze della valutazione" un piccolo saggio dal titolo "Valutazione formativa"²⁾ che di fatto preparò la svolta della legge 517 del 1977, uno dei provvedimenti più significativi del dopoguerra sulla scuola.

Vertecchi negli anni precedenti era partito da una analisi dettagliata della scuola di allora che, attraverso sistemi di valutazione tradizionale, continuava a perpetuare stratificazioni di classe con sistematiche bocciature dei ragazzini provenienti dalle classi sociali più deprivate culturalmente che all'epoca erano numerosi.

L'inadeguatezza di un sistema di valutazione selettivo e punitivo era divenuto evidente perché l'approvazione della Legge istitutiva della scuola media unica (1962), aveva avviato il passaggio da una scuola elitaria ad una scuola di massa. La legge 517 arrivava a dare una risposta alla necessità di una "scuola dell'integrazione" ma sarebbe stata necessaria una formazione ampia degli insegnanti che non è avvenuta.

Il problema si ripresenta ancora più urgente oggi quando la scuola è per definizione "scuola dell'inclusione". Nella scuola dell'inclusione la valutazione formativa assume maggior rilievo di quella sommativa.

La valutazione formativa accompagna i *processi di insegnamento/apprendimento* nel loro svolgersi, induce una osservazione attenta e competente da parte del docente che, attraverso azioni di "microverifica" informale (lettura del linguaggio del corpo, dialoghi di riflessione e discussioni tra gli alunni, ecc.) *in tempo reale* offre possibilità immediata agli allievi di poter superare le difficoltà o le lacune rilevate, al fine di prevenire l'insuccesso. Tutto ciò prevede un'*autointerrogazione* da parte del docente sul proprio metodo, sulla propria prassi didattica, sulla propria modalità relazionale, sull'adeguatezza della sua cultura psicopedagogica oltre che disciplinare. Tale importante passo, che parte dalla valorizzazione e dal rispetto per i propri allievi, porterà ad una operazione fondamentale, che si chiama autoregolazione. Di fronte all'insuccesso il docente si dovrà interrogare sulla possibilità o meno di avere a disposizione una *strategia didattica alternativa*, più adeguata a superare le difficoltà, più operativa e laboratoriale. A tale applicazione si affianca un'analisi accurata delle possibili cause delle difficoltà. Probabilmente sarà necessario (senza fretta per "l'adempimento") rivedere il curriculum in base alla valutazione descrittiva.

Nel binomio insegnamento-apprendimento, la valutazione formativa *non ascrive la responsabilità dell'eventuale mancato apprendimento soltanto all'allievo* (poca intelligenza, mancata applicazione, demotivazione, ecc.) ma sollecita il docente a riflettere sulla parte che gli compete, ossia l'insegnamento. Lo invita ad interrogarsi e, nel caso, ad innovare le sue competenze psicopedagogiche, quelle didattico-metodologiche, relazionali, anche rivolgendosi ai colleghi all'interno della comunità di pratica.

In fondo più che essere una valutazione dell'allievo essa consiste nell'autovalutazione responsabile e professionale degli insegnamenti.

1) M.S., The Methodology of Evaluation, in R.Tyler, R.Gagnè, M.Scriven, Perspectives of curriculum Evaluation, Chicago, Rand McNally & Co., 1967

2) Vertecchi B. Valutazione formativa, Loescher, torino, 1976

2. I processi cognitivi e metacognitivi

I processi cognitivi e metacognitivi, soggiacenti all' apprendimento, generalmente non vengono "insegnati" dai docenti, portatori di un'"expertise" che però rimane patrimonio tacito se questi processi non vengono intenzionalmente da loro esplicitati.

"La ricerca cognitiva, attraverso metodi come l'analisi dei protocolli, ha cominciato ad identificare i processi cognitivi caratteristici della competenza, inaccessibili prima d'ora".³⁾

I metodi di insegnamento dell'*apprendistato cognitivo* sono pensati per portare alla luce questi "processi taciti" che altrimenti rimarrebbero nascosti e non *osservabili*. L'*apprendistato cognitivo* si serve della cosiddetta modalità del *pensare a voce alta*, mentre si esegue un compito, usata prima dall'insegnante, e poi via via da ogni allievo, invitato a "fare a sua volta l'insegnante".

Questa esplicitazione ci avverte ancora di più che se desideriamo che questi processi possano diventare osservabili come "manifestazione dei risultati dell'apprendimento" (V. Introduzione Linee guida secondo paragrafo) a maggior ragione deve esserci un tempo adeguato per la formazione dei docenti. L'ordinanza 172/2020, che accompagna le Linee guida, ha previsto azioni di accompagnamento e di formazione per un biennio. Riteniamo che la riflessione sulla valutazione, anche per le ricadute che ha sulla didattica, debba poi proseguire a partire dalla storia di ogni collegio docenti, cosa che i piani nazionali di formazione devono considerare.

3. I nuclei fondanti delle discipline

Per nucleo tematico-fondante della disciplina si intende "il nucleo concettuale" di una disciplina, considerata nella sua essenzialità. I nuclei assumono un "valore formativo" particolare, aiutano a strutturare le discipline stesse, ne evidenziano i nodi epistemologici e metodologici. Devono essere in grado di permettere l'interpretazione dei fenomeni che le discipline affrontano. Spesso sono soggetti alla provvisorietà scientifica perché i saperi sono in evoluzione, soprattutto all'interno dell'attuale paradigma culturale della complessità.

Le Indicazioni per il primo ciclo affermano che *le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni*. È quindi augurabile che il docente nel proporre l'insegnamento preveda in anticipo gli itinerari trasversali che presumono l'attivazione di una *intelligenza connettiva intrapersonale* che può essere considerato uno degli obiettivi di qualità della scuola oggi.

L'intelligenza connettiva è alla base del pensiero *riflessivo* che consiste nel saper cogliere nessi e relazioni anche quando i dati sembrano sconnessi.

Sottolineiamo pensiero riflessivo e non solo *riflettente*, *che si verifica invece quando l'allievo "restituisce" la lezione all'insegnante e che corrisponde al modello: io spiego, tu studi, io ti interrogo*.

Un ruolo centrale nell'apprendimento ha lo sviluppo di un'intelligenza sociale o collettiva che si struttura attraverso processi di gruppo nel corso dei quali si esercita la negoziazione sui significati e si convenzionano modelli interpretativi di eventi e fenomeni.

4. Gli stili di apprendimento

Le ricerche hanno definito gli stili di apprendimento (da non confondere con gli stili cognitivi che riguardano il nostro modo di "categorizzare la realtà") come le tecniche preferite o prevalenti di funzionamento del nostro cervello quando si trova ad affrontare nuove informazioni. Si tratta di ricerche molto interessanti che ogni docente dovrebbe conoscere per cercare di facilitare l'apprendimento degli allievi e adeguare ad essi il proprio insegnamento. Esistono infatti stili visivi, auditivi o cinestetici. Sarebbe opportuno che i docenti, all'interno della propria didattica, riuscissero ad integrare tutti e tre questi stili sensoriali sapendo che chi utilizza di più lo stile cinestetico ha bisogno, per esempio, di toccare oggetti e di essere in movimento.

3) Collins, Brown, Newman, *L'apprendistato cognitivo*, in *I contesti sociali dell'apprendimento*, a cura di Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, LED, Milano, 2004

Possiamo essere in presenza anche di *stili più attivi o più riflessivi, sequenziali o globali*. Lo stile auditivo e sequenziale ben si adatta all'insegnamento tradizionale della lezione trasmissiva ma ovviamente, se desideriamo che l'insegnamento sia veramente più efficace per l'autentica comprensione della conoscenza offerta o della competenza da acquisire, lo stile dovrebbe includere modalità alternate o comunque multiple. Per garantire l'aspetto *inclusivo* della didattica bisognerebbe scoprire di quale stile di apprendimento sono portatori i soggetti più fragili ed inserire nella propria prassi dei sussidi adeguati.

Lo stile di apprendimento riguarda anche il modo di studiare e per questo sarebbe bene che lo studente fosse aiutato a capire di quale stile è maggiormente portatore.

Il docente deve essere però consapevole che la vera meta educativa è quella di rendere gli alunni, nel tempo, in grado di utilizzare la più ampia gamma di strategie (prendere appunti, costruire mappe...).

B) Interrogativi e proposte

Le Linee Guida "individuano elementi funzionali alla costruzione del documento di valutazione" e "suggeriscono strumenti e processi ad essi collegati, in coerenza con le Indicazioni Nazionali e i traguardi di competenza riferiti alle singole discipline del curricolo e con la certificazione delle competenze rilasciate al termine del quinto anno della scuola primaria" (OM 172/2020, art. 5).

Esse valorizzano l'autonomia dei collegi dei docenti e la professionalità degli insegnanti, sono quindi orientative, propongono opportunità di interpretazione e sperimentazione.

Abbiamo ritenuto utile prendere in esame alcuni interrogativi che le scuole si stanno ponendo, avanzare proposte costruttive, sostenere una interpretazione delle linee guida che valorizzi i punti di positività e dia possibili risposte ad alcune criticità.

Perché attribuire alle scuole l'elaborazione e la struttura del Documento di Valutazione?

► «Ogni istituzione scolastica, nell'esercizio della propria autonomia, elabora il Documento di Valutazione, tenendo conto sia delle modalità di lavoro e della cultura professionale della scuola, sia dell'efficacia e della trasparenza comunicativa nei confronti di alunni e genitori.» (L.G. p.7).

Aver lasciato alle scuole anche in questa occasione il compito di individuare il formato del documento è un riconoscimento dell'autonomia (DPR n. 275/1999, articolo 4, comma 4) o si tratta di un aggravio che poteva essere evitato?

Pensiamo che le linee guida valorizzano l'autonomia delle scuole. Poiché si avvia un processo, è compito del collegio dei docenti mettere in campo adeguate iniziative di formazione e di ricerca-azione per sviluppare il confronto e per definire gli obiettivi oggetto di valutazione in itinere prima ancora che i giudizi descrittivi finali di periodo.

Quali sono gli esempi proposti dal MI e quali le possibilità di rielaborarli?

Il Ministero propone, attraverso tabelle, tre possibili soluzioni grafiche: A1, A2, A3.

- A1. Esempi di giudizio descrittivo in due ambiti disciplinari diversi (Matematica e Italiano) mediante rappresentazione tabellare. p.8
- A2. Esempio di giudizio descrittivo mediante rappresentazione tabellare (con esplicitazione della definizione dei livelli). p.11
- A3. Esempio di giudizio descrittivo articolato. p.12

Ponendo a confronto le tre soluzioni appare chiaro che la terza, qualitativamente migliore, è adottabile solo da quegli Istituti che abbiano fino ad ora praticato la valutazione formativa e autentica e i relativi strumenti osservativi e descrittivi, che consentono di formulare profili di questo tipo. Va tenuto presente che costringe i genitori a lunghe letture di descrittori.

Per iniziare, una ipotesi accettabile potrebbe essere quella offerta dalla soluzione A2 perché attraverso la definizione dei livelli viene ricordato il senso dell'etichetta.

Vi è coerenza tra i quattro livelli delle Linee guida (OM 172/2020) e quelli della certificazione delle competenze (D.M. 742/2017)?

Tale coerenza è dichiarata nelle L.G.

► *«I livelli di apprendimento (avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione) sono descritti, tenendo conto della combinazione delle dimensioni sopra definite, nella Tabella 1, anche in questo caso in coerenza con i descrittori adottati nel Modello di certificazione delle competenze.» (L.G. p.7)*

Le Linee guida parlano correttamente di "coerenza" e non di "uguaglianza", trattandosi di "livelli di apprendimento" e di "livelli di competenza". Si suggerisce alle scuole di fare, in tempi distesi, una lettura comparativa tra i livelli della Certificazione delle competenze e del Documento di Valutazione per cogliere le differenze ed elaborare la coerenza tra di loro.

La nuova normativa separa la valutazione degli apprendimenti e la valutazione delle competenze? Quale valore attribuisce ai traguardi?

Alcune voci critiche rilevano nelle Linee Guida la debole correlazione tra la valutazione degli apprendimenti e la valutazione delle competenze.

Le linee guida focalizzano la valutazione sugli obiettivi di apprendimento, come previsto dalla Legge e dalle Indicazioni Nazionali. Essi sono "indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze". Ciò comporta tuttavia il rischio di una eccessiva frammentazione disciplinare che potrebbe mettere in secondo piano i traguardi, che invece "rappresentano riferimenti ineludibili per gli insegnanti", sono quindi prescrittivi e sono a nostro avviso l'innovazione fondamentale. Sugeriamo di rileggere i capoversi: "Traguardi per lo sviluppo delle competenze" e "Obiettivi di apprendimento" delle Indicazioni.

Riteniamo che nell'individuare gli obiettivi di apprendimento ai fini dell'attività didattica e della valutazione si possano seguire alcuni criteri:

- a) selezionare quelli più coerenti con il gruppo di alunni;
- b) aver presenti i "traguardi" in modo da collegare gli obiettivi alla loro "consistenza" allo scopo di lavorare per un profilo d'insieme;
- c) avere chiaro che in ogni "classe" vi sono alunni con diverse abilità e conoscenze
- d) formulare obiettivi essenziali e ampi

Ricordiamo infine che l'approvazione dei criteri per la valutazione sono competenza esclusiva del Collegio dei docenti (DPR 275/99 art. 4 e Dlgs 62/2017, art. 1, c. 2).

Estratto dalle Linee Guida

► *«Come stabiliscono le Indicazioni Nazionali, le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo. [Essi] rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo».* (pp.2 e 3)

Estratto dalle Indicazioni Nazionali 2012

► *«Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati. [...] Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo.»* (p.13).

Quale valore viene attribuito ai nuclei tematici-fondanti nelle Linee Guida?

► «I nuclei tematici delle Indicazioni Nazionali costituiscono il riferimento per identificare eventuali aggregazioni di contenuti o di processi di apprendimento.» (p. 4)

Negli esempi di giudizi descrittivi compaiono sempre liste di obiettivi di apprendimento disciplinari raggruppati per nuclei tematici. Considerato che i nuclei tematici se ben analizzati sono nuclei fondanti che strutturano il senso profondo delle discipline e hanno valore formativo, dovrebbero essere oggetto di riflessione nella rivisitazione del curriculum alla luce delle Linee Guida e diventare criteri di scelta, aggreganti degli obiettivi più significativi oltre che snodi per far dialogare tra loro le discipline.

Proponiamo di attribuire un reale valore strategico ai nuclei tematici considerati come fondanti anche al fine di rendere più sintetici i giudizi descrittivi e maggiormente corrispondenti ai profili di competenza.

Perché le Linee guida focalizzano per la valutazione gli Obiettivi di apprendimento?

Si coglie nelle Linee guida la giusta preoccupazione di rendere più osservabili i risultati di apprendimento esprimendoli in modo da non ingenerare equivoci nei giudizi valutativi, descrivendo l'azione che gli alunni devono mettere in atto attraverso verbi dei quali vengono forniti esempi e non descrittori generici. Sembra essere questa la ragione dell'insistenza sugli obiettivi di apprendimento più che sui traguardi.

► «Gli obiettivi contengono sempre sia l'azione che gli alunni devono mettere in atto, sia il contenuto disciplinare al quale l'azione si riferisce. Più specificamente: l'azione fa riferimento al processo cognitivo messo in atto. Nel descrivere i processi cognitivi è dunque preferibile evitare l'uso di descrittori generici e utilizzare verbi, quali ad esempio elencare, collegare, nominare, riconoscere, riprodurre, selezionare, argomentare, distinguere, stimare, generalizzare, fornire esempi, ecc, che identificano tali manifestazioni con la minore approssimazione possibile. In tal modo gli obiettivi sono espressi così da non ingenerare equivoci nei giudizi valutativi.» (L.G., p. 3)

L'osservabilità dei risultati di apprendimento è un valore se non la si riduce ad analisi minuziosa e meccanicistica di comportamenti e se viene messa in atto nel contesto educativo in relazione a ciò e a come si sta insegnando. Le azioni degli allievi possono essere considerate *operazioni* collegate a processi e messe in moto nell'ambiente di apprendimento progettato. L'uso dei verbi può essere utile se l'insegnante sarà stimolato a pensare alle competenze dei ragazzi: "che cosa desidero che il mio allievo faccia con quello che sa e come predispongo di conseguenza l'ambiente di apprendimento?".

Nella prospettiva della valutazione formativa l'osservabilità diventa osservazione competente e professionale, basata su riferimenti significativi da parte dei docenti e auto-osservazione da parte degli allievi. Aver chiaro ciò che si sta osservando è infatti necessario per il miglioramento degli apprendimenti.

Quali risultati di apprendimento inserire nel documento di valutazione e come formularli?

► «Promuovere un processo continuo di circolarità e ricorsività fra attività di progettazione e processi di valutazione che, come dicono le Indicazioni Nazionali, "attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine secondo una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo"». (LG p. 6)

All'inizio dell'anno/del periodo didattico e a partire dal curriculum di istituto è importante mirare in primo luogo all'individuazione dei nuclei tematici fondanti la disciplina. Successivamente, andranno formulati in base ai risultati di apprendimento attesi, all'anno di scolarità, allo specifico quadrimestre e alle attività che si intendono realizzare. Su questi risultati di apprendimento è im-

portante impostare *ex ante* le proprie attività didattiche e attività valutative e i relativi strumenti. Soprattutto nella fase iniziale ci sembra opportuno non inserire nel documento di valutazione più di 2-3 obiettivi significativi.

Quale linguaggio per costruire i giudizi descrittivi articolati?

Nelle Linee guida viene ribadito che lo scopo della valutazione è teso al miglioramento continuo e a sostenerne la motivazione.

► *“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” (L.G., p.1)*

Riteniamo, e lo vogliamo sottolineare con forza, che **il linguaggio in sede di valutazione durante l'attività didattica e nella stesura dei giudizi assuma un ruolo decisivo**. I docenti sono certamente consapevoli di quanto esso manifesti atteggiamenti educativi profondi. Suggeriamo, anche attraverso percorsi di formazione mirata, di **avere particolare cura del linguaggio che eviterà di essere giudicante**. La legge ha previsto il termine “giudizi descrittivi”: sarebbe stato opportuno utilizzare “descrittori”. Invitiamo i docenti a dare questo significato alle loro valutazioni.

È opportuno utilizzare termini informativi-neutro-positivi e verbi operazionali per indicare la competenza che c'è, anche minima, evitare aggettivi e avverbi indicanti incremento quantitativo o parole che richiamano la logica del voto (“in modo insufficiente, non sa”... o all'opposto “eccellente”...) che tra l'altro non fanno comprendere cosa si può migliorare. I quattro livelli dovrebbero essere percepiti da allievi e genitori come soglie di sviluppo, non come schemi che incasellano il processo di apprendimento. Il principio di fondo è quello della comunicazione assertiva che non giudica e, pur indicando i limiti di una prestazione, non li enfatizza come condizioni insormontabili, rispettando l'autoefficacia del soggetto in crescita. Un esempio di tale stile comunicativo sono le rubriche del QCER *Quadro Europeo di Riferimento per le lingue*.

Che senso dare al livello “in via di prima acquisizione”?

Non è una “insufficienza”. Una maestra ci ha raccontato che un suo bambino l'ha definita così: “che sta imparando cose nuove”. Infatti va inteso come una “*soglia di sviluppo potenziale*”. Per esprimerla potrà essere utile fare riferimento alla ridefinizione del contesto/situazione, delle risorse, all'interno della classe considerata come comunità di apprendimento. Il docente metterà dunque in gioco la propria didattica e l'azione di *scaffolding* (Bruner e Vygotskij), da persona esperta che crea le condizioni di supporto all'apprendimento.

Si suggerisce nella riformulazione del descrittore di evitare l'uso dei termini “solo” e “unicamente”. Invitiamo altresì a praticare la sospensione del giudizio per una lettura longitudinale delle elaborazioni non centrata sugli esiti di singole prove.

In base a quali dimensioni vengono definiti i livelli?

Le L.G. propongono queste dimensioni

- L'autonomia
- La tipologia della situazione (nota o non nota)
- Le risorse mobilitate
- La continuità

► *Precisano: “Nell'esercizio della propria autonomia, ogni istituzione scolastica può individuare ulteriori dimensioni (ad esempio: saper spiegare i procedimenti seguiti per svolgere il compito richiesto; mettere a confronto differenti opinioni, soluzioni, strumenti, ...; saper tornare sui propri errori e autocorreggersi; fare collegamenti fra le discipline; ecc.), con le quali integrare questa progressione.(p. 4 e 5)*

Suggeriamo di considerare anche la riflessione/consapevolezza del bambino sul proprio percorso di apprendimento.

Lo spazio dato all'autovalutazione degli alunni deve trovare corrispondenza nella cultura professionale del docente che è disponibile alla propria "autovalutazione" e che sa per questo cogliere i segnali che provengono dalla classe e tenerne conto.

Come raccogliere i dati valutativi? Con quali attività e strumenti?

► Utilizzando "una pluralità di strumenti, differenziati in relazione agli obiettivi e alle situazioni di apprendimento, che consentono di acquisire, per ciascun obiettivo disciplinare, una varietà di informazioni funzionali alla formulazione del giudizio in modo articolato e contestualizzato."

"Gli strumenti, che possono essere utilizzati in base al loro diverso grado di strutturazione, 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; ...)." (L.G. p. 9)

► "La valutazione documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze" (Indicazioni Nazionali, citato da LG. p. 9)

Sottolineiamo che le Linee Guida citano la "verifica" come uno dei tanti strumenti da utilizzare: essa non è quindi né l'unico né quello preminente, perché hanno tutti "pari valore".

Cosa possono fare gli insegnanti?

- a) Raccogliere informazioni attraverso l'osservazione competente e professionale, in situazione, in compiti autentici aperti e problematici, nei laboratori pratici e non solo/non tanto attraverso l'accertamento (prove di verifica).
- b) Sviluppare l'uso sostenibile e intelligente, anche attraverso la costruzione intersoggettiva, di rubriche in itinere, condivise con gli allievi a supporto della loro autovalutazione. I descrittori devono essere attenti ai processi e non solo ai prodotti, per arrivare alla costruzione consapevole e progressiva del giudizio finale di periodo didattico.
- c) Sollecitare e osservare l'interazione verbale, i colloqui individuali e di gruppo.
- d) Usare questi strumenti con gli allievi perché si auto-osservino nel percorso di raggiungimento dei risultati attesi nella *classe-comunità di apprendimento in cui ogni bambino è una risorsa* che va attivata per sé e per gli altri: gli allievi stessi possono partecipare alla costruzione di semplici strumenti autovalutativi.

Quali strumenti per la valutazione in itinere?

È evidente che non dovranno essere utilizzati i voti, che del resto già potevano essere evitati (CM 10 del 23 gennaio 2009). I docenti potrebbero annotare le loro osservazioni e contemporaneamente farne partecipi gli alunni, dando loro il senso del percorso che stanno seguendo, nel quale incontrano successi ma anche difficoltà che potranno superare con l'aiuto dell'insegnante e del gruppo dei pari. Pensiamo che questi strumenti dovrebbero essere condivisi e confrontati in collegio dei docenti.

E la continuità con la scuola secondaria di primo grado?

Il parlamento non ha preso in considerazione il tema, limitandosi ad abolire il voto nella sola scuola primaria. Il nostro Forum aveva già dichiarato e scritto alle commissioni parlamentari, mentre si discuteva quello che sarebbe poi diventato il d.lgs 62/2017, che i voti andavano aboliti anche nella scuola secondaria di primo grado, per essere sostituiti da giudizi descrittivi. È evidente l'errore di mantenere due modalità di valutazione differenti nei due ordini di scuola e la necessità di una loro coerenza non solo quanto a criteri ma anche agli strumenti adottati.

Ora, il mancato riferimento a questa scuola, che è parte integrante degli Istituti comprensivi, rischia di indebolire quella continuità tra primaria e secondaria che era stata proposta dal processo di certificazione (DM 742/2017) e di cui ancor prima le Indicazioni Nazionali avevano posto il fondamento.

Occorre alimentare il clima di confronto nella comunità professionale verticale dei docenti nell'Istituto comprensivo, evitando il rischio che i docenti vivano la propria professionalità da "separati in casa". Pensiamo, ad esempio, che il tema della valutazione, che oggi ha strumenti diversi nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria, dovrebbe essere trattato in sede di collegio docenti unitario, anche nei dipartimenti in verticale. Sarebbe necessario prevedere in sede di contratto tempi di riflessione e dialogo tra docenti, per dare maggior senso all'Istituto comprensivo.

Per concludere

- 1) **Non avere fretta.** Lo diciamo ai dirigenti e ai docenti. Va evitata la logica dell'adempimento. Al contrario, con le Linee Guida si avvia un processo che, a partire dalla valutazione, può portare a rinnovare la didattica e arricchire la professionalità dei docenti. Sarà un percorso che va oltre i due anni previsti dal Ministero, e che richiederà una forte iniziativa di formazione.
- 2) Le scuole hanno dovuto applicare i livelli nel primo quadrimestre, quasi in condizioni di emergenza, senza avere il tempo di una riflessione profonda, di formarsi, di "elaborare" i criteri per la nuova valutazione. Ciò ha probabilmente comportato una "equazione" tra voti e livelli che non esiste e deve invece essere assolutamente evitata perché vanificherebbe il senso dell'innovazione.
- 3) Ricercare rubriche prefabbricate da crocettare può sembrare la strada più facile ma rischia di mortificare la professionalità e allontana dall'avventura stimolante che ha preso avvio e che può portare ad una più alta professionalità.
- 4) **È opportuno riprendere in mano le Indicazioni Nazionali** e rivedere i curricoli di Istituto alla luce delle Linee Guida che suggeriscono una relazione più stretta tra la progettazione e la valutazione. È bene ricordare che la finalità della scuola non è quella dell'accumulo lineare di contenuti e di risposte esatte, ma di insegnare a pensare, comprendere, interpretare, riflettere, saper argomentare. Vanno cercati quindi i nuclei tematici delle discipline, trasversali e interconnessi su cui avviare queste operazioni mentali.
- 5) Siamo consapevoli che ai **dirigenti scolastici** spetta, in un periodo non facile, il compito di guidare i collegi dei docenti non ad assolvere a un adempimento ma ad una nuova idea di progettazione e di valutazione. Aver previsto nella scheda di valutazione la scrittura degli obiettivi di apprendimento/traguardi di competenza ha lo scopo di rendere evidente il rapporto tra progettazione e valutazione. C'è quindi un gran lavoro da fare sulla progettazione didattica ma essere passati da "disciplina/voto" a "obiettivo/livello/giudizio" è una innovazione fondamentale.