



Rete Nazionale

UNA VALUTAZIONE MITE

Idee guida Senza Zaino per la valutazione

A cura di Maria Grazia Dell'orfanello

con il contributo dei docenti delle scuole Senza Zaino partecipanti ai
gruppi di ricerca sulla valutazione



Ciascuno cresce solo se sognato

*C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.*

*C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.*

*C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non è:
ciascuno cresce solo se sognato.*

Danilo Dolci

Introduzione

Valutare come valorizzare: un'introduzione

Uscire dalla trappola del giudizio

«La più importante caratteristica di un giudizio positivo non sta nel fatto che sia positivo, ma che si tratta di un giudizio». Questa frase di Alfie Kohn¹, famoso pedagogista americano, mi ha molto colpito. Il nostro modo di essere e di comportarci è inestricabilmente, troppo inestricabilmente, legato ai giudizi, anche a quelli positivi. Il mondo che ci attornia e soprattutto le persone che ci stanno accanto, con cui spendiamo la nostra vita, a casa, sul lavoro, a scuola, nel tempo libero, sono continuamente oggetto dei nostri giudizi. E lo facciamo più spesso involontariamente. Se Watzlawick² diceva che **non esiste la non comunicazione** noi possiamo ben affermare che **non esiste la non valutazione**. Si **parte dalle semplici costatazioni** di come uno si veste, gesticola, ha i capelli, per considerare i valori, gli atteggiamenti, le competenze, le relazioni. Il giudizio sembra essere sempre lì **adinterpretare**, incasellare, **etichettare**, inquadrare. Nel mondo scolastico la cosa diventa ancora più pervasiva, insistente e diffusa. Ciò accade perché gli insegnanti si sentono chiamati a capire se i loro sforzi, il loro impegno professionale, ha o meno conseguito risultati. "Avrà imparato quel bambino le frazioni?". "È riuscito quello studente a capire il significato dei versi di Dante?" "Saranno state adeguatamente raggiunte le competenze nell'espressione linguistica da quell'alunna?" E così via.

L'oggetto non il soggetto

Kohn non mette in discussione la necessità di capire e valorizzare il lavoro che fanno gli studenti, di dare atto dei percorsi e degli sforzi fatti, piuttosto mette in risalto il **pericolo che corriamo di emettere giudizi** che coinvolgono la persona nella sua interezza. Non il lavoro, non il compito, non l'artefatto viene focalizzato, ma la persona. **Non l'oggetto di studio, ma il soggetto che studia**. Non l'approccio alla materia, ma lo studente in generale. Kohn, parlando del **giudizio positivo**, argutamente mette in rilievo che la questione non attiene alla negatività o alla positività, ma appunto al *giudizio* in quanto tale. Questo autore ci suggerisce la cautela, l'attenzione, il rispetto. Non sempre riusciamo a relazionarci con i nostri bambini e ai nostri ragazzi, evitando il giudizio sulla persona, per concentrarci invece sul compito e sul lavoro svolto. **Eppure nessuno è delimitato e definito da ciò che fa**. Il fare e l'eseguire non svelano il mistero della persona, ci dicono solo del suo impegno in quell'attività, per quell'iniziativa, per quella materia di studio. Tutto qui, non c'è altro.

1Kohn A. La fine della competizione, Milano, Baldini e Castoldi, 1999

2Watzlawick P. e Weakland J. La prospettiva relazionale, Roma, Astrolabio, 1978

Il giudizio sulla persona non solo sfida inopportuno il mistero portato dentro di sé da ciascuno, **ma genera dipendenza**. E la dipendenza è il contrario dell'autonomia e della competenza. **Giudicare infine mina alla radice una formazione orientata alle competenze**. Infatti, per il bambino o il ragazzo, il giudizio dell'adulto finisce per essere la cosa a cui più di tutto anela, quello che richiede con insistenza. Non interessa più lo studio, l'esplorazione del mondo, la conoscenza, la contemplazione artistica, ma avere l'approvazione dell'adulto educatore. Per questo non dobbiamo mai dimenticare la condizione di fragilità, antropologicamente definita, delle nuove generazioni. Noi possiamo fare a meno di loro per vivere. Si pensi alla disponibilità del reddito, dell'abitazione, delle competenze e conoscenze: tutte cose che loro non hanno e noi sì. Tutte cose che ci permettono di essere autonomi e indipendenti e che loro non possiedono, per cui esistenzialmente si sentono alla nostra mercé. Questa relazione costitutivamente di dipendenza si manifesta anche quando si ribellano. Anzi proprio nella ribellione la dipendenza ha una sua evidenza eclatante. E questa dipendenza costitutiva si presta, malgrado le nostre più buone intenzioni, alla manipolazione: vogliamo che siano secondo i nostri desideri, vogliamo che ripetano quello che noi vogliamo sentire, vogliamo che risolvano i problemi come ci aspettiamo che facciano. E loro ci accontentano, fanno come noi desideriamo. Si conformano, senza che noi che ne accorgiamo. Per cui diciamo loro che sono *bravi*. Gli altri, quelli che si discostano, o si rifiutano, hanno la nostra disapprovazione, anche se non manifesta. Ma anche loro fanno parte del gruppo dei dipendenti, pur nella veste diversa di quelli che desiderano metterci alla prova.

L'errore bene prezioso

Ecco perché occorre che **il docente sia consapevole della trappola del giudizio**. Questa alla lunga può aprire le porte alla fragilità, all'inconcludenza, al non sapersi orientare da solo, al non saper compiere scelte, e al non sentirsi in grado di decidere. Bisogna allora essere **parchi con i premi e le punizioni**, andarci piano con le gratificazioni e le reprimende, stare in guardia da un utilizzo troppo facile di **lodi e biasimi**. So che non è facile distinguere il soggetto dall'oggetto, il percorso dalla persona, ma è lo sforzo che siamo chiamati a fare. I grandi della psicologia umanista, come Carl Rogers³, hanno sempre sostenuto, a più riprese, che **il cambiamento avviene in un contesto di avalutatività**, in un ambiente nel quale ci si sente sicuri, per cui lo *sbaglio* non viene condannato. Dove l'errore può essere considerato addirittura dono prezioso: **esso ci sa dire dove siamo, come dobbiamo procedere, quali strade evitare**. È un'informazione importante che aiuta nel cammino. **Un feedback da ricercare, non da evitare**. Come allora andare avanti? Dobbiamo evitare la valutazione? O forse esercitarla malgrado il nostro dissenso di fondo? No, non è questo il punto. Si tratta di trovare quel giusto equilibrio tra vicinanza e rispetto, tra incoraggiamento e presa di distanza, tra presenza e assenza. Vuol dire – lo dicevo prima – porre attenzione alla cosa, al fatto, al compito. Non farci prendere dalle emozioni giudicanti. Vuol dire fare perno sulla voglia che l'essere umano ha di migliorarsi, di diventare competente, di volere soddisfare la sua curiosità nelle molte direzioni e opportunità che il mondo – di cui fa parte anche la scuola – offre. La **sospensione del giudizio**, sembra un paradosso ma non lo è, è la **via della valutazione**. Guardare alle cose senza preconcetti, far tacere i modelli interpretativi è

³Rogers C. La libertà nell'apprendimento, Firenze, Giunti-Barbera, 1967

sospendere il giudizio per vedere la realtà delle cose e delle persone sotto la luce dell'inedito. De Bono⁴ invitava prima di tutto a mettere **il cappello bianco** come sollecitazione a guardare la realtà priva di giudizi. Lì nasce la valutazione come valorizzazione, come ascolto delle persone e come attenzione al loro lavoro.

Qui si apre il territorio ancora da esplorare della **valutazione formativa**, di cui fondamentalmente si occupano queste **idee – guida**, nel tentativo di individuare proprio una **valutazione come valorizzazione** che stimoli autonomia, indipendenza, capacità di agire, miglioramento. Si tratta, come si capisce, di una grande e avvincente sfida che vogliamo raccogliere. Un ringraziamento va dunque a Grazia Dell'Orfanello che si è cimentata in questo lavoro, raccogliendo un'ampia messe di contributi, provenienti da diverse scuole del movimento Senza Zaino, contributi che ha saputo organizzare e sviluppare, per offrire un percorso non definitivo, ma sicuramente utile per tutti noi.

M.Orsi

⁴De Bono E. Sei cappelli per pensare. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia, Milano, BUR, 2013

PREMESSA

In questo documento trovate delle *Idee Guida* per orientare la pratica della valutazione rispettando le indicazioni fornite dalla normativa vigente, in particolar modo dal D.Lgs. 62/2017 e dalla Nota MIUR n. 1865 del 10/10/2017.

Le scuole Senza Zaino hanno contribuito alla stesura delle *Idee Guida* attraverso la raccolta di esperienze, la documentazione delle buone pratiche e la riflessione comune, in un processo di ricerca-azione e di condivisione. Queste *idee* possono essere utili ai docenti e ai dirigenti che fanno parte del Movimento Senza Zaino ma anche ai genitori o comunque a tutti quelli che sono interessati allo sviluppo del Modello.

Senza Zaino si concentra sul processo formativo e sugli ambienti di apprendimento; sulla valutazione formativa e sui cambiamenti piuttosto che sulla valutazione sommativa e le certificazioni; in questo documento troverete tuttavia anche alcune idee per orientare le pratiche delle scuole Senza Zaino nella valutazione certificativa alla luce dei nostri valori.

Senza Zaino considera gli esiti degli apprendimenti non come risultati esclusivi degli allievi, ma come risultati dell'interazione tra il sistema-alunno, il sistema-docente e il sistema-scuola nel suo complesso. Considera il feedback in *itinere* come base del buon funzionamento delle interazioni tra questi sistemi.

Gli studi recenti, condotti nell'ambito dell'*Instructional Design* (ID) e dell'*Evidence Based Education* (EBE)⁵, confermano che azioni didattiche adeguate influiscono maggiormente sul successo nell'apprendimento se sono accompagnate da feedback *in itinere* e se si realizzano in un clima dove sia in atto un'alleanza educativa, dove l'allievo si senta al sicuro, sostenuto e orientato e partecipi al processo di apprendimento.

Senza Zaino ha dunque studiato accuratamente, alla luce dei suoi principi, le norme nazionali e ne fornisce in questo documento una possibile interpretazione come richiesto dalle stesse norme.

Art. 1, comma 4, D. Lgs. 62/2017

«Ciascuna istituzione scolastica può autonomamente determinare, anche in sede di elaborazione del piano triennale dell'offerta formativa, iniziative finalizzate alla promozione e alla valorizzazione dei comportamenti positivi delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, al coinvolgimento attivo dei genitori e degli studenti, in coerenza con quanto previsto dal regolamento di istituto, dal Patto educativo di corresponsabilità e dalle specifiche esigenze della comunità scolastica e del territorio».

⁵Potrete trovare ulteriori informazioni su https://en.wikipedia.org/wiki/Instructional_design, <http://www.giuntiscuola.it/avitascolastica/magazine/articoli/didattica-efficace-tra-scuola-e-ricerca/> : <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/>.

Nota n. 1865 del 10/10/2017 della Capo dipartimento MIUR, Rosa De Pasquale:
Indicazioni in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed Esame di Stato nelle scuole del primo ciclo di istruzione

«Ai sensi dell'articolo 1 del decreto legislativo n, 62/2017. la valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni. concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo. documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione in relazione all'acquisizione di conoscenze. abilità e competenze (...)».

Etica della valutazione in Senza Zaino

«Per mite intendo un essere umano, un'organizzazione, una società strutturata con una relazione verso l'altro centrata sull'ascolto e la reciprocità».

«Nelle istituzioni pubbliche, mite è quell'organizzazione pensata "al servizio della persona", che agisce per progetti credibili, che non è fredda, che è amichevole, che crede nell'altro e lavora in un contesto positivo e creativo(...)».

«La parola mite riporta alle parole cittadinanza, diversità, reciprocità, efficacia».

(Iosa R., 1995)

Parlando di una valutazione *mite*, intendiamo l'aggettivo nel significato che Iosa gli assegna in queste parole tratte dal libro «La scuola mite», rifacendosi a Norberto Bobbio, a Gustavo Zagrebelsky e a Laura Balbo⁶.

Una valutazione mite è anche una valutazione *sostenibile*, nel senso che;

- per i /le docenti, il carico di lavoro non deve incidere eccessivamente sui tempi dedicati all'insegnamento-apprendimento; considerando che l'apprendimento avviene solo in contesti avalutativi
- e per gli studenti, occorre evitare o ridurre il disagio della competizione e dello stress legati alla somministrazione delle *verifiche*.

Il concetto di *mitezza*, inoltre, è per noi fortemente legato alla traduzione dei valori SZ, Ospitalità, Responsabilità e Comunità, in pratiche didattico-valutative *miti*.

L'*ospitalità* pone l'attenzione sulla cura degli ambienti scolastici, dall'aula al giardino, che devono essere accoglienti, appunto, e quindi consentire agli studenti di stare bene e studiare bene, qualunque sia la loro cultura di provenienza o lingua madre o tipologia di intelligenza, nella convinzione che tutte le diversità possano diventare ricchezze.

Gli ambienti devono anche essere stimolanti, differenziando gli insegnamenti secondo i bisogni e gli interessi, organizzando aree diversificate (biblioteche, agorà, mini-laboratori e spazi individuali,...) nella scuola e nella classe, curando la comunicazione visuale sia nei contenuti sia nell'estetica.

Il valore della *Responsabilità* si fonda sull'assunto che senza la possibilità di compiere delle scelte e quindi di esercitare un'adeguata autonomia, non c'è apprendimento profondo (che è legato alla motivazione intrinseca⁷) e nemmeno responsabilità. Nelle

⁶IOSA R., *La scuola mite*, Treviso, Tredici, 1995.

⁷(Intrinseca, interna al soggetto) Atteggiamento positivo che viene assunto verso un compito da svolgere; fondamentale ai fini del successo negli apprendimenti, genera una spinta all'azione mirata al raggiungimento pieno dell'obiettivo formativo. Tale atteggiamento è favorito dagli interessi personali e dalle relazioni positive con gli altri (compagni e insegnanti) coinvolti nell'azione intrapresa nonché dalle aspettative sia personali che del contesto familiare e sociale sugli esiti del raggiungimento dei suddetti obiettivi.

(Estrinseca, esterna al soggetto) Meno efficace e legata ai premi e/o punizioni legati al raggiungimento o meno dell'obiettivo.

nostre scuole perciò, sono previste per gli studenti molte occasioni in cui è possibile compiere scelte *delle* attività didattiche da effettuare e, in altre occasioni, è possibile scegliere, *nelle* attività stesse, le modalità e i tempi in cui effettuarle.

Nelle relazioni tra docenti e studenti, non si cerca di sviluppare la dipendenza ma la collaborazione basata sulla libera adesione. Per rendere sempre più autonomi gli studenti, si redigono procedure che servono per realizzare compiti nelle varie discipline, per gestire il tempo, per l'uso di strumenti didattici, ricomprendendo anche la regolazione dei comportamenti.

Nella scuola delle *competenze*⁸, si intende superare il concetto di un apprendimento fatto solo di informazioni da acquisire e di nozioni da imparare, sostituendolo con l'idea di una capacità degli studenti di combinare in modo autonomo e in un contesto particolare i diversi elementi delle conoscenze e delle abilità. Da qui emerge la questione delle *attività autentiche* che hanno un grande valore proprio in relazione all'esercizio della Responsabilità: far lavorare gli studenti su problemi reali, spesso legati alle vere necessità della classe e della scuola ma anche e soprattutto del territorio circostante, può innescare il motore della motivazione intrinseca utile per l'acquisizione di conoscenze e abilità.

A questi aspetti, una valutazione mite lega la valutazione autentica e l'auto valutazione in tutte le sue forme.

Il terzo valore di Senza Zaino è la *Comunità* che mette in luce il valore della cooperazione e il contenimento degli aspetti competitivi spesso utilizzati come stimolo per la motivazione estrinseca.

La *Comunità* è resa evidente dalla presenza di spazi come l'agorà dove è favorito lo scambio e il dialogo, dalle pratiche del lavoro di gruppo (da non confondere con il lavoro *in* gruppo), dal sistema delle responsabilità, dalle *conferenze*, dai Consigli dei ragazzi e dei bambini.

Tra le pratiche occorre ricordare la sistemazione degli studenti ai tavoli, invece che ai banchi monoposto, l'abitudine alla condivisione dei materiali di cancelleria e didattici, e, il Consiglio dei Ragazzi che aiutano a creare un vero spirito di cooperazione, infine il rinnovato rapporto con le famiglie e il territorio circostante, anche attraverso i Laboratori di falegnameria tra docenti e genitori per la costruzione di piccoli strumenti e arredi. Lo scambio di pratiche tra docenti attraverso le "Fabbriche degli strumenti", contribuisce poi allo sviluppo della comunità professionale.

⁸Queste sono tre interessanti definizioni:

1. "Capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto ed a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo". [Pellerey]
2. "La capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un'attività o un compito" [OCSE - DeSeCo]
3. "Regole interiorizzate, in qualche modo astratte, che hanno una capacità generativa" renderebbero dunque capaci le persone di produrre comportamenti sempre diversi e migliori nei vari contesti in cui si trovano a operare". [Chomsky N.]

In riferimento al Modello che SZ propone, il valore della Comunità si basa sull'assunto che l'apprendimento stesso avviene sempre all'interno di una relazione e che la qualità di quest'ultima contribuisce a innalzare anche la qualità del primo.

Per quanto accennato sopra, una valutazione mite deve essere trasparente.

Si costruiscono e condividono i criteri e le modalità valutative tra i docenti, poi con gli studenti, con i quali sarà possibile addirittura co-costruirli, infine con i genitori.

Nella *valutazione mite*, viene messo al centro del discorso didattico il riconoscimento del bambino come soggetto di diritti (in linea con le Indicazioni Nazionali), tra i molti, anche quello a una valutazione che non lo renda *oggetto* ma che operi nell'interesse del suo apprendimento e del suo sereno sviluppo.

Tale prospettiva implica, sul piano valutativo generale, non solo la realizzazione ma anche il controllo costante della qualità dei contesti scolastici, dell'ambiente educativo e delle azioni formative ed educative messe in atto al loro interno. Talvolta, dopo l'ingresso nella Rete di scuole SZ, a un grande impegno iniziale non fa seguito un monitoraggio costante altrettanto accurato e i contesti possono deteriorarsi nel tempo.

Il Modello SZ richiede un atteggiamento di ricerca costante, anche per quanto riguarda la sua attuazione nelle singole scuole. Anche in questo caso il momento della revisione dà l'avvio a piani di miglioramento e sviluppo. Da qui la necessità di quella che abbiamo chiamato CCV, cornice comune di valutazione (cfr paragrafo dedicato).

La forma di valutazione più adeguata da adottare è quella di carattere formativo, mentre l'oggetto da valutare è la scuola come ambiente educativo, il lavoro degli insegnanti, dei dirigenti e del personale scolastico, gli apprendimenti e non gli studenti.

Valutazione formativa

La valutazione formativa è un percorso complesso, fondato sull'attenzione al processo di apprendimento e non tanto sui risultati: spesso, focalizzandosi troppo sui questi ultimi, accade di dimenticare l'importanza della didattica che si occupa proprio dei percorsi formativi.

Uno degli scopi fondamentali di una valutazione formativa è quello di regolare il sistema insegnamento - apprendimento. I *feedback* provenienti dai risultati del processo valutativo consentono infatti agli insegnanti di ridefinire, collegialmente e periodicamente, la progettazione dell'attività didattica, di migliorarla costantemente e di valorizzare tutte le risorse disponibili e di superare eventuali difficoltà e problemi. Ogni studente ha *diritto* a questo tipo di valutazione per raggiungere il successo scolastico.

La valutazione formativa può essere anche definita una valutazione *per* l'apprendimento; nella tabella n. 1 la mettiamo a confronto con la valutazione *dell'*apprendimento⁹.

Tab. n. 1 Valutazione <i>per</i> e <i>dell'</i>apprendimento	
Valutazione formativa (Valutazione per l'apprendimento)	Valutazione sommativa (Valutazione dell' apprendimento)
<i>Scopo</i> : migliorare l'apprendimento e la sua realizzazione	<i>Scopo</i> : misurare o verificare il raggiungimento degli risultati
Effettuata mentre l'apprendimento è in corso	Eseguita alla fine di un percorso
Focalizzata sul processo di apprendimento e sui progressi	Focalizzata sui prodotti dell'apprendimento.
Vista come parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento	Vista come qualcosa di separato, un'attività eseguita dopo ...
Collaborativa: insegnanti e studenti sanno dove sono diretti, utilizzano le informazioni di valutazione come <i>feedback</i> per guidare il processo	Direttiva: insegnanti assegnano ciò che gli studenti devono fare e poi valutano il compito e ne decretano il "successo o fallimento".
Fluida: un continuo processo influenzato dai bisogni degli studenti e dal <i>feedback</i> dell'insegnante	Rigida: una misura immutabile di ciò che lo studente ha raggiunto

Una buona valutazione formativa usa le seguenti strategie:

- attenzione al processo: tutto l'impegno è orientato al processo, mettendo tra parentesi i risultati; la sensibilità didattica dice anche della positività dell'errore
- incoraggiamento e aspettative positive: da attuare proprio nel momento del fallimento
- *modeling*: uso di gesti segmentati ed enfatizzati per portare alla corretta esecuzione del compito, sfruttando le potenzialità dell'imitazione
- rispetto dei ritmi di apprendimento: essere guidati dalla pazienza e dalla lentezza, non pretendere un buon risultato subito
- valutazione formativa e *feedback*: la correzione avviene con un sorriso interagendo e facendo vedere come si fa, abbiamo un continuo dialogo e sostegno
- carico cognitivo: alleggerire il carico cognitivo per chi ha difficoltà trasformando o segmentando il compito in step.¹⁰

Due caratteristiche fondamentali di tale valutazione sono la **tempestività** e la **trasparenza** (come già accennato).

Tempestività: significa letteralmente che il tempo tra l'esecuzione del compito oggetto della valutazione e quello della restituzione dei risultati deve essere il più

⁹Moss Connie M., Brookhart Susan M., Learning Targets: Helping Students Aim for Understanding in Today's Lesson, Alexandria USA, ASCD, 2012

¹⁰ORSI M., *A scuola senza zaino* Nuova Edizione, Trento, Erickson, 2016.

breve possibile; altrimenti si perde una parte dell'efficacia formativa, quella soprattutto relativa al principio di *feedback* (o retroazione), con il quale le informazioni che si evincono dal processo di apprendimento in corso consentono un immediato intervento relativo al raggiungimento degli obiettivi del processo stesso (Vertecchi, 1993).

Trasparenza: vuol dire semplicemente che la valutazione deve essere chiara, senza ambiguità, con gli obiettivi e le motivazioni esplicitate per i soggetti a cui è destinata. Questo è, inoltre, un punto di partenza per arrivare a condividere (anche negoziare talvolta), con gli studenti, i criteri e i parametri stessi della valutazione. Per "criteri" intendiamo sia il *cosa* valutiamo, e talvolta anche il *perché*, sia il *come*; con "parametri" ci riferiamo al *quanto*, cioè descriviamo i livelli di risultato: *adeguati, esperti, da migliorare*. L'obiettivo didattico è giungere a co-progettarli con gli studenti stessi, all'interno di un percorso che li faccia diventare protagonisti e dunque responsabili del loro apprendimento. L'altro scopo fondamentale della valutazione formativa è quello di favorire l'autonomia degli studenti. In questo caso parliamo soprattutto di autovalutazione. Essa sollecita gli allievi a porsi traguardi, consapevoli del punto in cui si è, ora, nel percorso personale di apprendimento.

Valutazione autentica

Il senso della valutazione autentica risiede nel rendere formativa la valutazione in quanto appunto correlata a compiti autentici e al concetto di competenza; è ormai condiviso il fatto che una competenza si possa accertare quasi solo facendo ricorso a compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, osservazioni sistematiche, ...).

La valutazione autentica¹¹ è dunque una valutazione fatta non con questionari o interrogazioni, ma attraverso compiti; questi ultimi permettono infatti all'insegnante di conoscere se gli studenti possono consapevolmente usare ciò che hanno appreso, in situazioni diverse, nuove o comunque vicine, approssimativamente, a quelle della vita. Durante lo svolgimento di tali compiti, il docente può avvalersi di griglie di osservazione, rubriche, riprese video, ecc.

È realistica nel senso che replica o simula contesti di esperienza; è basata sulla soluzione di problemi non strutturati che potrebbero avere più di una risposta giusta e, quindi, richiedono delle scelte consapevoli; comporta talvolta la capacità di inventare soluzioni creative; dà opportunità di ripetere, praticare, consultare risorse, avere *feedback* e perfezionare la prestazione, i prodotti e gli apprendimenti; attiva quindi il ciclo virtuoso: *performance-feedback-revisione-performance*.

In questo modo sollecita la riflessività del docente sulle pratiche professionali. La valutazione in questo modo diventa formativa anche per l'insegnante.

¹¹Wiggins, G., Mc Tighe, J., *Fare progettazione*, Las, Roma, 2004

Ecco un esempio di compito autentico.

In una Classe Quinta Senza Zaino si pone la necessità di gestire la compra-vendita dei nostri quaderni speciali per tutta la scuola.



Si organizza così un gruppo di ragazzi (a turno tutti gli allievi partecipano con compiti diversi e *scelti*) che gestisce tutto il processo:

- bollettini per le ordinazioni alla tipografia
- raccolta degli ordini di acquisto di tutte le classi
- quaderno entrate e uscite
- apertura dei pacchi consegnati
- controllo e distribuzione dei quaderni
- gestione dei reclami
- saldi di fine anno
- rendicontazione annuale ai genitori con slide e diagrammi.

Sono evidenti i risvolti formativi di questa attività e le molteplici occasioni di una valutazione autentica da parte delle insegnanti attraverso opportune griglie di osservazione e rubriche. Strumento di valutazione formativa può qui essere anche la tenuta di un "diario di bordo" e una rubrica che ne legga successivamente alcuni aspetti selezionati.

Le rubriche

Sono noti i limiti delle prove tradizionali usate per la verifica degli apprendimenti, come i compiti scritti, anche sotto forma di test o di questionari, e le interrogazioni, perché non riescono a rispondere ai tre criteri che definiscono una valutazione docimologicamente corretta: validità, imparzialità e attendibilità¹².

Invece uno strumento che consente una valutazione corretta, nel senso sopra indicato, è la *rubrica*¹³, soprattutto quando si deve accertare una competenza in un contesto di compito autentico o di realtà.

Essa infatti è costituita di descrizioni dettagliate dei differenti livelli attesi di prestazione che permettono di definire un insieme uniforme di criteri o indicatori

¹²Una prova è ATTENDIBILE se altre persone e/o con altre modalità possono ottenere risultati molto simili; è IMPARZIALE se il soggetto che somministra la prova stessa non esercita un'influenza significativa sui risultati; è VALIDA se accerta conoscenze e abilità inerenti al tema indagato e solo a quello.

¹³Attualmente a livello nazionale abbiamo a disposizione alcuni esempi di tali documenti: quello del biennio dell'obbligo (D.M. n.9 del 27-01-2010) basato sulle 16 competenze degli assi e sulle otto competenze chiave di cittadinanza del DPR 139/2007 e quello per il primo ciclo di istruzione (scheda per la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e al termine del primo ciclo di istruzione - C.M. 3 del 13 febbraio 2015 e Nota 2000/2017) che si aggancia alle competenze chiave per l'apprendimento permanente proposte nel 2006 dal Parlamento e dal Consiglio europeo.

specifici utili, sia agli studenti sia ai docenti per valutare analiticamente una *performance* o un lavoro. In buona sostanza, tali descrizioni rappresentano ciò che uno studente dimostra di saper, consapevolmente, fare con ciò che sa. Può rappresentare inoltre in valido strumento di partecipazione consapevole alla propria valutazione, per lo studente, ma consente anche a due insegnanti diversi di pervenire alla medesima valutazione consentendo una forte riduzione della *soggettività*. Una rubrica è sostanzialmente una tabella a doppia entrata: nelle colonne stanno le dimensioni in cui si articola una competenza, nelle righe stanno le descrizioni dei livelli diversi in cui ogni dimensione si può manifestare.

Si differenzia dalle comuni griglie di osservazione valutativa in cui, al posto delle descrizioni dei livelli, si trovano indicazioni di frequenza (spesso - qualche volta - mai), voti o giudizi.

Possiamo reperire o costruire rubriche generali applicabili, per esempio, alle competenze di cittadinanza o più specifiche su abilità e conoscenze proposte agli studenti nel percorso scolastico.

Si articolano su quattro livelli, come proposto dalle certificazioni delle competenze nazionali: *iniziale, base, intermedio, avanzato*; oppure su tre livelli come per il biennio dell'obbligo dove manca quello definito "iniziale". Fermo restando la gradualità delle descrizioni di livello, la denominazione dei livelli può cambiare di volta in volta, soprattutto nelle rubriche autoprodotte.

Quella riportata sotto è un esempio di rubrica che riguarda la soluzione di problemi. È stata scritta in collaborazione con gli studenti di classe quinta di una scuola primaria lucchese e ne esiste una versione applicata all'autovalutazione.

RUBRICA DI VALUTAZIONE CLASSE V SC. PRIMARIA		
COMPETENZA: <i>soluzione di problemi</i>		
DIMENSIONE	ESPERTO / AVANZATO	ADEGUATO / INTERMEDIO
TECNICA DI LETTURA	È capace di leggere a prima vista in modo corretto, veloce, espressivo.	È capace di leggere a prima vista in modo abbastanza veloce ed espressivo. Commette errori che non inficiano la comprensione.
COMPRENSIONE DEL TESTO DEL PROBLEMA	Comprende da solo e in fretta il contenuto del testo del problema letto.	Comprende il contenuto del problema dopo averlo letto più di una volta.
ELABORAZIONE DELLE INFORMAZIONI	Ricorda e organizza quanto letto e richiesto.	Riconosce i dati ma ha difficoltà a ricostruire la procedura di soluzione <u>seguendo le tappe del percorso</u> .
UTILIZZAZIONE DI MEMORIA	Usa quello che ha studiato per fare delle ipotesi di soluzione del problema.	Usa quello che ha studiato per fare alcune operazioni, le mette in ordine e arriva alla soluzione solo con l'aiuto di schemi, mappe, ...
ORGANIZZAZIONE DELLA PROCEDURA DI SOLUZIONE (del problema)	Organizza il lavoro nel tempo giusto, scegliendo i dati utili e usando la procedura correttamente.	Organizza la soluzione del problema con l'aiuto di schemi, impiega molto tempo.
MOTIVAZIONE	Gli piace risolvere problemi matematici e si interessa a tutte le proposte.	lo fa volentieri quando ricorda le informazioni e intuisce le soluzioni.

Si tratta di uno strumento qualitativo che contiene già alcuni spunti per la ricerca di percorsi di miglioramento, facendo dell'errore il punto di una *ripartenza* sulla strada del successo scolastico.

Una procedura di carattere induttivo, partecipato, per costruire rubriche valutative è la seguente:

1. raccogliere, con l'aiuto degli studenti, esempi di prestazione rappresentativi della competenza prescelta (esempio la soluzione di problemi complessi) riferiti a livelli diversi di padronanza, da condividere poi eventualmente tra colleghi
2. classificare gli esempi selezionati in tre o quattro gruppi (esperto/ avanzato, adeguato/intermedio e principiante / base; iniziale)
3. scrivere una breve definizione delle dimensioni individuate e descrivere per ciascuna di esse le caratteristiche fondamentali della prestazione attesa in rapporto ai livelli prescelti. Il focus sono i comportamenti che caratterizzano i livelli (evitare parole come ottima, buona, o spesso, talvolta ecc.) che riporterebbero a una valutazione quantitativa mascherata (giudizi o voti)
4. dopo una prima elaborazione provare a usarle concretamente in classe, sarà possibile poi perfezionarle, anche coinvolgendo gli studenti¹⁴.

Gli strumenti adatti per la valutazione formativa non sono poi moltissimi.

Oltre alla *rubrica*, di cui abbiamo visto l'esempio di tipo *specifico*, applicato alla soluzione di problemi, ci sono molti tipi di *griglie di osservazione* che, pur non prevedendo descrizioni accurate dei livelli di padronanza, hanno però la caratteristica di essere analitiche; *check list* di osservazione; diari di bordo, schede di analisi dell'andamento delle attività, questionari sul tipo *custode satisfaction*, per misurare il gradimento delle attività.

Auto-valutazione

Il termine "auto-valutazione" ha fatto nascere talvolta l'equivoco dell'auto-referenzialità, un giudizio soggettivo e poco affidabile, e può essere vero se il contesto è quello della valutazione certificativa! Ma in un'ottica formativa rappresenta una delle sfide più impegnative per raggiungere alti livelli di qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento.

L'auto-valutazione riveste un ruolo fondamentale nella valutazione formativa, è usata molto nel Modello SZ per incentivare la responsabilità, l'autonomia e la motivazione

¹⁴Il procedimento è meglio descritto nei seguenti testi: Comoglio M., "La valutazione autentica". *Orientamenti Pedagogici*, 49 (1), 2002, 93-112; Castoldi M., "Le rubriche valutative", in *L'Educatore*, Annata 2006/2007, n. 5; Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci editore, 2009, pp. 75-102.

degli studenti. È considerata parte *fondativa* del processo con cui gli studenti sono condotti a pensare, agire e vedersi come protagonisti del proprio apprendimento; migliora infatti la consapevolezza del proprio sapere e del punto di partenza da cui prende avvio il *miglioramento*.

Si tratta di una competenza *metacognitiva*.

La metacognizione è infatti definita da Flavell¹⁵ come un atto del pensiero il cui oggetto è l'apprendere, il pensare, la percezione della persona stessa. Le capacità metacognitive possono essere descritte come capacità di pianificare in modo attivo, monitorare e valutare l'apprendimento. Più la capacità metacognitiva per la riflessione si accresce, maggiore sarà la probabilità che lo studente sviluppi anche un atteggiamento riflessivo verso i contenuti che va apprendendo.

Nell'autovalutazione si impiegano soprattutto le *rubriche* che aiutano a dar conto del percorso effettuato nelle attività e nei lavori svolti individualmente, in coppia o nel piccolo gruppo nel corso della giornata scolastica.

L'autovalutazione aiuta così a innalzare gli *standard* poiché chiede agli studenti di partecipare attivamente alle decisioni relative al loro lavoro e non a ricevere passivamente i giudizi dall'insegnante. Gli studi di Hattie¹⁶ (2009), mettono in rilievo, tra l'altro, come le pratiche di autovalutazione abbiano un coefficiente di riuscita molto alto per quanto riguarda l'apprendimento.

La nostra scommessa è che la competenza autovalutativa possa essere insegnata e sia possibile farlo usando buone pratiche quotidiane e strumenti didattici come schedari auto-correttivi, monitoraggi dell'attività di gestione della classe da parte degli studenti o pratiche di valutazione dei propri stati emotivi.

Queste modalità di coinvolgimento aggiungono poi un nuovo significato al termine *feedback*; oltre a essere il risultato della comparazione del proprio lavoro rispetto a un modello; possono includere una comparazione rispetto al giudizio dell'altro o alla propria performance che evolve nel tempo e/o in riferimento alle proprie attese.

La comparazione può avvenire dunque a livello diacronico (prima/dopo) come nell'esempio riportato sotto, o sincronico (studente/insegnante) come in quelli successivi.

La previsione

In una sezione di scuola dell'infanzia Senza Zaino, due bambini e un docente.

Docente: "Riuscite a mettere in ordine le mele dalla più grande alla più piccola? Fate una previsione".

L'insegnante scrive le previsioni degli allievi: sì, molto bene, con un po' di difficoltà, no, non sono capace da solo/a.

Poi i bambini svolgono concretamente il lavoro di mettere in ordine le mele.

Successivamente riflettono con l'insegnante sull'esattezza della loro previsione

¹⁵Brown, Flavell, Wellman in Del Miglio, *Manuale di Psicologia Generale*, Bologna, Il Mulino 1976.

¹⁶Hattie (2009).

Le documentazioni visive

Si possono realizzare delle riprese di una performance ripetuta, come per esempio un rito, a distanza di un periodo di tempo concordato e osservare le differenze nel proprio comportamento.

A livello sincronico si possono costruire strumenti sinottici in cui è riportata la propria autovalutazione insieme alla valutazione dell'insegnante o anche, per certe attività, di un compagno/a, a proposito della stessa performance realizzata; in un secondo momento si comparano le due valutazioni e si riflette sui perché.

Alcuni esempi di autovalutazione

Qui sotto è riportata una rubrica che permette allo studente di auto valutarsi attraverso la comparazione con un modello. È stata costruita dall'insegnante insieme agli studenti di una Classe Quinta della scuola primaria, dopo aver concordato con loro quale fosse un testo ben fatto. La lettura dei descrittori del livello "avanzato" rappresenta il "modello".

Nella prima colonna l'insegnante ha poi aggiunto il nome delle *dimensioni*¹⁷ e distribuito accanto a ognuna i *descrittori*¹⁸, che inizialmente erano sparsi in disordine, aggiungendone alcuni per completare i quattro livelli. Poi è stata usata concretamente dagli studenti per valutare i propri testi e riformulata in alcune parti.

Da questa autovalutazione sono infine scaturiti alcuni percorsi di miglioramento come l'uso di schede, schemi, liste di congiunzioni, aggettivi e avverbi, ecc., per periodi di tempo definiti.

¹⁷Le dimensioni sono i tratti, gli elementi, che strutturano una disciplina o una competenza e che un insegnante o una comunità disciplinare intende ritrovare ricorsivamente. Ad esempio in una rubrica "partecipare in gruppo" le dimensioni della competenza sono definiti da "lavorare insieme", "comunicare con gli altri" e "usare il tempo".

¹⁸I descrittori consistono in affermazioni che descrivono qualità osservabili della prestazione. Sono organizzati in un continuum o scala di livelli (solitamente 4).

Rubrica di autovalutazione della competenza di scrittura di un elaborato d'italiano (Classi IV e V, scuola primaria)			
	avanzato	intermedio	base
Pertinenza e ricchezza	Il testo sta dentro al tema che indica il titolo Ha almeno 10 frasi di 10 prole Usa almeno 5 parole (nomi, aggettivi, avverbi) <i>originali</i> e adatte	Il testo sta quasi tutto nel tema che indica il titolo Ha almeno 7 frasi di 7 prole Usa almeno 5 parole <i>originali</i> e adatte	Il testova fuori del tema che indica il titolo Ha meno di 5frasi Le parole sono banali o confuse
Esposizione delle idee	Il significato è comprensibile C'è un ordine di tempo e di luogo nell'esposizione Si spiegano i perché Si segue lo schema base: inizio, svolgimento, fine	È comprensibile solo nell'insieme Non ci sono salti di tempo o di luogo Non è chiaro lo schema: inizio, svolgimento, fine	In alcuni punti il testo non è comprensibile Ci sono salti di tempo o di luogo Non è chiaro lo schema
Originalità e creatività	Ci sono idee nuove Ci sono opinioni personali, paragoni, metafore o <i>battute</i>	Ci sono solo poche idee e non nuove Ci sono poche opinioni personali, paragoni ...	Le idee sono poche e già lette in altri scritti Non ci sono opinioni personali, paragoni ...
Calligrafia e uso del foglio	La grafia è chiara e curata Non va mai oltre i bordi e va a capo quando cambia argomento	La grafia è chiara Non va mai oltre i bordi A volte non va a capo quando cambia argomento	La grafia non è chiara né curata Qualche volta va oltre i bordi e non va a capo quando cambia argomento
Correttezza	Non ci sono errori di ortografia Non ci sono errori nel tempo dei verbi. La punteggiatura è giusta e curata	Ci sono errori di ortografia (non più di 3) Ci sono errori nel tempo dei verbi. La punteggiatura non è curata	Ci sono errori di ortografia (non più di 5) ci sono errori nel tempo dei verbi. La punteggiatura non è curata

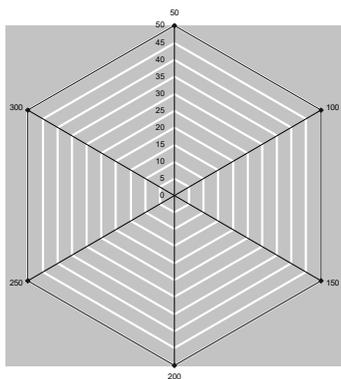
L'utilizzo della rubrica risponde all'obiettivo didattico di rendere consapevoli gli studenti delle articolazioni dei giudizi, chiarisce le aspettative dei docenti, aiuta a costruire percorsi di miglioramento ecc.; la costruzione di queste insieme, studenti e docenti, risponde anche al bisogno di rendere gli studenti protagonisti del proprio percorso didattico. Partecipare alla costruzione dà infatti l'opportunità di operare cambiamenti, dà la padronanza e, almeno in parte, il controllo sulla propria valutazione.

Un altro efficace strumento auto-valutativo è il *grafico ragnatela*, che aiuta nel raggiungimento della consapevolezza cognitiva.

Su questo grafico, gli studenti possono registrare la percezione dei livelli raggiunti nelle varie discipline, facendo una sorta di *bilancio* della propria preparazione. Ogni settore può corrispondere a una disciplina o a un aspetto di essa. Sono colorate tante strisce quante si pensa corrispondano ai livelli di apprendimento raggiunti. Gli usi sono molteplici e diversi i contesti. Si può confrontare la propria percezione con quella dei docenti in colloquio individuale o con quella di alcuni compagni/e fidati; si

può ripetere la rappresentazione grafica e riflettere sui cambiamenti avvenuti nel tempo, ecc.

Nello strumento sotto rappresentato si ha una sintesi tra la comparazione diacronica e sincronica nell'autovalutazione, attraverso la previsione si stimola una riflessione tra il prima e il dopo nell'esecuzione della *performance*; con la richiesta della valutazione del docente (ma poteva essere anche il semplice controllo con una scheda correttiva) si stimola una riflessione sulle proprie competenze predittive e quindi sulla consapevolezza delle proprie conoscenze e abilità.



Faccio una previsione...

FASE A

Segna la tua previsione scrivendo la quantità:

<i>Saresti in grado di...</i>	<i>previsione</i>	<i>Valutazione insegnante</i>
Scrivere correttamente 10 parole che contengono i suoni "duri" e i suoni "dolci" della C e della G		
Scrivere correttamente 10 parole che vogliono "cie - gie -scie"		

FASE B

Dopo aver fatto l'esercizio prova a dare una nuova valutazione del tuo lavoro. Poi anche l'insegnante del gruppo indicherà una sua valutazione per il tuo lavoro.

Hai fatto una buona previsione?

SI

NO

FASE C

Che cosa non sai ancora fare in modo soddisfacente? Che cosa potresti fare per superare queste difficoltà?

- non riconosco il suono "duro"
- non riconosco il suono "dolce"
- Non ricordo come si usa "h"
- Non ricordo la regola dei nomi che fanno eccezione al plurale
- Non so usare gli strumenti che ho a disposizione
- Altro:

FASE D

Costruisci un percorso di miglioramento con l'insegnante e i compagni

Valutazione certificativa degli apprendimenti

Senza Zaino afferma che la valutazione sommativa o certificativa è dovere professionale dei docenti, ma non deve essere sopravvalutata!

Vediamo nello specifico il significato di questa affermazione.

La valutazione istituzionale degli apprendimenti degli studenti che frequentano la scuola nel nostro Paese ha a che fare con il ruolo, speriamo sempre più centrale, della scuola nelle politiche pubbliche, in un contesto socio economico e culturale profondamente mutato negli ultimi anni.

L'interesse dello Stato si è imposto soprattutto dopo la rilevazione, talvolta imbarazzante, della posizione dell'Italia nell'elenco dei Paesi virtuosi all'interno di ricerche internazionali (OCSE PISA, ecc.) e di una distanza altrettanto imbarazzante delle diverse Regioni d'Italia tra loro (rapporto Fondazione Agnelli ecc.).

L'attenzione al ruolo della scuola in questo scenario è stata forse tardiva ma certamente necessaria e ineludibile. La normativa ha introdotto, negli ultimi anni, numerosi strumenti di valutazione degli apprendimenti (Invalsi, ...), degli Istituti (RAV, ...), degli insegnanti e dei dirigenti, ecc.

Si parla per questo di eccessiva *enfasi* sulla valutazione, che sembra addirittura implicare un legame tra un miglioramento degli esiti certificabili e la disponibilità di maggiori risorse dedicate alla scuola.

Pur non mettendo in dubbio la necessità di una forma di valutazione dell'operato della scuola come sistema, rimane l'annoso quesito se sia più efficace una valutazione interna o esterna della scuola stessa.

I sistemi migliori sono quelli misti e che dialogano tra loro.

Alcuni parlano della *peer review*¹⁹ ("valutazione tra pari"), una metodologia che fonda la sua forza sul percorso interattivo tra valutatori esterni e l'autovalutazione delle scuole condividendo criteri e contenuti e giungendo per gradi alla redazione e pubblicazione di un Rapporto finale di valutazione sulla scuola.

Non è il caso di prendere in esame gli strumenti valutativi, apparsi in questi anni nella scuola, analizzandoli approfonditamente uno per uno, ma può essere utile rendere note alcune riflessioni che il nostro modello di scuola ha effettuato in proposito.

INVALSI e il problema degli *standard* e del *testing*

Il Sistema Nazionale di Valutazione è alle prese con la definizione di standard nazionali, cerca cioè di stabilire livelli accettabili di prestazione uguali per tutto il

¹⁹Cfr, G. Gerini in www.edscuola.it

Paese, e questo crea talvolta conflittualità con l'autonomia delle scuole sancita dalla legge 537/1993, ripresa con la riforma Bassanini (Legge 59 del 15 marzo 1997) e regolata dal D.P.R. n. 275/1999.

Con *standard* nazionali assoluti, si rischia l'appiattimento sulla *sufficienza* e una scarsa attenzione all'eccellenza e al miglioramento; inoltre si tiene poco e nessun conto delle diversità nei punti di partenza e delle ricchezze della cultura locale.

Occorre confrontarsi con questi standard con molta prudenza senza sopravvalutarli e riconducendoli ai contesti locali, possono essere comunque utili per una "sprovincializzazione" delle attività didattico-valutative se visti come uno tra i tanti modelli di valutazione essendo assai accurati dal punto di vista docimologico.

La somministrazione dei **test Invalsi** è ormai un appuntamento annuale per i docenti italiani che sentono valutato non tanto il lavoro dei loro studenti, i risultati sono anonimi, quanto il proprio operato professionale.

Con questo bisogna fare i conti. Occorre contestualizzare i loro esiti e abituarsi alla struttura del *testing* che in Italia è poco nota, cogliendo l'occasione per riflettere con gli studenti, a posteriori, sulle difficoltà incontrate per maturare una resistenza alla frustrazione e allo stress.

È poi forse giunto il momento di interrogarsi sulla necessità di individuare metodi per fornire un *feedback* sull'efficacia del lavoro degli insegnanti sempre nell'ottica del miglioramento professionale e dello sviluppo della comunità docente.

La questione del voto

La Rete SZ ha preso una posizione ben definita rispetto al **voto** che la normativa ha reintrodotto nel 2008.

Occorre regolamentare il voto numerico (non si usano 1, 2, 3, ecc.) e riservarlo solo al registro (se indispensabile ma non è detto, si veda sopra) e alla scheda quadrimestrale, mai apporlo sugli elaborati che tornano agli studenti.

Occorre inoltre iniziare percorsi per una sua abolizione dalle normative vigenti.

Le ragioni di SZ sono chiaramente esposte nel documento che segue, approvato dal Gruppo di Coordinamento Nazionale della Rete - Firenze, 11 marzo 2016.

PERCHÉ TOGLIERE IL VOTO NEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE

In una scuola che si basa sull'Ospitalità, sulla Responsabilità e sulla Comunità, il Voto, inteso come Numero, rappresenta la metafora della negazione di questi Valori.

Quando si parla di scuola ospitale, infatti, intendiamo una scuola che accoglie tutte le diversità in una logica di valorizzazione, di inclusione, di ben-essere. Quando introduciamo competizione, tensione verso il risultato, disuguaglianze per gradi di prestazione, classificazioni, divisioni, neghiamo in pratica il diritto delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi al piacere di apprendere, di star bene con gli altri, di imparare ognuno con i propri tempi facendo quel che può. Il voto disturba la crescita, l'autostima, abbassa la considerazione di se stessi e degli altri.

Togliere il voto in questo senso significa sostenere i nostri studenti nei momenti di difficoltà e rimotivarli, attraverso un processo di ricerca di strategie di cooperazione e astensione dal giudicare in base alle prestazioni, fondato sul rispetto della diversità. Per scuola della responsabilità intendiamo una scuola dove gli alunni sono protagonisti nel e del loro apprendimento, che decide con loro i punti di forza e i punti deboli su cui occorre migliorare. Se utilizziamo la valutazione per costringere, intimidire, giudicare, confrontare produciamo e distribuiamo *feedback* valutativi che sostanzialmente i traducono in giudizi su se stessi e sul loro valore come persone.

Togliere il voto significa sostenere invece la motivazione intrinseca degli studenti attivando le condizioni per il loro senso di controllo e di scelta, per incontrare compiti sfidanti ma non minacciosi, per divenire autonomi nello studio, nei compiti, nella responsabilità scolastica e nell'autovalutazione fin dalle prime classi della scuola primaria. Nella scuola comunità, infine, abbiamo investito sulla collaborazione di docenti, studenti e genitori anche al fine di un processo valutativo il più possibile trasparente, dove obiettivi, modalità, criteri e scale di valutazione sono condivisi da tutti gli attori. Quando questi aspetti non vengono curati possono sorgere contestazioni, giudizi ingiustificati, incomprensioni, divisioni.

Togliere il voto significa riflettere e discutere insieme, accettare i giudizi di valutazione dei propri prodotti e accrescere l'impegno a migliorarli. Così come l'apprendimento, anche la valutazione è promossa nella relazione e i genitori contribuiscono e partecipano concordando piani di intervento per superare e non cristallizzare le difficoltà. Come professionisti dell'educazione dire che non vogliamo il voto però non ci basta perché vorremmo aiutare il legislatore e le scuole a costruire strumenti per la valutazione formativa. La nostra esperienza di scuole Senza Zaino ci ha permesso nel tempo di raccogliere materiali e strumenti che vanno in questa direzione e siamo disponibili a confrontarci e contribuire alla costruzione di nuovi criteri valutativi.

Sulla base di queste considerazioni la Rete "Scuole Senza Zaino per una scuola comunità" lancia la campagna "Togliere il voto per aggiungere", rivolge un appello al Governo per l'abolizione del voto numerico nel primo ciclo d'istruzione e invita dirigenti, docenti e genitori a condividere e sostenere la campagna sottoscrivendo la petizione.

"La scuola la vorrei senza pagelle e con tante cordiali chiacchiere con i genitori, perché, alla fine, invece di una bella pagella, si abbia un bel ragazzo, cioè un ragazzo libero, sincero, migliore comunque".

(Mario Lodi)

Rimane da dire che i voti suddividono i giudizi su una scala di dieci valori e con molta approssimazione, come definire la differenza tra cinque e sei, per esempio, e dove finisce l'uno e comincia l'altro. Quando, nel 2008, fu reintrodotta nella scuola elementare il voto decimale, l'operazione fu spacciata come presunto ritorno alla serietà. Questa modalità invece è del tutto superata anche dal punto di vista docimologico; per la valutazione formativa, infatti, si preferiscono frazioni di rapporto tra il totale degli item e quelli ben fatti (3/4; 27 su 35) e per quella certificativa quattro

livelli da cui appaia chiaramente il grado raggiunto rispetto alla soglia dell'accettabilità (avanzato, intermedio o adeguato, base, iniziale o da migliorare).

Difficilmente poi i docenti usano tutta la scala, si finisce, nella pratica, per utilizzare quasi solo quattro o cinque valori e fare ricorso magari al ½ o al più e al meno per le sfumature (a dimostrazione del fatto che i voti non sono veri numeri, quantità discrete facilmente separabili); i rimanenti rappresentano soltanto, o uno spauracchio, se bassi, o un'utopia, se alti; hanno comunque una carica emotiva esagerata!

È opportuno che gli Istituti rivendichino, a questo proposito, i loro spazi di autonomia, peraltro dovuti sul piano normativo, rispetto alle richieste istituzionali. Ottimi strumenti possono essere:

- linee guida e criteri a proposito della valutazione approvati dal Collegio docenti
- strumenti digitali come registri o schede di valutazione quadrimestrale congruenti con i valori SZ, magari non presenti ancora sul mercato ma facilmente costruibili
- decisione approvata dal Collegio sulla sospensione della valutazione numerica nel primo quadrimestre delle prime classi della scuola primaria e/o secondaria
- decisione approvata dal Collegio sulla riduzione del numero dei valori (da 10 a 4 o 5) da utilizzare sulla scheda quadrimestrale
- e altro da inventare ...

La certificazione delle competenze

La Certificazione delle competenze è uno strumento interessante per metterci al passo con l'Europa.

Si tratta sostanzialmente di una griglia di valutazione analitica, con descrizioni abbastanza chiare dei comportamenti attesi nei 13 profili delle competenze a cui si attribuisce un giudizio espresso su quattro livelli di padronanza (A,B,C,D).

Un carattere positivo sta nel fatto che le competenze chiave europee prese in esame sono trasversali e dunque coinvolgono tutte le discipline, questo strumento può quindi diventare un'occasione di confronto tra docenti da un punto di vista interdisciplinare; ma rischia, proprio per questo, una banalizzazione dovuto alle difficoltà che comporta sempre questa tipologia di lavoro. In questo caso ha molto valore la procedura all'interno della quale vengono redatti i profili, può funzionare se la collegialità (*team* o Consiglio di classe) è valorizzata e sostenuta dal Dirigente.

Il limite è l'esclusiva etero definizione di tali descrizioni e l'attribuzione solo esterna dei giudizi; è infatti necessario che queste siano integrate e condivise con gli studenti attraverso forme di autovalutazione che diano l'avvio a processi di miglioramento. In

questo modo la Certificazione può diventare uno strumento vicino alla realtà della scuola e formativo, capace di migliorare il risultato del percorso scolastico.

Valutazione di Istituto

Per quanto riguarda la valutazione e autovalutazione di istituto, la compilazione del **RAV**, la scelta e somministrazione di prove per classi parallele ecc. possono essere un momento utile per fare il punto della situazione insieme ai colleghi, con l'aiuto dei dati che il Ministero fornisce (di difficile reperimento finora), ma con lo scopo prioritario di puntare l'interesse soprattutto sui piani di miglioramento.

Un discorso a parte merita l'uso del **registro elettronico e delle schede on line** soprattutto perché cambiano lo stile del rapporto con i genitori e le famiglie, che diventa più freddo e distante in contrasto con i nostri valori, e mettono in primo piano l'uso del voto numerico rischiando di appiattire tutto sugli aspetti quantitativi innalzando la competizione.

Può essere utile, a questo proposito, rinnovare lo stile degli incontri con le famiglie, utilizzare di più la forma assembleare e spostare l'attenzione sulla progettazione dei percorsi e delle attività piuttosto che sui risultati.

Bisogna ricordare poi che registri e schede on line non sono che strumenti e come tali sono al nostro servizio e non viceversa. Basta un buon programmatore e le nostre esigenze didattiche ed educative, i nostri valori, possono essere rispettati modificando la struttura dei programmi digitali.

La CCV Cornice comune di valutazione

Valutazione e autovalutazione sono pratiche che in SZ si estendono dagli apprendimenti, al contesto classe, alla Scuola fino all'intero Istituto.

Dicevamo all'inizio che la prospettiva di una valutazione *mite* implica, sul piano valutativo generale, non solo la realizzazione, ma anche il controllo costante della qualità dei contesti scolastici, dell'ambiente educativo e delle azioni formative ed educative anche relativi alla realizzazione del Modello.

In questo senso è indispensabile l'uso costante di uno strumento di valutazione che controlli gli esiti dell'applicazione del Modello nelle scuole della Rete.

Si è scelto di adottare, ed è in fase di sperimentazione, una procedura di autovalutazione per gli Istituti che applica ed estende i principi e le modalità previste dal sistema nazionale di valutazione (SNV).

Si tratta del CAF EDU (adattato in CAF EDU SZ) che permette di:

- analizzare le richieste di ammissione alla Rete Nazionale in modo trasparente e comparativo
- valutare lo stato di attuazione del Modello in modo coerente ed integrato con lo Stato di Attuazione dell'offerta formativa complessiva della scuola
- confrontare gli esiti tra le scuole della Rete e diffondere le pratiche di miglioramento
- aiutare le Scuole nella redazione dei documenti Istituzionali decisi dal SNV
- aiutare le Scuole nella redazione del Piano di Miglioramento
- aiutare le Scuole nella predisposizione del loro Bilancio Sociale.

Allegato 1:

Checklist per la valutazione del Modello SZ

Questa lista, articolata in cinque passi, può essere utilizzata per un'autovalutazione di classe o di scuola (il quarto e quinto passo sono valutazioni solo a livello di scuola - plesso), costituisce infatti un modello ideale con cui confrontare le situazioni concrete. La presenza di tutti gli elementi della lista in una classe o scuola è da considerarsi un traguardo cui tendere; senza contare che la lista non è data una volta per tutte ma disponibile ad aggiustamenti continui legati alla struttura stessa del nostro Modello che è oggetto e soggetto di continua ricerca, innovazione e sperimentazione.

A partire dalla valutazione effettuata è possibile iniziare un percorso di miglioramento ed è in questo spirito che è stata redatta da M. Orsi e M. Nieri.

Requisiti di base di attuazione del Modello SZ - Checklist

organizzativo, cognitivo.

Primo passo: organizzare lo spazio, gli arredi, dotarsi di strumenti didattici

- a) Le aule sono organizzate in aree di lavoro (tavoli per gruppi, mini-laboratori, agorà).
- b) Le dotazioni di strumenti didattici di cancelleria sono adeguate a promuovere l'autonomia e l'apprendimento degli alunni.
- c) Le dotazioni di strumenti didattici di gestione sono adeguate a promuovere l'autonomia e l'apprendimento degli alunni.
- d) Le dotazioni di strumenti didattici di apprendimento sono adeguate a promuovere l'autonomia e l'apprendimento degli alunni.
- e) La comunicazione visuale, (pannelli, cartelloni, etichettature di scatole e materiali) è curata.

c) L'insegnamento differenziato tiene conto delle varie forme di aggregazione (individuale, a coppie, in piccolo gruppo, gruppo classe / sezione).

d) L'insegnamento differenziato tiene conto dei vari metodi: rotazione, reciprocalteaching, divisione per progetti, lezione frontale, stazioni, scelta delle attività.

e) L'insegnante gioca vari ruoli: frontale, di affiancamento, presenza / assenza.

f) L'uso della voce è appropriato considerando le 4 caratteristiche altezza, durata, intensità e timbro.

g) Si realizzano momenti di silenzio.

h) È organizzato il Sistema delle responsabilità, con compiti scritti e condivisi tra gli insegnanti e gli alunni.

Secondo passo: gestire la classe e differenziare l'insegnamento

- a) È presente l'attenzione all'ordine e all'organizzazione dell'aula da parte degli insegnanti e degli alunni.

Terzo passo: progettare e valutare le attività didattiche

- b) Le Istruzioni per l'Uso (le procedure) sono presenti, considerando i vari ambiti: logistico,

a) Si tiene conto degli interessi (hook) di ciascun alunno.

b) Si tiene conto della preparazione /preconoscenze (anchor) di ciascun alunno.

- c) Si tiene conto degli stili di apprendimento (portrait) di ciascun alunno.
- d) Nel timetable, si tiene conto dei tempi dei vari step per la realizzazione di un'attività.
- e) Nel timetable, si tiene conto della sequenza "avvio, sviluppo, conclusione".
- f) Nel timetable, si tiene conto della presentazione chiara degli obiettivi agli alunni.
- g) Si hanno aspettative positive nei confronti di tutti gli alunni senza indulgere troppo nelle etichettature.
- h) Si progettano compiti autentici o di realtà, in modo che gli alunni capiscano il significato/utilità delle attività.
- i) È utilizzata la mappa generatrice per partire da problemi reali e far convergere le varie discipline o campi di esperienza.
- j) I saperi disciplinari (o i campi d'esperienza) sono affrontati considerando le conoscenze di base (classificazioni, descrizioni, ecc.) e le conoscenze profonde (concetti, spiegazioni, ecc.).
- k) È data rilevanza alla valutazione formativa stimolando l'autovalutazione di ciascun alunno.
- l) Si chiedono feedback a ciascun alunno, facendo domande sul

Quarto passo: gestire la scuola - comunità nell'Istituto - rete di comunità

- a) La comunità professionale dei docenti della scuola (plesso) condivide almeno due tematiche (argomenti di studio) da realizzare nell'anno scolastico.
- b) La comunità professionale dei docenti della scuola (plesso) condivide almeno due competenze da realizzare nell'anno scolastico.

- c) Il coordinatore della scuola (plesso) ha un ruolo chiave nello stimolare una progettazione condivisa.
- d) Il coordinatore della scuola (plesso) ha un ruolo chiave nel far prendere decisioni che riguardano tutti.
- e) Il coordinatore della scuola (plesso) ha un ruolo chiave nell'attivare scambi di pratiche didattiche.
- f) I nuovi docenti o i docenti supplenti sono affiancati da un tutor per allinearsi sulle pratiche e i valori.
- g) La scuola (plesso) contribuisce alla crescita professionale dei colleghi delle altre scuole dell'istituto scambiando pratiche didattiche.

Quinto passo: coinvolgere i genitori, aprirsi al territorio e al mondo

- a) I genitori sono coinvolti nella sistemazione degli ambienti.
- b) I genitori sono coinvolti nella sistemazione nella costruzione di strumenti didattici.
- c) I genitori sono coinvolti nelle attività, portando il loro contributo di saperi e di esperienze.
- d) Il curriculum reale della scuola (plesso) è aperto alle grandi tematiche dell'umanità come quelle della pace, della non - violenza, dell'ecologia, della cittadinanza democratica, della tolleranza, del rispetto e dei diritti.
- e) Le attività e i progetti della scuola sono occasioni per far crescere culturalmente il territorio attraverso le azioni di docenti e alunni (mostre, spettacoli, conferenze, giornalini, siti, ecc.).

bibliografia

- Brown, Flavell, Wellman in Del Miglio, *Manuale di Psicologia Generale*, Bologna, Il Mulino, 1976
- Castoldi M., "Le rubriche valutative", in *L'Educatore*, Annata 2006/2007, n. 5
- Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009, Trento, Erickson, 2016
- Chomsky N., *Il linguaggio e la mente*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010 (I ed. 1968)
- Comoglio M. *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri Editori, 2003
- Comoglio M., "La valutazione autentica", in *Orientamenti Pedagogici*, 49 (1), 2002, 93-112
- De Bono E. *Sei cappelli per pensare. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*, Milano, BUR, 2013
- Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*
- Iosa R., *La scuola mite*, Treviso, Tredici, 1995
- Kohn A. *La fine della competizione*, Milano, Baldini e Castoldi, 1999
- Moss Connie M., Brookhart Susan M., *Learning Targets: Helping Students Aim for Understanding in Today's Lesson*, Alexandria, USA, ASCD, 2012
- Orsi M., *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità* (Nuova edizione), Trento, Erickson, 2016
- Orsi M., *Dire Bravo non serve*, Milano, Mondadori, 2017
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004
- Rogers C. *La libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti-Barbera, 1967
- Vertecchi B., *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1993
- Watzlawick P. e Weakland J. *La prospettiva relazionale*, Roma, Astrolabio, 1978
- Wiggins, G., Mc Tighe, J., *Fare progettazione*, Roma, Las, 2004 - prefazione di Mario Comoglio.

sitografia

www.edscuola.it

https://en.wikipedia.org/wiki/Instructional_design,

<http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/didattica-efficace-tra-scuola-e-ricerca/>

<http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/>

Maria Grazia Dell'Orfanello è membro del Comitato Promotore (direzione nazionale) Senza Zaino dal 2007, Vicepresidente dell'Associazione "Senza Zaino per una scuola Comunità", fa parte del GFF (gruppo formatori dei formatori) SZ.

Attualmente lavora come insegnante nella scuola Senza Zaino I C Lucca 5.

Stampato in Aprile 2018



Istituto Comprensivo “G.Mariti”

Istituto Capofila - d.s. Daniela Pampaloni

Corso della Repubblica, 125 – Fauglia (PI) - Tel. 050 650440
e-mail: piic829007@istruzione.it