

Le parole per valutare: per una scheda di valutazione inclusiva

Alessandra Imperio – Libera Università di Bolzano

Valerio Rigo – Libera Università di Bolzano¹

Abstract

Con l'Ordinanza Ministeriale 172/2020 la valutazione periodica e finale alla scuola primaria subisce una profonda trasformazione. La valutazione numerica viene abolita in favore di giudizi descrittivi riferiti a quattro livelli di apprendimento, nell'ottica di una valutazione *per* l'apprendimento. In linea con le importanti innovazioni apportate, il laboratorio raccontato in questo capitolo è stato pensato per offrire strumenti e idee per una valutazione formativa, inclusiva e a misura di bambino. A partire dal racconto autentico della realizzazione di una progettazione didattica, in cui è stato reso visibile l'apprendimento del gruppo classe, e da un immaginario diario di bordo dell'insegnante, si è riflettuto e lavorato dapprima su una rubrica di valutazione e, successivamente, sulla forma del documento di valutazione alla scuola primaria e sulle parole da utilizzare.

1. Introduzione

Il laboratorio presentato in questo capitolo affronta i temi della valutazione formativa, della valutazione inclusiva e della valutazione a misura di bambino, alla scuola primaria.

Dunque, una valutazione capace di *apprezzare e comprendere* (vedi Hadji, 2017). La valutazione formativa porta alla luce ciò che ha *valore* (Tessaro,

1 I due autori hanno condiviso per intero la struttura e i contenuti di questo capitolo. In particolare ad Alessandra Imperio sono da attribuire i paragrafi 1, 3 e 5; a Valerio Rigo sono da attribuire i paragrafi 2 e 4.

2000), ovvero rileva progressi, conquiste e talenti, restituendo alla persona detentrica di questo valore un *apprezzamento* (feedback, giudizio descrittivo) con funzione *formativa*. Contestualmente, questo tipo di valutazione è necessaria al docente per *comprendere* come avvenga l'apprendimento in ciascuno studente (valutazione di processo) e come strutturare e personalizzare la didattica, nonché come offrire il supporto necessario per raggiungere i traguardi previsti (Benvenuto, 2021; Rivoltella, 2017). Qualcosa, dunque, di molto diverso dal mettere in luce errori e lacune o fornire semplicemente l'esito di una prestazione, codificato da un numero.

La valutazione può diventare progressivamente più inclusiva quando dal confronto di performance tra pari di una valutazione *normativa* (vedi secondo paragrafo), si passa ad apprezzare i processi d'apprendimento per mezzo di standard definiti a priori (approccio *criteriale*; vedi Ebel & Frisbie, 1991) e, ancor di più, quando questi standard di riferimento sono *individuali* (Prengel, 2016; Rheinberg, 2001), ovvero quando sono costruiti e personalizzati sulla storia d'apprendimento di ciascun bambino. Per spiegare meglio quest'ultimo approccio alla valutazione proviamo a fare un esempio.

Immaginiamo la storia di due compagne di classe prima della scuola primaria: Lucia, che rispetto ai suoi coetanei non è ancora in grado di fondere due sillabe insieme, e Maria, che riesce a leggere speditamente e con sicurezza ormai da diversi mesi. Entrambe partecipano a una prova di lettura, dove Maria legge come di consueto in modo spedito e sicuro, e Lucia, invece, per la prima volta riesce a leggere tre parole di fila, se pur con una certa lentezza e titubanza. Se l'insegnante dovesse soffermarsi a valutare la prestazione di quel giorno, cercando di incasellarla in un numero, il risultato potrebbe essere molto alto per Maria e sufficiente per Lucia (approccio normativo). Ma se guardassimo con occhi diversi il percorso di Lucia, quel giorno la bambina meriterebbe una valutazione altrettanto alta per il grande progresso compiuto con tanta fatica. Ecco che il voto alto di Lucia acquisterebbe un valore completamente diverso dal medesimo attribuito a Maria, un valore intrinseco molto più prezioso di quello della compagna (approccio *criteriale individuale*).

La valutazione numerica misura il qui e ora di una prestazione e non necessariamente descrive la situazione reale di quella prestazione, dato che quest'ultima può essere influenzata da diverse variabili legate al contesto e al momento in cui si svolge la prova di accertamento. Il numero difficilmente

è in grado di descrivere un processo: esso è adatto a misurare e stimare. Le prove di verifica tradizionali standardizzano un risultato o una prestazione, codificandoli in modo univoco e obiettivo, ma portando alla perdita di informazioni importanti. Infatti, nessun bambino parte dallo stesso punto di un altro: ogni bambino ha la sua storia, il suo vissuto, le sue conoscenze, abilità e competenze di partenza, e durante le tappe del percorso scolastico fa piccoli o grandi balzi in avanti, per molteplici e variabili motivi, che non sempre dipendono da lui (Imperio & Seitz, 2023). Anche il punto di arrivo non è mai uguale per ciascuno. Questi balzi sono i *delta* che dovrebbero essere apprezzati e valutati e che hanno molto più valore di un numero, esito di una performance collocata in un tempo e spazio ben definiti.

Viceversa, quando si intende valutare un processo, anziché un prodotto o una performance statica, soggetta a *bias* temporali e spaziali, una delle azioni preferenziali per rendere palese cosa e come ciascuno studente è stato in grado di apprendere corrisponde all'azione di documentazione di un percorso. Grazie alla documentazione delle conquiste quotidiane è possibile attribuire un valore ai progressi, ai talenti e a tutti quei miglioramenti che spesso rimangono nascosti durante le verifiche tradizionali. Quello che spicca attraverso la documentazione di un processo sono tutte le sfumature, tutti i *delta* da considerare e valorizzare in ciascun bambino (vedi terzo e quarto paragrafo).

In linea con l'idea di inclusione sostenuta dalla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), ovvero un'educazione capace di rispondere alle diversità di tutte le studentesse e gli studenti, un tale approccio alla valutazione permette di valorizzare le molteplici intelligenze e i diversi talenti e interessi di ciascuno (Corsini, 2018). In quanto finalizzato a sostenere, promuovere e migliorare l'apprendimento di tutti gli alunni indistintamente (Watkins, 2007), cioè superando la distinzione tra bambini *con* o *senza* bisogni educativi speciali (Ainscow et al., 2013), questo approccio alla valutazione è da ritenersi pienamente inclusivo.

In aggiunta, quando la restituzione del valore di un processo d'apprendimento è rivolta all'alunno stesso, attore principale di quell'esperienza, piuttosto che alla sua famiglia, la valutazione inclusiva può divenire anche a misura di bambino (vedi quarto paragrafo).

Lo scopo di questo laboratorio è stato pertanto quello di riflettere su alcuni strumenti che i docenti hanno a disposizione per promuovere una valutazione in linea con la nuova ordinanza per la scuola primaria (vedi secondo paragrafo), ma soprattutto come renderla pienamente inclusiva e a misura di bambino. Durante il laboratorio sono stati messi a disposizione dei partecipanti i seguenti strumenti, descritti nei successivi paragrafi: il racconto autentico della realizzazione di una progettazione didattica; un immaginario diario di bordo dell'insegnante, riferibile alla medesima progettazione; un possibile modello di rubrica olistica; un esempio di lettera, indirizzata ad una bambina, con il racconto della sua storia personale di apprendimento.

2. I riferimenti normativi in Italia

Con l'introduzione dell'O.M. 172/2020 la valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni di tutte le scuole primarie italiane — con la sola esclusione di quelle della Provincia Autonoma di Trento — viene radicalmente ripensata. Tale cambiamento si manifesta in particolare con l'eliminazione del voto numerico e con l'adozione dei cosiddetti *giudizi descrittivi*, considerati più idonei a valorizzare e descrivere processi cognitivi, metacognitivi, emotivi e sociali (Piscozzo & Stefanel, 2022). La formulazione di tali giudizi deve basarsi essenzialmente su due elementi principali: da un lato gli obiettivi di apprendimento, che possono essere formulati dalla singola istituzione scolastica o ripresi dalle Indicazioni nazionali; dall'altro una scala basata sull'incrocio tra i livelli di apprendimento (avanzato, intermedio, base o in via di prima acquisizione) e le dimensioni, in base alle quali tale apprendimento si manifesta (autonomia, continuità, tipologia di situazione e risorse mobilitate; Agrusti, 2021a). Ciò fa capire che l'innovazione introdotta dall'O.M. 172 non riguarda soltanto il *cosa* si valuta, ma anche il *come* viene condotta la valutazione (Agrusti, 2021b).

Per comprendere meglio quest'ultimo aspetto dobbiamo osservare da vicino uno dei contenuti specifici del cambiamento in corso, ovvero l'introduzione delle quattro dimensioni. Come ribadito anche nelle Linee Guida dell'ordinanza, l'orizzonte pedagogico del gruppo di ricerca che ha redatto il documento è stato quello della valutazione *per* l'apprendimento (Benve-

nuto, 2021). L'altro importante cambiamento, di cui si è già fatto cenno, è il passaggio da una concezione *normativa* della valutazione a una concezione *criteriale* (Ebel & Frisbie, 1991). Quest'ultimo approccio consente a ogni alunna e alunno di cogliere i propri punti di forza e le proprie potenzialità senza doversi confrontare con quanto fatto dai compagni di classe, riconoscendo le modalità in base alle quali ha raggiunto un obiettivo e comprendendo meglio anche il proprio livello di avanzamento sul cammino che porta a questo raggiungimento (Agrusti, 2021a).

Nella concezione della valutazione — intesa come *criteriale* e *per l'apprendimento* — è possibile comprendere le ragioni dell'introduzione delle dimensioni. Due di queste si riferiscono al tipo di stimolo attraverso il quale viene condotta la mediazione valutativa (Agrusti, 2021b), ovvero le risorse mobilitate e la tipologia di situazione. Le prime rappresentano tutte le potenzialità personali agite dall'alunno (es. conoscenze, abilità, competenze e atteggiamenti) assieme all'impiego di possibili materiali e strumenti forniti dal docente. La tipologia indica, invece, se il tipo di sfida che viene affrontata da alunne e alunni rappresenta qualcosa di già vissuto in passato oppure qualcosa di mai sperimentato in precedenza. A questo proposito è bene notare come ogni competenza richieda allo studente di misurarsi con un certo grado di incertezza. Secondo Guy Claxton, una competenza è "sapere cosa fare quando non si sa cosa fare" (1998; come citato in Castoldi, 2017, p. 42); pertanto la situazione non nota dovrebbe essere considerata l'occasione privilegiata per l'osservazione di tale acquisizione. Le altre due dimensioni si riferiscono da un lato al grado di autonomia con la quale l'alunno è in grado di raggiungere un obiettivo, specificando in particolare se ciò avviene solo grazie all'intervento del docente o dei compagni o anche a prescindere da esso, e dall'altro lato al fatto che la manifestazione delle evidenze di apprendimento non sia soltanto occasionale, ovvero che l'obiettivo sia raggiunto con continuità. È in base alla modalità con la quale queste quattro dimensioni si manifestano che è possibile attribuire i livelli di apprendimento e giungere quindi alla formulazione dei giudizi descrittivi.

L'altro elemento innovativo dell'ordinanza è il cambio di prospettiva in merito al che cosa si valuta, ovvero gli obiettivi di apprendimento. Ciò è in continuità con quanto previsto dalle Indicazioni nazionali, nelle quali si ribadisce l'esigenza di una coerenza tra valutazione, obiettivi e traguardi,

in quanto 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” (MIUR, 2012, p. 18). Entrambi questi elementi — le dimensioni e gli obiettivi — hanno come scopo ultimo quello di rendere visibile l’apprendimento. Per fare ciò è necessario che gli obiettivi identificati dai docenti siano riscritti in forma operativa; in altre parole, oltre al contenuto specifico dell’apprendimento dovrà essere resa esplicita anche la prestazione cognitiva che l’allievo è chiamato a compiere (Trincherò, 2021, p. 22). Questa scissione tra azione e contenuti accompagnerà il docente nell’osservazione di ciò che avviene in classe, valorizzando la ricchezza di operazioni che è possibile compiere in vista del raggiungimento di un obiettivo, a discapito di una concezione puramente contenutistica o trasmissiva dei processi di apprendimento. L’esigenza di rendere visibile l’apprendimento è stata un elemento essenziale per il laboratorio, a cominciare dalla scelta della progettazione che ne ha costituito il punto di partenza.

3. Rendere visibile l’apprendimento: la progettazione utilizzata nel laboratorio

Il focus di questo laboratorio, e conseguentemente anche di questo capitolo, è la valutazione formativa e, in modo collaterale, il tipo di didattica possibile. Infatti, pur riconoscendo che ogni funzione alla valutazione è utile ad assolvere compiti diversi (Agrusti, 2021a), è il tipo di didattica che predispone a una specifica funzione e approccio valutativi. Ad esempio, una didattica prettamente trasmissiva facilmente dirige l’obiettivo della valutazione all’accertamento dell’acquisizione delle nuove nozioni, per mezzo di test. Dunque, una valutazione di tipo sommativo, conclusiva di una unità o di un percorso di apprendimento, è utile a certificare, in questo specifico caso, l’acquisizione di conoscenze.

Anche la progettazione scelta per questo laboratorio, e che di seguito viene descritta, ha una componente nozionistica, ma, come vedremo, il tipo di didattica utilizzato permette di approcciarsi a una funzione valutativa *per e come* apprendimento (valutazione formativa), lasciando aperte le porte anche ad una valutazione *dell’apprendimento* (sommativa; vedi Earl et al., 2006).

L'oggetto della valutazione formativa è il *processo* e non il prodotto (ad es. le conoscenze acquisite), come invece accade per la valutazione sommativa. Pertanto, per svolgere questa funzione, è necessario che il processo sia *osservabile*. Quando si decide di valutare osservando i processi d'apprendimento, per confrontarli con degli standard attesi (approccio criteriiale), il momento dell'apprendimento, in cui l'esperienza si compie, e quello della valutazione quasi sempre coincidono. Viceversa, nella valutazione sommativa, volta ad accertare i risultati conseguiti al termine di una unità d'apprendimento o di un percorso di studi, il momento della valutazione è successivo al processo d'apprendimento. Questa importante differenza ci consente di comprendere meglio come i processi di insegnamento-apprendimento e quelli di valutazione non siano altro che la cartina tornasole gli uni degli altri.

Rendere *visibili* i processi d'apprendimento è possibile quando le consegne assegnate agli studenti — individualmente, in coppia o piccolo gruppo — consentono loro di *mobilizzare risorse* personali, anche accompagnate da materiali forniti dall'insegnante (Trincherò, 2017; 2021) e non prevedono solo l'applicazione passiva di procedure. La mobilitazione di risorse rende *attivo* lo studente, stimolando l'utilizzo di processi cognitivi di ordine superiore (Anderson & Krathwohl, 2001), mentre la mera applicazione di procedure corrisponde all'attivazione di processi di tipo meccanico, che portano lo studente a essere soltanto un abile esecutore.

In questo laboratorio si è scelto di partire dal racconto autentico dell'implementazione di una progettazione in cui i processi d'apprendimento sono resi visibili attraverso la *narrazione* e *documentazione* del percorso da parte dell'insegnante e degli alunni stessi. Esistono diversi approcci e metodi, nonché diverse formulazioni di consegne, per organizzare situazioni d'apprendimento di questo tipo. L'approccio utilizzato in questa progettazione, *Thinking Actively in a Social Context* (TASC; Wallace, 2001), è ancora poco conosciuto in Italia (Imperio & Basso, 2022), ma a livello internazionale è noto per essere influente nella promozione di competenze di pensiero e di risoluzione di problemi (Moseley et al., 2005). È un metodo di lavoro che coinvolge i bambini attivamente e permette loro di diventare co-costruttori dei nuovi saperi. In termini operativi, si struttura in otto fasi (*colleziona/organizza, identifica, genera, decidi, implementa, valuta, comunica, impara dall'esperienza*) raffigurate per mezzo di una ruota divisa in spicchi, ciascuno dei quali corrisponde all'atti-

vazione di precisi processi cognitivi (es., recuperare le conoscenze pregresse, pensare creativamente a delle possibili soluzioni, utilizzare il pensiero critico per decidere quale soluzione è la più efficace tra quelle proposte, riflettere sul lavoro svolto) e consegne da svolgere (es., mettere in pratica quanto deciso e raccontarlo, autovalutare il proprio lavoro). Le fasi seguono un ordine non vincolante e ciascuna può essere ripetuta in modo flessibile a seconda del contesto. È previsto che i bambini lavorino in parte individualmente, in coppia o piccolo gruppo, e in plenaria, in modo sia cooperativo che collaborativo. I benefici dell'intreccio tra l'apprendimento di gruppo e la documentazione sistematica dei modi in cui questi gruppi sviluppano idee, propongono soluzioni e costruiscono significati, sono noti (Cavallini & Giudici, 2018). Con TASC, l'utilizzo delle fasi di creazione delle idee (*genera*), comunicazione delle stesse o dei risultati (*comunica*), riflessione e discussione critica di proposte, negoziazione e individuazione di quelle più efficienti (*decidi*), nonché loro applicazione (*implementa*), consente di dare visibilità all'apprendimento, a beneficio della documentazione. Allo stesso tempo, i processi sottesi a queste fasi, resi visibili ed espliciti ai bambini, grazie all'approccio stesso, costituiscono la sostanza e la forma degli apprendimenti medesimi. TASC prevede anche un momento conclusivo dedicato alla riflessione metacognitiva e alla rilettura del percorso, nella fase dell'*impara dall'esperienza*, in cui i bambini provano a rispondere alla domanda "cosa ho imparato?". Più in generale, sono le ultime fasi della ruota TASC, inclusa la narrazione della fase di autovalutazione e valutazione di gruppo (*valuta*), e la comunicazione di quanto prodotto (*comunica*), sia esso qualcosa di materiale o immateriale, che consentono ai bambini di riflettere in tappe rispetto all'intero processo. TASC non prevede di per sé nel suo approccio la documentazione, ma si presta a rendere visibili gli apprendimenti individuali e del gruppo, a contaminare questi apprendimenti, a farli narrare dai soggetti coinvolti, nonché a fornire un momento di riflessione metacognitiva, critica e valutativa sul percorso.

Il confronto e il dialogo — in quanto fonti di comprensione e consapevolezza all'interno di una relazione di ascolto e di disponibilità (Rinaldi, 2018) — sono elementi caratterizzanti e qualificanti l'approccio TASC.

Il racconto autentico² presentato durante il laboratorio descrive, dunque, le consegne previste in queste otto fasi, alcune delle quali ripetute più volte, e come i bambini di una classe quarta della scuola primaria hanno mobilitato le loro risorse per portare a termine, di volta in volta, ciascuna di esse.

È stata scelta una progettazione che contribuisce alla finalità più generale di condurre gradualmente i bambini, attraverso la riflessione sulla lingua italiana, dalla conoscenza della “grammatica implicita”, sviluppata a partire dall’infanzia, a forme di “grammatica esplicita” (MIUR, 2012, p. 39); nel caso specifico, l’argomento è quello dei tempi del modo indicativo. Dunque, una finalità altamente contenutistica, che spesso viene risolta in modo trasmissivo nel contesto scolastico.

Proprio per quest’ultimo motivo è stata individuata una progettazione in grado di mostrare come sia possibile affrontare aspetti altamente nozionistici utilizzando modalità operative centrate sullo studente, che gli consentono di co-riflettere e co-costruire nuovi saperi a partire da quelli noti ed esperiti nel contesto di vita.

L’obiettivo d’apprendimento, tratto dalle Indicazioni nazionali per il curricolo (MIUR, 2012, p. 43), riguarda il riconoscimento del verbo, come parte del discorso, e due dei suoi principali tratti grammaticali, il modo e il tempo. Per poter valutare il raggiungimento dell’obiettivo è necessario che esso sia declinato in conoscenze e abilità osservabili. Nel caso specifico, i contenuti si riferiscono ai tempi del modo indicativo e alla loro organizzazione in semplici e composti. Invece, nel processo di riflessione linguistica, alcune abilità osservabili possono essere quelle di: analizzare/confrontare, connettere, categorizzare, inferire, trasferire conoscenze e procedure in contesti diversi. Questa declinazione ci consente di orientare lo sguardo e la relativa documentazione in una direzione precisa.

Si riporta a titolo esemplificativo una sintesi di questa progettazione e il racconto di alcune delle risorse mobilitate dai bambini.

Il compito di partenza è un’attività già nota ai bambini: leggere delle frasi, individuarne i verbi e classificarli in una tabella secondo il tempo presente, passato e futuro. La nuova consegna è invece quella di ricercare ulteriori

2 Si ringrazia l’insegnante Monica Pascoletti, della scuola primaria di Faedis (UD), per il permesso accordato a condividere la sua progettazione e il racconto di come è stata sviluppata in classe.

classificazioni possibili. I bambini durante le varie fasi intermedie, qui non descritte, dimostrano di saper utilizzare strategie di classificazione reperite in contesti diversi dalla lingua italiana. Fanno diverse proposte di nuove classificazioni, ad esempio verbi formati da una parola o da due, verbi simili tra loro. Alcune coppie li raggruppano nei tempi verbali dell'indicativo in modo inconsapevole e motivano la scelta con la somiglianza della forma in cui il verbo si presenta (es. "hai corretto" insieme a "ha esclamato"). I bambini negoziano la nuova soluzione di classificazione da adottare e optano per raggruppare insieme i verbi composti da una parola e quelli composti da due parole. A questo punto, l'insegnante attribuisce un'etichetta a ciascun raggruppamento, ovvero tempi semplici e tempi composti. Un bambino riferisce alla maestra di aver notato che nei tempi composti c'è sempre il verbo *avere*. Il bambino riconosce quindi la presenza dell'ausiliare nei tempi composti. La discussione prosegue e i bambini si accorgono che, rispetto ai tempi del presente e del futuro, i tempi passati sono molti di più e diversi tra loro. Un gruppo di bambini spiega che alcuni verbi sono più passati di altri e questo li spinge a proporre una nuova classificazione. Recuperando la strategia dalla storia, un gruppo propone di sistemare i verbi in ordine temporale, utilizzando una linea del tempo con i verbi che descrivono azioni accadute "prima", "due ore fa", "tanto tempo fa", "ieri". Dopo aver ascoltato le diverse proposte, attraverso una discussione collettiva molto lunga e dibattuta, i bambini decidono di mettere insieme le idee di più coppie. Prima avevano pensato di sistamarli su una linea del tempo, poi hanno preferito collocarli in una tabella organizzata in tempi semplici e tempi composti. I bambini hanno deciso di numerare i tempi al passato a seconda di quanto lontani erano nel tempo. Poi hanno deciso di aggiungere anche il pronome. La tabella 1 riassume il risultato del dibattito dei bambini.

Un bambino ha chiesto se il tempo Passato 2 Semplice poteva chiamarsi per caso "passato remoto" e la maestra, dopo aver confermato, ha trasformato l'etichetta in "passato remoto". Il bambino ha riferito di aver sentito l'espressione dalle maestre quando dicono di non scrivere i testi al passato remoto perché diventano molto pesanti da leggere.

Tabella 1 – Raggruppamento e collocazione finale dei verbi negoziati dai bambini

Tempi semplici	Tempi composti
PRESENTE Io scrivo Io consegno	PASSATO 1 C Tu hai corretto Egli ha esclamato
PASSATO 1 S Io raccontavo Egli aveva Essi correvano	PASSATO 2 C Noi avevamo mangiato Essi avevano dipinto
PASSATO 2 S Egli tornò Egli disse	
FUTURO S Io scriverò Voi uscirete	FUTURO C Voi avrete finito

La descrizione della progettazione prosegue con altre fasi di TASC, ma la narrazione di questa parte centrale di esperienza di apprendimento ci sembra rappresentare bene sia il tipo di approccio didattico utilizzato da questa insegnante sia la quantità di annotazioni che essa ha potuto raccogliere, nel suo diario di bordo, sui processi di apprendimento resi visibili.

Uno degli strumenti di documentazione dei processi d'apprendimento è, per l'appunto, il diario di bordo dell'insegnante. Nel laboratorio è stato fornito questo strumento, da noi ricostruito a posteriori e in modo immaginario, a partire dal racconto di questa esperienza.

Il nostro diario di bordo non si presenta nella forma della brutta copia — come annotazione autentica di appunti in modalità sincrona alle esperienze, ovvero con citazioni dirette da parte dei bambini, rilevazioni di sguardi e posture —, ma è una rielaborazione a posteriori, funzionale alle attività proposte in questo laboratorio.

4. Dalle rubriche di valutazione per la classe alla scheda di valutazione sostenibile e inclusiva

Un altro elemento importante di cui tener conto durante la progettazione sono i criteri che saranno utilizzati per la valutazione, che derivano dalla riformulazione degli obiettivi in forma operativa (vedi paragrafi due e tre). Uno strumento prezioso per elaborare questi criteri sono le rubriche di valutazione (Brookhart, 2013; Castoldi, 2016). Esse permettono di scomporre gli elementi costitutivi del processo di apprendimento in componenti meno complesse e più facili da identificare, tenendo al contempo traccia dei progressi fatti dagli alunni (Grion & Maniero, 2017).

All'interno del laboratorio si è scelto di adottare la rubrica olistica (Figura 1) che consente, nei descrittori di ciascun livello, di esplicitare le evidenze attese, ricavate dagli obiettivi, e di metterle in relazione alle quattro dimensioni. Questo passaggio è necessario per una migliore comprensione dei livelli di apprendimento degli alunni (Agrusti, 2021b). Infatti, una delle incomprensioni più ricorrenti del passaggio ai giudizi descrittivi è quella di considerare ogni livello di apprendimento come un indicatore a sé, riproducendo così la logica di confronto tipica del voto e dell'approccio normativo alla valutazione, di cui si è già parlato. A questo proposito, è bene sottolineare come le rubriche non siano di per sé uno strumento scevro da ogni logica classificatoria, né tantomeno da altre concezioni meno conciliabili con lo spirito dell'ordinanza, quali ad esempio l'idea di "fare la media" dei risultati ottenuti o un loro utilizzo eccessivamente rigido, che non consenta a docenti e alunni di realizzare una vera e propria personalizzazione degli apprendimenti (Asquini, 2021, p. 106; Castoldi, 2016, p. 89). Tenendo presenti queste criticità, l'invito che abbiamo fatto è stato quello di considerare la rubrica come una mappa o, per meglio dire, un anello di congiunzione tra la progettazione e la stesura di un documento di comunicazione inclusivo. Per esigenze connaturate agli strumenti e ai tempi di questo laboratorio, i partecipanti hanno quindi provato a elaborare i descrittori della rubrica a posteriori, ovvero a partire dal racconto della realizzazione della progettazione e dal diario di bordo.

**RUBRICA DI VALUTAZIONE OLISTICA (esempio di possibile modello)
PROCESSO/I D'APPRENDIMENTO: (ad esempio, classificare e riconoscere i tempi verbali, ...)**

DIMENSIONI <i>"Quali aspetti considero?"</i>	CRITERI <i>"In base a cosa valuto?"</i>	DESCRITTORI su 4 LIVELLI <i>"Qual è il grado di raggiungimento?"</i>			
		AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
AUTONOMIA	Saper essere autonomi nell'affrontare un compito; non è riscontrato alcun intervento diretto del docente o dei compagni.				
TIPOLOGIA DELLA SITUAZIONE	Lavorare sia in situazioni note (già presentate in passato o riproposte più volte in forme simili per compiti di tipo esecutivo) sia non note (introdotte per la prima volta in quella forma e senza indicazioni sulla procedura da seguire).				
RISORSE MOBILITATE	Utilizzare risorse reperite spontaneamente nel contesto d'apprendimento (risorse del contesto d'azione) e/o risorse precedentemente acquisite in contesti informali e formali (risorse personali). (Ad esempio, messe a disposizione da altri soggetti implicati nell'esecuzione del compito, strumenti e mezzi a disposizione, proprie conoscenze, abilità, competenze, attitudini)				
CONTINUITÀ	L'apprendimento viene messo in atto tutte le volte in cui è necessario o atteso (contrario: l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai).				

Figura 1 – Modello di rubrica olistica utilizzato nel laboratorio

Quest'ultimo ci ricorda il ruolo strategico della documentazione nel processo valutativo, la quale deve diventare il più possibile generativa, portando alla nascita di nuove relazioni, idee e domande (Passoni & Lorenzoni, 2019). Il diario di bordo è il segno di una continua riflessività e di un atteggiamento di ricerca costante da parte di quei docenti che non smettono di interrogarsi sul proprio operato e sulla possibilità di migliorarne l'efficacia (Pellizzaro, 2018). Da un lato esso diventa un veicolo per dare spazio all'intenzionalità degli insegnanti e mettere in luce possibili *bias* o effetti alone, dall'altro permette di valorizzare quei processi emotivi e sociali che i partecipanti al laboratorio hanno poi potuto utilizzare per la formulazione del documento di comunicazione/valutazione inclusivo.

Il bisogno di ripensare il processo valutativo prendendo in seria considerazione anche la tematica dell'inclusione ci impone di scardinare quella visione che porta a pensare l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze secondo una modalità lineare e progressiva (Castoldi, 2021). L'adozione di una didattica per obiettivi e la riflessione sull'utilizzo di un approccio criteriale individuale alla valutazione (vedi paragrafo uno) ci consentono di adattare i percorsi valutativi alle esigenze e alle specificità di ogni alunno e alunna.

Infine, durante il laboratorio si è passati a riflettere sulle modalità comunicative della valutazione alla scuola primaria. La valutazione, infatti, è essenzialmente una forma di comunicazione, di dialogo, all'interno della quale il valutatore non può esimersi dal chiedersi *cosa* vuole comunicare e *a chi* (Hadji, 2017). Questo dialogo deve essere prima di tutto utile: deve produrre un cambiamento concreto e positivo nella vita delle persone alle quali ci si rivolge. Per questo la scelta delle parole non è qualcosa di secondario. Da qui l'esigenza di formulare i giudizi descrittivi in positivo, partendo da ciò che è *in via di prima acquisizione* nel raggiungimento di un obiettivo, e non da ciò che è insufficiente o mancante. Questa necessità, coerente con i principi essenziali della valutazione formativa, è un punto fondamentale sul quale i docenti sono oggi chiamati a riflettere in vista della comunicazione con alunni e famiglie.

Per ripensare questo passaggio cruciale e promuovere il ricorso a una scheda di valutazione inclusiva e che tenga conto delle particolarità di ogni studente, all'interno del laboratorio è stato scelto lo strumento della lettera rivolta ai

bambini. La ricchezza di questa risorsa è testimoniata, tra gli altri, dal maestro Davide Tamagnini (2016) che ci ricorda come tramite “la forma della lettera esprimiamo il nostro punto di vista sull’allievo e il suo mondo di relazioni: con i compagni, gli insegnanti, i materiali, le regole, le attività proposte e con sé stesso” (p. 84). Pienamente in linea con l’idea di Hadji di una valutazione come dialogo, questo strumento consente di fornire un’istantanea del percorso di apprendimento di ogni studente mettendo in risalto le particolarità di ognuno. Pertanto, questo documento di comunicazione/valutazione è ritenuto inclusivo, sia perché valorizza tramite la narrazione il percorso di apprendimento di ognuno (personalizzazione), sia perché, rivolgendosi direttamente ai bambini, li considera come protagonisti attivi e responsabili del loro processo di apprendimento, piuttosto che meri contenitori delle intenzioni degli adulti (Jover & Thoilliez, 2011, p. 128).

I partecipanti al laboratorio hanno, dunque, provato a confrontarsi con questo strumento e cercato di elaborare un modello di lettera a partire dai descrittori della rubrica che hanno compilato in precedenza. Nella stesura della lettera è stato chiesto loro di considerare anche l’autovalutazione degli alunni, descritta all’interno del diario di bordo dell’insegnante. L’autovalutazione chiama in causa l’esigenza di rendere gli alunni il vero anello di congiunzione tra gli apprendimenti e la valutazione, lavorando in particolare sulla promozione di processi metacognitivi (Benvenuto, 2021) come previsto, peraltro, anche dalle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012). Anche l’autovalutazione può essere l’occasione per valorizzare i vissuti individuali e ciò che avviene a scuola. La natura autoregolativa che la valutazione assume in questo frangente libera quest’ultima da qualsiasi intento sanzionatorio, promuovendo la visione di un docente che si fa specchio del processo di esecuzione-autocorrezione-autovalutazione riassumendone i caratteri salienti ai fini della crescita personale di ognuno (Sempio & Sorgato, 2020). Questo strumento ha contribuito a far emergere le singolarità dei processi di apprendimento che hanno portato alla realizzazione della lettera, pur dovendo stare nei limiti di tempo del laboratorio. È chiaro che la comprensione profonda di queste dinamiche non può avvenire che per tempi lunghi, nell’arco di un quadrimestre o di un anno scolastico; si pensi, ad esempio, al caso specifico della dimensione della continuità. Tuttavia, pur nella loro frammentarietà, diario di bordo e autovalutazione hanno permesso di far emergere il punto di vista del do-

cente e quello degli alunni. A queste prospettive, l'esperienza di Tamagnini (2016) suggerisce di aggiungere un possibile terzo punto di vista sul processo valutativo, quello dei genitori. Ciò richiama l'idea di un approccio trifocale alla valutazione (Castoldi, 2021) aggiungendo la dimensione intersoggettiva, spesso ricondotta anche alla valutazione tra pari, ma che in questo caso sottolinea semplicemente l'esigenza di un terzo sguardo, di ripensare il rapporto con l'altro in generale, coinvolgendo tutti gli attori del processo educativo.

5. Conclusioni

Con la nuova valutazione alla scuola primaria è stato avviato un importante cambiamento. Sta all'insegnante cogliere le potenzialità di questo cambiamento per cavalcarne l'onda, nel rispetto della sua autonomia professionale, come prevista dalla funzione docente, e del senso di responsabilità che dovrebbe connaturare le sue scelte e azioni in questo contesto (Tamagnini, 2016). Siamo dell'idea che, contestualmente alla valutazione, sia anche la didattica a dover cambiare e che solo attraverso una trasformazione congiunta sia possibile comprendere queste potenzialità in ottica inclusiva.

Il processo di destrutturazione dei vecchi paradigmi richiede agli insegnanti tempo e fatica: tempo per la consapevolezza e il cambiamento delle convinzioni, tempo e sforzi per esplorare nuove strategie ed approcci, per imparare a fare le cose in modo diverso, senza timore dei curricula e delle aspettative delle famiglie (Imperio, 2022). La sfida forse più grande è rappresentata dall'incertezza, quella che deriva dal non sapere dove le azioni dei bambini condurranno, quando sono loro ad avere il comando della nave, in una didattica costruttivista centrata interamente sugli auto-apprendimenti del bambino (Imperio, 2022; Rinaldi, 2018). Infatti, quando ad ogni alunna e alunno viene data autonomia e responsabilità nelle fasi di avanzamento del processo di co-costruzione dei nuovi saperi, le scelte che ciascuno di essi può intraprendere potrebbero essere molto diverse da quelle ipotizzate dal docente in fase di progettazione dell'unità di apprendimento. Per questo motivo, la progettazione non dovrebbe essere pensata come compiuta con l'inizio della lezione, ma dovrebbe essere modificata e aggiustata in corso d'opera attraverso un processo di improvvisazione (Ainscow et al., 2013). Questo approccio

educativo richiede, dunque, molta flessibilità e apertura, da parte del docente, nell'accogliere e gestire scelte impreviste.

Pertanto, le parole per una valutazione inclusiva e a misura di bambino dipendono da molteplici fattori, quali ad esempio la capacità dell'insegnante di rendere operativi gli obiettivi che vuole far raggiungere ai suoi studenti e la definizione dei criteri per la loro valutazione (ad es. per mezzo di rubriche di valutazione); la personalizzazione di questi criteri alla luce della storia individuale di ciascun alunno; la scelta di una didattica centrata sullo studente, che consenta l'attivazione cognitiva dei bambini (Trincherò, 2017); la capacità di documentare i processi d'apprendimento. Quest'ultima è un passaggio conoscitivo importante. Una documentazione per la costruzione di tracce che consentano, prima all'insegnante e poi ai bambini, di osservare di nuovo i processi d'apprendimento, di rifletterci sopra e di interpretarli in chiave formativa per entrambi (Rinaldi, 2018).

E infine, la lettera, quale strumento per raccontare, attraverso l'utilizzo delle parole, la storia personale di uno studente e dei suoi *delta*, che hanno sempre *valore positivo*.

Bibliografia

- Agrusti, G. (2021a). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *Ricercazione*, 13(1), 25-38. <https://doi.org/10.32076/RA13101>
- Agrusti, G. (2021b). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo*, 1, 5-20.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. CfBT Education Trust.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (a cura di) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Abridged Edition.
- Asquini G. (2021) Le rubriche valutative: Dalla progettazione alla valutazione. In E. Nigris & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 101-108). Pearson Italia.

- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 7-18). Pearson Italia.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. UASCD.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento*. Carocci.
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Mondadori.
- Cavallini, I. & Giudici, C. (a cura di) (2018). *Rendere visibile l'apprendimento: Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Children srl.
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 85-94). Pensa.
- Earl, L. M., Katz, M. S. & Manitoba & Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning assessment as learning assessment of learning*. Manitoba Education Citizenship & Youth.
- Ebel, R. L. & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurements* (5th ed.). Prentice-Hall.
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria: Dal voto al giudizio descrittivo*. Carocci.
- Grion, V. & Maniero, S. (2017). La valutazione delle competenze. In V. Grion, D. Aquario & E. Restiglian (a cura di), *Valutare: Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi* (pp. 77-104). CLEUP.
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Editrice Morcelliana.
- Imperio, A. (2022). Changing the teaching methodology: How much does it cost? In M. Carmo (a cura di), *Education and new developments 2022* (Vol. I, pp. 105-109). InScience Press.
- Imperio, A., & Basso, D. (2022). The TASC learning framework for the education of “non-cognitive” skills: Applications in schools of all levels. *Italian Journal of Educational Research*, 29, 92-104. <https://doi.org/10.7346/sird-022022-p92>
- Imperio, A. & Seitz, S. (2023). Positioning of children in research on assessment practices in primary school. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (a

- cura di), *International perspectives on inclusive education: In the light of educational justice* (pp. 47-66). Barbara Budrich.
- Jover, G. & Thoilliez, B. (2011). Biographical Research in Childhood Studies: Exploring Children's Voices from a Pedagogical Perspective. In S. Andresen, I. Diehm, U. Sander & H. Ziegler (a cura di), *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children*. Children's Well-Being: Indicators and Research Series (Vol. 4, pp. 119-130). Springer.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Miller, J., Newton, D. & Gregson, M. (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In "Annali della Pubblica Istruzione", numero speciale, Le Monnier.
- Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf
- Passoni, R. & Lorenzoni, F. (2019) *Cinque passi per una scuola inclusiva: Trasformare la didattica con una formazione dal basso*. Erickson.
- Pellizzaro, F. (2018). Insegnanti riflessivi e documentazione: Il diario di bordo. In S. Nicolli (a cura di), *Narrare la scuola: Insegnanti riflessivi e documentazione didattica* (pp. 35-46). Asterios.
- Piscozzo, M., & Stefanel, S. (2022). *La valutazione nella scuola primaria: Obiettivi, curricula, scelte*. UTET.
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (a cura di), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (pp. 49-63). Julius Klinkhardt.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (a cura di), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 59-71). Beltz.
- Rinaldi, C. (2018). Documentazione e valutazione: Quale relazione? In I. Cavallini & C. Giudici (a cura di), *Rendere visibile l'apprendimento: Bambini che apprendono individualmente e in gruppo* (pp. 76-86). Reggio Children srl.
- Rivoltella, P.C. (2017). Premessa. In C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative* (pp. V-VIII). Editrice Morcelliana.

- Sempio, F., & Sorgato, S. (2020). Autovalutazione e metacognizione. In Gruppo Valutazione MCE (a cura di), *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione. Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche* (pp. 116-122). MCE Edizioni.
- Tamagnini, D. (2016). *Si può fare: La scuola come ce la insegnano i bambini*. Edizioni la meridiana.
- Tessaro, F. (2000). *La valutazione dei processi formativi: Per una proposta integrata di Evaluation Research*. Armando.
- Trincherò, R. (2017), *L'attivazione cognitiva come principio chiave per l'istruzione e l'apprendimento*. http://www.edurete.org/doc/edurete_2017.pdf
- Trincherò, R. (2021). La formulazione degli obiettivi di apprendimento. In E. Nigris & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 19-30). Pearson Italia.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- Wallace, B. (2001). *Teaching thinking skills across the primary curriculum*. David Fulton Publishers.
- Watkins, A. (a cura di) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. European Agency for Development in Special Needs Education.