

## Un modello di valutazione multidimensionale per la scuola secondaria: verso un cambio di paradigma per una continuità verticale.

### A multidimensional evaluation model for secondary school: towards a paradigm shift for vertical continuity.

Alessandra Landini, Istituto Comprensivo "A. Manzoni", Reggio Emilia.

Simona Favari, IIS "A. Volta", Piacenza.

#### ABSTRACT ITALIANO

Con l'introduzione della nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria si è aperto un dibattito pedagogico volto a superare il tradizionale modello valutativo e sollecitare continuità tra i vari ordini di scuola, grazie a una "cultura valutativa comune" qualitativamente trasformativa. Il presente lavoro di ricerca-formazione sperimenta in un liceo di Castel San Giovanni (PC) un percorso di riflessione su valori, prassi e strumenti per una valutazione multidimensionale. La ricerca, tuttora in corso, vedrà la realizzazione di 2 focus group, uno iniziale e uno finale, rivolti ad un Consiglio di classe, per indagare come percezioni e credenze dei docenti, rispetto alle pratiche valutative in uso, si siano modificate grazie alla ricerca-formazione e alla nuova prassi valutativa. La sperimentazione proseguirà nella secondaria di primo grado "A. Manzoni" (RE), verificando se e in che accezione si presenti una trasformazione dei paradigmi e delle prassi valutative in entrambi i cicli.

#### ENGLISH ABSTRACT

With the introduction of the new descriptive evaluation in primary school, a pedagogical debate has opened up aimed at overcoming the traditional evaluation model and soliciting continuity between the different school grades, thanks to a qualitatively transformative "common evaluation culture".

The present research-training work experiments in a high school in Castel San Giovanni (PC) a path of reflection on values, practices and tools for a multidimensional evaluation. The research, still ongoing, will see the creation of 2 focus groups, one initial and one final, aimed at a class council, to investigate how teachers' perceptions and beliefs, with respect to the evaluation practices in use, have changed thanks to the research - training and the new evaluation practice. The experimentation will continue in the lower secondary school "A. Manzoni" (RE), verifying whether and in what sense there is a transformation of the paradigms and of the evaluation practices in both cycles.

#### Considerazioni introduttive

L'attenzione alla valorizzazione dei processi è diventata da tempo il fulcro di un dibattito pedagogico e docimologico che miri a superare il tradizionale modello valutativo e che ha trovato nella O.M.172 del 2020, con l'introduzione della valutazione descrittiva nella scuola primaria, un significativo volano per una riflessione nelle comunità di discorso e di pratiche: il contributo di tale confronto, come sottolineato dalla letteratura di riferimento, sembra teso al miglioramento dei paradigmi della valutazione, promuovendo

Basti la messa in relazione di contenuti curricolari, competenze trans-curricolari, competenze trasversali degli studenti (Guasti, 2013; Castoldi, 2016) e una maggiore consapevolezza del ruolo di motivazione, partecipazione e creatività nei processi di insegnamento-apprendimento (Robinson, 2016; Cerini, 2017);

Appare altresì evidente la necessità di creare continuità tra la scuola primaria, impegnata nell'interiorizzazione delle nuove pratiche introdotte dalla norma, come descrivono studi recenti (Nigris e Agrusti, 2021), e la scuola secondaria di primo e secondo grado, ancora ancorate alla valutazione in decimi e alla prestazione dell'allievo, per andare a costruire una "cultura valutativa comune" innovativa e qualitativamente trasformativa. Per fare questo si è pensato di approcciarci ad un approfondimento di tipo qualitativo che prendesse in considerazione l'interdipendenza tra docenti e studenti e tra docenti stessi all'interno dei Consigli di classe, per comprendere le differenti prospettive, comparando percezioni e aspettative sulla valutazione.

La possibilità di riflettere sulla valutazione si è poi concretizzata in una sperimentazione che prende il via da una ricerca-formazione: l'obiettivo è quello di promuovere un processo partecipato e formativo sulla valutazione, messo in atto dalla comunità sociale e professionale di docenti del Consiglio di classe, per la costruzione comune di significati e strumenti condivisi in vista di un trasformato approccio formativo e multidimensionale alla valutazione. Un'immersione cosciente dei docenti nella loro esperienza professionale e umana che permette di costruire una comunità di pratica che non solo si fa concreta e consapevole comunità educante, ma avvia dall'interno un'evoluzione "riformatrice" del proprio pensiero pedagogico (Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 1992; Schön, 2006).

### **Dalla sperimentazione didattica ed organizzativa alle pratiche di riflessione come scambi generativi per il cambiamento**

Il lavoro che viene qui presentato nasce nell'ambito della sperimentazione del nuovo corso quadriennale di liceo scientifico delle scienze applicate TrED (per la transizione ecologica e digitale) attivo dall'anno scolastico 2022-23, che mira a coniugare la tradizione umanistico-scientifica con un metodo capace di dare ai giovani gli strumenti per poter vivere da protagonisti la transizione digitale ed ecologica attuale. Il cuore del progetto, tutt'ora in corso, è di sperimentare un nuovo modo di imparare e di insegnare che metta lo studente al centro del dialogo educativo e ne favorisca la crescita dal punto di vista cognitivo, motivazionale e relazionale, promuovendo la curiosità per l'apprendimento.

L'input a ripensare il sistema valutativo è scaturito dunque dalla volontà di trasformare un paradigma didattico fondato sulla valutazione tradizionale, tuttora impiegata nelle scuole secondarie: negli istituti superiori infatti si continua a praticare una valutazione certificativa, quasi esclusivamente sommativa, che produce sempre più frequentemente negli studenti demotivazione, ansie da prestazione, focalizzazione sul voto più che sul sapere, sui contenuti e sulla memorizzazione di informazioni più che sugli apprendimenti significativi e a lungo termine.

Se gli studenti sono portati a seguire le istruzioni del libro/insegnante senza porsi domande sui processi che avvengono, nel momento in cui si conclude la prestazione con

L'attribuzione di un voto, facilmente si decreta anche la fine del desiderio di sapere. Tale modello non stimola il desiderio di ricerca, sottovaluta la forza e la persistenza delle esperienze, delle emozioni, dei vissuti dei soggetti, delle conoscenze implicite e delle idee pregresse. In verità nell'ultimo decennio anche le indicazioni che provengono dalla normativa ministeriale, dal D. Lgs. 62/2017, alle indicazioni pervenute dal Ministero in epoca di pandemia per la D.A.D (D.M. 39/20) e la D.D.I. (Linee Guida del 07.08.20), alla nuova valutazione per la scuola primaria (O.M. 172/20 con le allegate Linee Guida) sembrano tracciare una nuova direzione, sottolineando che la valutazione deve necessariamente:

- considerare sia il processo formativo che i risultati di apprendimento
- avere finalità formative ed educative
- concorrere al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli studenti
- documentare lo sviluppo dell'identità personale
- promuovere l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.

### **Il contesto della ricerca-formazione e i primi esiti: la creazione di linee guida per la valutazione**

Il Polo Volta, l'istituto dove si è svolta la prima parte della ricerca-formazione, è dislocato su due sedi della provincia di Piacenza al confine con la lombarda provincia di Pavia. L'istituto è frequentato da circa 1.000 studenti ed è inserito in un contesto multiculturale con un'elevata percentuale di popolazione con cittadinanza non italiana.

L'intero corpo docente era stato coinvolto in pratiche collegiali riflessive e di formazione e aveva risposto nell'anno scolastico 2021-22, insieme agli studenti, ad un questionario che mirava ad indagare percezioni, vissuti e credenze sulla valutazione. Pur non essendo questa la sede per approfondire i risultati del questionario, occorre sottolineare che l'analisi delle risposte aveva evidenziato una forte discrepanza tra la percezione dei docenti e degli studenti in merito a numerosi fattori legati alle prassi e ai processi valutativi: dalla valutazione equa e imparziale delle prove da parte dei docenti alla comunicazione chiara dei criteri di valutazione, dalla percezione del peso dato ai contenuti alla valorizzazione delle competenze trasversali e del lavoro collaborativo, per dirne alcuni tra i più discordanti.

Interessante tuttavia sottolineare alcuni dati che introducono, antecedentemente alla sperimentazione, il contesto della ricerca in termini di percezioni sul tema della valutazione: al quesito "La valutazione ha la priorità sull'intera attività didattica" su 107 risposte il 38% dei docenti è parzialmente d'accordo con questa affermazione, così come il 13,1% si dichiara abbastanza d'accordo, raggiungendo così un 51% di convergenza sulla *priorità della valutazione sull'intera attività didattica*, mentre il 43% è totalmente in disaccordo. Anche al quesito "Senza la valutazione delle prove attraverso i voti i ragazzi non studierebbero più" solo il 16,8% dei docenti è totalmente il disaccordo, mentre su 723 studenti il 38% è totalmente in disaccordo. Altro quesito interessante, per introdurre il tema del carattere trasformativo assunto dalla ricerca-formazione, è quello relativo

all'individuazione di modalità alternative alle prove standard per valutare i processi di apprendimento, nel quale i docenti rivelano una generale e marcata percezione di efficacia: il 49,5% si dichiara completamente d'accordo con l'affermazione, così come il 38,3% è abbastanza d'accordo, per una percezione di autoefficacia totale dell'87,8%.

Partendo anche dai dati dei sondaggi, l'obiettivo della formazione-azione era perciò di promuovere maggiori consapevolezze e migliori competenze degli insegnanti in merito ad una valutazione multidimensionale e formativa per l'apprendimento, che potesse in qualche misura superare anche la cesura tra le percezioni dei docenti e quelle degli studenti. Per promuovere tale percorso di presa di consapevolezza, i docenti hanno riflettuto durante le ore di progettazione del percorso educativo didattico sperimentale del liceo quadriennale, tra gennaio e giugno 2022, individuando 3 dimensioni significative per il cambiamento, osservabili in continuità verticale:

- A. la ricerca di evidenze in merito allo sviluppo delle competenze;
- B. l'importanza di dotarsi di strumenti per l'osservazione dei processi;
- C. il ruolo assunto dalle disposizioni di colui che apprende.

Tenendo quindi conto di questi principi di fondo, la ricerca-formazione ha quindi aiutato ad identificare alcune *Linee guida sperimentali* di seguito sinteticamente descritte:

- a. superare gli equivoci a cui si presta l'utilizzo del voto in decimi e la sua presunta oggettività;
- b. uscire definitivamente dall'utilizzo della media matematica per «descrivere» che cosa lo studente sa fare;
- c. ribaltare la funzione del valutare passando dal giudizio all'apprezzamento, dalla valutazione dell'apprendimento a una valutazione per l'apprendimento;
- d. ridurre l'enfasi sulla valutazione per lasciare spazio alla didattica;
- e. limitare la motivazione estrinseca per sostenere la curiosità epistemica;
- f. coinvolgere lo studente attraverso l'autovalutazione per stimolare la consapevolezza di sé e l'autostima;
- g. considerare l'insegnante come una figura a fianco dello studente nel percorso di apprendimento e non un "giudice antagonista".

Un Consiglio di classe del Liceo Scientifico Quadriennale delle Scienze Applicate dell'IIS A. Volta di Castel San Giovanni (PC) ha quindi accettato di divenire classe sperimentale per un approfondimento della ricerca-formazione. Si è quindi concordato che ogni insegnante, nel corrente anno scolastico, avrebbe dunque tenuto conto delle seguenti dimensioni:

- Le prestazioni: evidenziano gli esiti/risultati osservabili del cammino di apprendimento degli allievi, riferite soprattutto a saperi ed abilità, coniugati nelle competenze.
- I processi: indicano il modo in cui lo studente procede dall'intellezione del reale alla concettualizzazione in riferimento al metodo adottato nell'approccio al reale (ricerca delle informazioni, metodo di studio, collaborazione, uso degli strumenti, procedimenti di soluzione dei problemi: *problem posing e problem setting...*). Le tipologie di evidenze di processo possono riguardare lavori di gruppo, attività e relazioni di laboratorio, raccolta di

interventi, osservazioni. La valutazione di processo utilizza *check list* osservative e *rubric* predisposte.

- Le disposizioni (verso se stessi, verso gli altri, verso il compito, verso il contesto): indicano le qualità personali (*character skills*), ovvero i fattori interiori relativi alle competenze trasversali e all'orientamento in virtù della valenza disciplinare e dell'ambiente di apprendimento promosso dal docente. Le evidenze potranno essere molteplici e riferite all'area dello sviluppo della consapevolezza di sé, delle competenze comunicative e relazionali, dell'impegno profuso in termini di autonomia e responsabilità e si basano sull'autovalutazione dello studente.

Anche la modalità di raccolta delle evidenze di apprendimento, così come impostata, mira ad introdurre nuovi strumenti: i voti in decimi sono sostituiti dall'attribuzione di livelli di competenza esprimibili in ciascuna delle tre dimensioni (processi, risultati e competenze trasversali) con lettere. È in fase di sperimentazione, inoltre, un modello di registro elettronico appositamente strutturato. Al termine dell'anno scolastico, il registro elaborerà le evidenze inserite sulla base dei "pesi" attribuiti ad ogni dimensione e verrà proposta al docente una lettera corrispondente ad un livello di competenza. Solo a questo punto, attraverso la Rubrica per la Valutazione Finale che permetteranno il focus collegiale sulle competenze disciplinari e trasversali, il docente trasferirà il livello conseguito in un voto in decimi che sarà inserito nel documento di valutazione.

### Contesto e metodo dell'indagine

Per le ragioni già menzionate, la ricerca-formazione mira a favorire, in ultima istanza, il confronto e la condivisione tra colleghi, per realizzare tra i docenti un effettivo "patto didattico" che dia conto della collegialità della valutazione formativa come *assessment for learning* e *assessment as learning* (Gardner, 2011; William, 2011).

Per approfondire e verificare come l'esperienza e l'impianto della ricerca-formazione possano aver inciso sulla concezione di valutazione e sulle prassi dei docenti si è pensato, pertanto, di mettere a punto con intenzionalità, ma in modo flessibile, un disegno e un'azione sul campo che potessero seguire le fasi trasformative di natura didattica e gli stessi protagonisti dell'indagine formativa. Si è trattato quindi di seguire un processo e non di attestare un prodotto, andando a situare l'azione nell'ambito della *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) in una prospettiva complementare che tiene conto delle fragilità del disegno, così come dei punti di forza. La domanda generativa che ha guidato la ricerca è stata se l'esperienza tra pari, in termini di ricerca e auto-formazione, produca significativi cambiamenti nella visione e nella trasformazione dei paradigmi e delle prassi valutative. Da questa domanda non statica si è deciso di proporre un *focus group* per raccogliere dati e identificare alcuni concetti cardine dell'esperienza in divenire, tentando di individuare delle categorie centrali che portassero alla revisione delle teorie emerse dalla formazione-azione e che chiarissero che tipo di processi erano sottesi alle trasformazioni in atto.

All'inizio di ottobre 2022 si è svolto il primo *focus group* in presenza con i 10 docenti coinvolti nella sperimentazione della classe Prima Q del Liceo Scientifico Quadriennale delle Scienze Applicate dell'IIS A. Volta di Castel San Giovanni, che è composta da 22

studenti. Il secondo *focus group* si terrà a giugno 2023. Erano presenti i docenti di Lingua e letteratura italiana, Storia e Filosofia. Lingua e letteratura inglese, Fisica, Matematica, Informatica, Scienze, Arte, Insegnamento della Religione Cattolica e Scienze Motorie, 2 uomini e 8 donne, per un'età media di 49 anni.

Il *focus group* è stato strutturato secondo il *framework* teorico di Krueger & Casey (2000). Il protocollo ha previsto la registrazione e la trascrizione, con controllo di dati osservativi. Le domande hanno approfondito la rappresentazione che i docenti avevano del progetto sperimentale, i punti di forza e di criticità, i giudizi su alcuni aspetti fondanti dell'offerta formativa del progetto e sugli strumenti adatti alla valutazione di processi e disposizioni ad apprendere degli studenti, le credenze e i valori sollecitati dalla sperimentazione, la percezione della loro competenza per la valutazione. Si è cercato nell'analisi dei dati di utilizzare un approccio fenomenologico, che pur tenendo conto di dati empirici, mira all'elaborazione di rapporti definiti "descrizioni interpretative". Il punto di partenza è stato sottolineare l'esperienza, per indagare reti e significati che i partecipanti hanno identificato. L'approccio fenomenologico tende ad escludere le generalizzazioni, tuttavia nel contesto della *Grounded theory* assume rilevanza anche la complessità del reale, che crea intersezioni con elementi come attese, aspettative, timori e intenzionalità che sono parti fondanti della vita educativa dei docenti.

### **Contenuti e analisi del Focus Group: descrizioni di un'esperienza trasformativa**

Al primo quesito relativo ad una situazione in cui i docenti avrebbero dovuto parlare della nuova valutazione ad un collega non informato, interessato ad aderire al progetto, i partecipanti hanno fornito alcune descrizioni che sono state declinate nelle seguenti definizioni sintetiche: "Valutazione olistica"; Valutazione "alla 'saranno famosi' "; Valutazione "diffusa su tanti aspetti"; "Valutazione di processo", "Valutazione faticosa, ma un'opportunità"; Valutazione che "formalizza per lasciare traccia"; Valutazione che "mi fa vedere le competenze trasversali in qualsiasi momento"; Valutazione "fuori dai banchi"; Valutazione "di collaborazione in gruppo, del CdC"; Valutazione "che spero mi venga incontro"; Valutazione che "considera aspetti sociali, emotivi, intellettivi". Questa prima analisi consente di rilevare i molteplici aspetti di rottura col paradigma valutativo tradizionale, che sembrano condizionare una visione più olistica del tema, come anche di ri-significazione del proprio agire educativo e didattico. La maggiore collegialità dell'impianto del progetto e l'ingresso di aspetti emozionali, multifattoriali, relazionali nel paradigma valutativo, sembrano consentire un percorso revisionale dei docenti.

Nel secondo quesito i docenti sono stati invitati a dichiarare punti di forza e criticità dell'approccio e dall'analisi delle risposte emergono le seguenti considerazioni sintetiche su punti di forza e criticità riscontrate. Tra i punti di forza emerge che si tratta di una valutazione formativa, di processo, flessibile, che valorizza la persona in 4 docenti su 10; l'importanza del feedback chiaro a famiglia e ragazzi conta per 2 su 10; la collaborazione e motivazione tra colleghi, all'interno del CdC, anche nell'uso del registro in condivisione, viene segnalata da 4 partecipanti su 10, mentre l'occasione, creata dalla sperimentazione, del doversi interrogare sulla valutazione viene sottolineata solo da 1 docente.

Tra le criticità emerge la difficoltà nella scelta degli strumenti, per la quale i docenti si sentono "non preparati", e del fatto che siano "pochi quelli già a loro disposizione" in 2 su10; 1 docente segnala quanto sia difficile renderli essenziali e sintetici; il senso di spaesamento e di essere «buttati allo sbaraglio», con aspettative troppo alte e incapacità di gestire le cose interessa i 4 decimi dei partecipanti, mentre il fattore-tempo ("poco", "saturato di impegni", "tempo perso", "tanto tempo per comprendere", un tempo gravato da "mille impegni", tempo "per metabolizzare"... ) preoccupa 7 docenti su10.

Emerge inoltre per 2 docenti su 10 che comunque la valutazione descrittiva, se non padroneggiata e compresa, comporti il rischio di "traslare nel voto" attraverso le lettere, appiattendolo la valutazione stessa; per alcuni le lettere o i livelli possono essere limitanti, mentre 1 docente esprime la preoccupazione di valutare così la persona e non la prestazione. Questo aspetto, dai dati dell'osservazione, raccoglie nella prossemica di 1/3 dei docenti la conferma che, seppure motivati a comprendere e usare la nuova valutazione, permane la percezione che il voto sulla prestazione sia più oggettivamente riferito alla performance, mentre i docenti risultano restii ad entrare in un giudizio maggiormente orientato alle competenze degli studenti.

Pur nella varietà dei punti di vista, quindi, appare prevalentemente positiva la nuova dimensione collegiale della valutazione e il fatto che sia "flessibile e formativa", legata maggiormente ai processi, mentre appaiono significativi riguardo le criticità il senso di spaesamento, ma soprattutto il fattore tempo, sia inteso come tempo "speso" per comprendere il nuovo approccio, sia per il carico di impegni a cui il Consiglio non era abituato. Il lavoro, pur essendo svolto con professionalità, viene in genere svolto individualmente, spiegano gli insegnanti, mentre una valutazione collegiale implica confronto fattivo, necessità di strumenti concordati e condivisione di visione didattica.

In seguito, analizzando le risposte alla domanda su cosa ne pensino delle metodologie didattiche proposte e della nuova valutazione, sono state individuate 3 subcategorie nelle loro descrizioni:

- subcat.1 didattica e strategie del docente;
- subcat.2: punto di vista dei ragazzi;
- subcat.3: le tre dimensioni (prestazioni, processi, disposizioni).

Nel complesso vengono sottolineate per la didattica e il punto di vista del docente (subcat.1): procedure educative chiare; sguardo migliore, "ragionato"; formalizzazione maggiore di strategie "già agite"; osservazione continua; valutazione collegiale e non solo espressione del singolo; positività nel considerare, pur nella complessità, tutti i punti di vista.

Della subcategoria 3 emerge uno sguardo sulle competenze trasversali legato alle 3 dimensioni sopracitate: attenzione su atteggiamento-impegno-comportamento; la valorizzazione delle caratteristiche della persona; un "presupposto necessario": conoscere gli studenti; valorizzazione delle *soft skills*; maggiore osservazione in momenti destrutturati, "nuovi aspetti da considerare"; valutazione della persona "a 360°".

Ad una lettura più approfondita, dunque, si rileva che pare in divenire un cambio di paradigma sulla didattica e il punto di vista dei docenti, così come una maggiore sensibilità su prestazioni e disposizioni ad apprendere, ma rimane ancora iniziale la

consapevolezza sui processi. Solo accennato da un docente, con cenni di assenso di un altro collega, il tema del punto di vista degli studenti.

L'approfondimento richiesto su quali strumenti siano ritenuti più adatti alla valutazione delle singole dimensioni ha dato i seguenti esiti, che si contraddistinguono per l'eterogeneità:

- Item 1. Strumenti più adatti a valutare i risultati: il 20% sceglie verifiche strutturate e verifiche semi-strutturate;
- Item 2. Strumenti più adatti a valutare i processi: il 20% sceglie osservazioni e *rubric*, per "riconoscere i processi e capirli da solo";
- Item 3. Strumenti più adatti a valutare le competenze trasversali: il 60%, con un largo consenso, opta per "sperimentare e osservare con uno strumento" creato da loro; "lo strumento migliore è il docente competente e formato" è una espressione di 2 insegnanti che raccoglie dal 20% dei restanti docenti un cenno di assenso; il 10% sceglie uno strumento di autovalutazione; il 10 % uno strumento auto-costruito, ad esempio un gioco.
- - Item 4. Altro: Vengono citati il registro sperimentale con livelli, la scrittura estensiva, le griglie, la differenziazione.

Ai docenti è stato poi chiesto "Che cosa ne pensate del periodo unico di valutazione?". La domanda fa riferimento ad un aspetto che caratterizza la sperimentazione in corso e viene valutata per il 90% positiva, mentre il 10% lamenta una maggiore "fatica" a causa del peso della valutazione finale che sembra concentrare troppi elementi in un unico momento conclusivo.

Infine al Consiglio di classe è stato richiesto di darsi un livello di posizionamento rispetto alla propria "competenza nella valutazione" con il seguente risultato:

- 1/10 dei docenti si assegna un livello 4
- 4/10 dei docenti si assegna un livello 5
- 3/10 dei docenti si assegna un livello 6
- 1/10 dei docenti si assegna un livello 7
- 1/10 dei docenti si assegna un livello 8.

In sintesi: il 50% degli insegnanti pensano di non essere sufficientemente competenti nella valutazione, il 30% ritiene di meritare la "sufficienza" e solo il 20% si attribuisce buone competenze.

### Considerazioni sulla prima fase della ricerca

All'interno del *focus group* sono emerse delle categorie significative rispetto al percorso formativo intrapreso e alla sperimentazione in atto, ma anche una certa eterogeneità. In generale nella descrizione del nuovo approccio valutativo i docenti lasciano emergere nuove parole che sembrano arricchire il ventaglio del panorama lessicale solitamente utilizzato dai docenti della secondaria: voto, verifica, prova, prestazione, errore, percentuale, media aritmetica, media ponderata, vengono integrate con aggettivi come "olistica", "diffusa", "utile" e da aspetti quali "aspetti sociali, emotivi, intellettivi", "competenze trasversali" e "collaborazione del Consiglio di classe". Su questo aspetto in particolare occorre considerare l'osservazione del contesto e dei rimandi osservati durante

il *focus group*: le risposte dei partecipanti mostrano una sorta di coesione interna attorno alla positività dell'esperienza collegiale, rinforzata da commenti dei partecipanti alle riflessioni positive dei colleghi su questo aspetto, (la collaborazione e motivazione tra colleghi, all'interno del Consiglio di classe, viene segnalata da 4 partecipanti su 10) mettendo in luce un ambiente rinnovato di collaborazione professionale che, anche alla luce dell'intensità dei commenti, traduce un coinvolgimento autentico nell'esperienza. Tra le criticità emergono il senso di spaesamento creato dai nuovi strumenti e dalla dimensione temporale, non più scandita solo da *tempo-lezione* e *tempo-preparazione materiali*, ma anche da *tempo-predisposizione strumenti*, di raccolta di evidenze e di osservazione per la valutazione. I rimandi tra docenti, dinanzi ad un fattore-tempo "dilatato" necessario alla condivisione, evidenziano uno stato di preoccupazione diffuso. I docenti paiono maggiormente consapevoli delle metodologie necessarie ad una valutazione collegiale e non più solo individuale, comprendono l'esistenza e l'importanza delle competenze trasversali e delle strategie per sondarle. Tuttavia rimane predominante il punto di vista del docente ed è ancora *in fieri* la presa di consapevolezza dell'importanza del ruolo attivo dello studente nel suo processo di apprendimento, compresa la fase valutativa. Quello che emerge dall'analisi delle categorie è quindi un quadro discretamente trasformato soprattutto rispetto alla presenza di nuovi termini che presuppongono un progressivo cambio della cornice di riferimento dei docenti del Consiglio di classe, ma anche di rappresentazioni del proprio ruolo professionale e dei bisogni formativi da parte degli insegnanti: l'analisi dei bisogni e delle paure latenti completa ed integra quella dei loro bisogni formativi manifesti, bene sottolineati dalla autovalutazione finale dei docenti, anche rispetto ai nuovi strumenti necessari per una valutazione formativa. Tuttavia, l'ingresso nel dialogo, tra docenti della secondaria, del termine "osservazione" consente di comprendere la portata innovativa che azioni concrete come le sperimentazioni sul campo possono introdurre.

### Conclusioni e rilanci

In questa fase intermedia della nostra riflessione le descrizioni dei docenti rispetto all'esperienza paiono indicare come si stiano modificando cornici e contenuti delle loro prassi valutative. In un certo senso lo "sgretolamento" di precedenti convinzioni, grazie alla ricerca-formazione e alla prassi valutativa collegiale, sta producendo una visione più consapevole della complessità dell'agire didattico e formativo degli insegnanti, che diventa emancipatore del ruolo del docente della secondaria nei processi di insegnamento-apprendimento. Si evidenzia perciò il limite di "*una formazione – iniziale e in servizio – che si limiti a fornire strumenti generici e decontestualizzati e che non accompagni gli insegnanti con momenti di raccolta dei bisogni sul campo, intervento, sperimentazione e confronto*" (Piacenza & Trincherò, 2022).

In conclusione, la ricerca-formazione vuole introdurre, a partire dalla scuola, uno sguardo autonomo con cui ripensare all'efficacia dei processi di apprendimento, delle procedure e delle modalità valutative messe in atto, ma anche rendere esplicite le concezioni dei docenti. Si propone quindi di valorizzare le pratiche che hanno accompagnato in questi anni il cammino verso una valutazione realmente formativa a

sostegno dell'apprendimento, armonizzando qualitativamente le visioni del primo e del secondo ciclo di istruzione obbligatoria.

Per questo la sperimentazione proseguirà nella secondaria dell'I.C. "A. Manzoni" (RE), verificando se e in che accezione si presenti una trasformazione dei paradigmi e delle prassi valutative in entrambi i cicli, per andare a costruire quella continuità di concetti, valori e prassi didattiche che possa dare coerenza ad un modello valutativo multidimensionale, che accompagni lo studente per tutto l'arco della vita.

### Note degli autori

Il presente contributo costituisce l'esito di un percorso di ricerca e riflessione comune tra le due autrici.

Ad Alessandra Landini sono attribuiti i paragrafi: Considerazioni introduttive; Contesto e metodo dell'indagine; Contenuti e analisi del Focus Group: descrizioni di un'esperienza trasformativa; Considerazioni sulla prima fase della ricerca.

Simona Favari sono attribuiti i paragrafi: Dalla sperimentazione didattica ed organizzativa alle pratiche di riflessione come scambi generativi per il cambiamento; Il contesto della ricerca-formazione e i primi esiti: la creazione di linee guida per la valutazione.

Il paragrafo Conclusioni e rilanci è attribuito ad entrambe le autrici.

### Bibliografia

Giovannini, M.L. (1955). *La valutazione*. Milano: Mondadori.

Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica*. Trento: Erickson.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Cerini, G. (2017). *Un'ancora per la valutazione*. Napoli: Tecnodid.

Gardner, J. (2011). *Assessment and Learning. An introduction*. 1-5. 10.4135/9781446250808.n1.

Gentile, M. (2019). *La valutazione, strumento essenziale per l'apprendimento*. In: *Rivoluzionare la scuola con gentilezza*, (a cura di) Giannelli, A. Milano: Guerini e Associati.

Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Aldine Transaction Publisher.

Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.

Krueger, R.A. Casey, M.A., (2000, Third edition). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Maraschiello, A. (2020). *La valutazione degli apprendimenti*. In: AA.VV., *Dai saperi disciplinari alle competenze*. Bologna: Il Mulino.

Nigris, E., Agrusti, G. (2020). (A cura di). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella Scuola primaria. Collana Insegnare nel XXI Secolo*. Torino: Pearson Academy. ISBN: 9788891927248

Pérez Gómez, Ángel I., & Gimeno Sacristan, J. (2021). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. Investigación. In: *La Escuela*, (17), 51-73. <https://doi.org/10.12795/IE.1992.i17.04>.

Piacenza, S., Trincherò, R. (2022). Inside the school. A survey on teaching and evaluation practices and on the training needs of teachers. In: *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(2), 19–33. <https://doi.org/10.36253/form-13176>

Robinson, K. (2016). *Scuola creativa, Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Erickson.

Schleicher, A. (2020). *Progettare un nuovo tipo di valutazione*. In *Una scuola di prima classe*. Bologna: Il Mulino.

Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. (A cura di) Striano, M. Collana: Scienze della formazione. Ricerche. Milano: Franco Angeli.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. USA: Solution Tree Press.

## Sitografia

D.Lgs. 62/2017: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>

D.M. 39/20: <https://www.istruzioneer.gov.it/2020/06/26/decreto-ministeriale-adozione-piano-scuola-a-s-2020-2021/>

Linee Guida del 07.08.20 per la DDI: <https://www.istruzioneer.gov.it/2020/08/07/linee-guida-sulla-didattica-digitale-integrata/>

O.M. 172/20 e Linee Guida: <https://www.istruzioneer.gov.it/2020/12/07/valutazione-scuola-primaria-ordinanza-linee-guida-e-indicazioni-operative/>