

LA NUOVA VALUTAZIONE ALLA SCUOLA PRIMARIA

Un'analisi della nuova ordinanza: margini di azione, sfide e punti di partenza.

Sonia Sorgato¹

L'ordinanza ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025, che disciplina la valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e la valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado, ha colto la scuola in un momento di grande riflessione intorno alla valutazione. Nel 2020 le scuole, a seguito dell'ordinanza n. 172, hanno avviato importanti e significativi processi di condivisione e approfondimento rispetto alla valutazione formativa: molti insegnanti hanno accolto con favore il cambiamento che era conseguenza di un'insoddisfazione generale nei confronti della valutazione numerica la cui inconsistenza a livello formativo è risultata palmare per tutti (docenti e famiglie) durante il periodo di didattica a distanza. Nello stesso tempo ha creato in alcuni un iniziale spiazzamento dovuto al cambio di paradigma: si è passati da una valutazione di tipo normativo, ovvero una valutazione che utilizzava una scala ordinale (appunto quella numerica), a un paradigma di tipo criteriole fondato sull'utilizzo di dimensioni (la tipologia delle situazioni, le risorse, l'autonomia e la continuità). Il gruppo di lavoro, che ha scritto l'ordinanza in collaborazione con il Ministero e gli Uffici scolastici regionali, ha avviato numerose iniziative di confronto e formazione in particolare con tutti referenti degli Istituti scolastici. Questo percorso ha permesso, pur nell'eterogeneità dei diversi territori e dei vincoli dettati dall'utilizzo di alcuni strumenti (come il registro elettronico), di cogliere la complessità dei processi di valutazione e soprattutto di segnare in modo indelebile la stretta relazione tra valutazione e progettazione. In particolare, i criteri relativi alla *tipologia della situazione* e alle *risorse* ci hanno permesso di capire a fondo la necessità di lavorare in modo sistematico sulle scelte didattiche da portare in classe in modo che tenessero conto di questi aspetti. Come insegnanti ci siamo resi conto che dovevamo sperimentare situazioni concettuali in un contesto dove fosse possibile fornire o trovare delle risorse per portare a termine i compiti: probabilmente per alcuni di noi è stato possibile confermare e ritrovare nella quotidianità della didattica la riflessione che le scuole avevano intrapreso a partire dalla pubblicazione delle Indicazioni Nazionali del 2012 in merito alle competenze. È stato quindi reso evidente ciò che afferma Hadji (2023, p.21), cioè che *«la valutazione non si riduce mai al momento specifico del controllo, dell'interrogazione, del colloquio. Questo momento esiste e ha senso solo grazie a ciò che lo precede, lo prepara e lo rende possibile»*. La questione che interroga ora i docenti e gli istituti scolastici riguarda la continuità rispetto al percorso svolto: il passaggio ai giudizi sintetici, di fatto una scala di tipo normativo come i voti numerici, risulta essere la novità di questa ordinanza che cancella il precedente paradigma valutativo a favore di una modalità che risulta essere sicuramente in linea con ciò che i genitori dei bambini hanno sperimentato a loro volta a scuola, ma che probabilmente risulterà meno informativa rispetto a quella elaborata negli ultimi anni: mancherà infatti un chiaro aggancio della valutazione agli obiettivi. Nella nuova scheda di valutazione il giudizio sarà messo in relazione alla disciplina tutta intera e questo sarà un problema soprattutto nei confronti di percorsi di apprendimento in cui si hanno delle importanti divergenze rispetto ai diversi obiettivi. Qui di seguito si riporta un esempio di una situazione realmente

¹ Sonia Sorgato è insegnante di scuola primaria e componente del gruppo di lavoro dell'ordinanza 172/20.

sperimentata durante la stesura di una scheda di valutazione del primo quadrimestre relativamente a educazione fisica e ai seguenti obiettivi di apprendimento:

- Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correre/saltare, afferrare/lanciare, ecc.).
- Rispettare le regole nella competizione sportiva: saper accettare la sconfitta con equilibrio e vivere la vittoria esprimendo rispetto nei confronti dei perdenti, accettando le diversità, manifestando senso di responsabilità.

Il percorso di una bambina che abbia ricevuto due livelli diversi rispetto a questi obiettivi (per esempio un livello avanzato nel primo relativamente alle sue capacità di coordinamento evidenziate durante il gioco a squadre e un livello base nel rispetto delle regole durante la competizione) come potrà essere tradotto nel secondo quadrimestre? Con un buono? Con un distinto? Come potranno essere restituiti efficacemente i punti di forza e le criticità osservate rispetto a due obiettivi così diversi ma comunque appartenenti alla stessa disciplina? Il giudizio sintetico garantirà realmente una maggiore chiarezza e semplificazione rispetto a ciò che sarà necessario mettere in campo per gli apprendimenti successivi? O fornirà soltanto una chiarezza rispetto al posizionamento del percorso della bambina nella graduatoria della classe? Come potremo realmente valorizzare ciò che è stato osservato e comunicare gli aspetti critici alle famiglie senza arrivare a una sintesi con un effetto distorsivo?

Iniziamo il secondo quadrimestre con queste domande che coinvolgono tutte le discipline ma anche con alcuni punti fermi da cui non sarà possibile staccarci grazie al fatto che l'ordinanza non interviene sulla valutazione in itinere e norma solo la valutazione periodica e finale.

La valutazione in itinere

Come ha affermato Elisabetta Nigris in una recente lettera rivolta ai suoi studenti e ai docenti è possibile riscontrare nella nuova ordinanza degli elementi di continuità con la precedente e degli aspetti che favoriscono i processi formativi nella valutazione in itinere. Nel nuovo documento all'articolo 2 viene ribadita un'idea di valutazione per l'apprendimento: *«la valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento degli alunni, ha finalità formativa ed educativa, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze, concorrendo al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo»*.

Si pone l'accento sul percorso di apprendimento e sul ruolo cruciale dell'autovalutazione in grado di autoregolare i percorsi di apprendimento successivi. Un altro aspetto di continuità riguarda i criteri che possono essere dedotti dalle descrizioni dei giudizi sintetici. È presente il criterio della *tipologia delle situazioni* in una forma diversa rispetto a quella precedente, che potrebbe però essere messa in relazione con le situazioni note e non note. Sono presenti le dimensioni dell'autonomia e della continuità; maggiori problematicità si possono intravedere nel criterio relativo alla proprietà di linguaggio, impossibile da prendere in considerazione per tutti gli obiettivi di apprendimento e con il rischio di penalizzare chi si

esprime con linguaggi diversi da quello verbale o scritto o chi si trova nella situazione di imparare una seconda lingua.

Un altro aspetto che ci permette di lavorare intorno alla valutazione nell'ottica delle azioni volte alla valorizzazione dei processi apprendimenti si può trovare nell'articolo 3 al punto 5:

«la valutazione in itinere resta espressa nelle forme che il docente ritiene opportune e che restituiscano agli alunni, in modo pienamente comprensibile, il livello di padronanza dei contenuti verificati, in conformità con i criteri e le modalità definiti dal Collegio dei docenti e inseriti nel Piano triennale dell'offerta formativa, come previsto dall'articolo 1, comma 2 del Decreto valutazione».

Ciò significa quindi che il lavoro intrapreso sulla valutazione descrittiva può proseguire senza interruzioni perché rimane e rimarrà prerogativa dell'insegnante in coerenza con ciò che verrà stabilito dal Collegio dei docenti. Risulta inoltre scontato il fatto che i giudizi sintetici, che dovranno necessariamente essere utilizzati nella scheda di valutazione a fine quadrimestre, non sono da utilizzare durante il percorso didattico rispetto a singole prove anche perché nella descrizione si fa riferimento al criterio della continuità che sarebbe docimologicamente scorretto attribuire alla singola rilevazione. Detto questo possiamo quindi ritornare a parlare di documentazione e di strumenti diversificati di valutazione che ci permettano di cogliere i passaggi cruciali degli apprendimenti. Per questo punto conviene fare riferimento alle Linee guida della precedente ordinanza dove si legge:

«Nell'operare la scelta degli strumenti valutativi è necessario considerare la pertinenza e la rilevanza di ciascuno in relazione agli obiettivi oggetto di valutazione. Gli strumenti, che possono essere utilizzati in base al loro diverso grado di strutturazione, assumono pari valore al fine dell'elaborazione del giudizio descrittivo (ad esempio i colloqui individuali; l'osservazione; l'analisi delle interazioni verbali e delle argomentazioni scritte, dei prodotti e dei compiti pratici complessi realizzate dagli alunni; le prove di verifica; gli esercizi o compiti esecutivi semplici e la risoluzione di problemi a percorso obbligato; gli elaborati scritti; i compiti autentici; ...)».

Se prendiamo in considerazione una delle definizioni di valutazione elaborate da Hadji (2023, p.21), ovvero che «valutare significa cercare indizi tendenti a provare che l'attuazione di un progetto ha prodotto gli effetti attesi, ma senza mai poter essere totalmente sicuri del valore dimostrativo degli indizi raccolti», ci rendiamo conto che è di fondamentale importanza considerare la pluralità degli strumenti di valutazione per andare alla ricerca delle evidenze che ci permettono di cogliere i processi di apprendimento nel loro dispiegarsi al fine di rendere più aderenti alla realtà della classe le strategie e gli interventi didattici.

La documentazione e gli strumenti di valutazione

La funzione di documentazione dei processi di insegnamento-apprendimento si fa duplice: da un lato consente di rendere visibili le manifestazioni di apprendimento e dall'altra permette di attivare processi riflessivi da parte dei docenti che hanno quindi l'opportunità di ritornare sulle proprie pratiche con ricadute positive in termini di riprogettazione;

rappresenta quindi una forma di attenzione e cura degli insegnanti nei confronti dei processi di apprendimento individuali e collettivi, per una restituzione fondata effettivamente su osservazioni ed elementi significativi raccolti nel contesto, e in grado di rispecchiare gli esiti e l'evoluzione dei processi di apprendimento messi in atto dai bambini.

Inoltre, i documenti raccolti danno la possibilità di restituire agli attori del processo educativo il senso di un'esperienza significativa per l'insegnamento e l'apprendimento facendo convivere la dimensione biografica dei bambini e delle bambine e quella autobiografica dell'insegnante, unendo così le due anime della documentazione educativa e didattica: memoria e divulgazione, narrazione biografica e riflessione sui processi che hanno determinato l'esperienza. In particolare, per il bambino, disporre di una memoria concreta di quanto detto e fatto, e degli artefatti che ne derivano, è cruciale per consentire la sua partecipazione alla ricostruzione del proprio percorso di apprendimento, ma anche alla costruzione di apprendimenti nuovi. Al contempo, documentare rappresenta uno dei passaggi e uno strumento fondamentale per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo di competenze di ordine metacognitivo riguardanti l'autoregolazione dei meccanismi e la consapevolezza delle proprie risorse. Lo stesso riguarda l'autovalutazione dell'insegnante che, documentando, può meglio rilevare i processi conoscitivi messi in atto dai bambini ed evidenziare i passaggi decisivi o gli snodi problematici al fine di regolare il lavoro in corso di svolgimento, contribuendo a migliorare la qualità dell'esperienza di apprendimento.

L'insegnante che sceglie di rendere visibile la propria esperienza attraverso la documentazione crea infatti le condizioni per ragionare sulle proprie scelte, sui comportamenti, e nello stesso tempo dichiara la propria disponibilità a stabilire un confronto allargato in modo sicuramente più favorevole alla comprensione e all'intersoggettività. Mortari (2004, p.9) afferma che documentare è pensare in profondità, scavando nelle pieghe dell'esperienza per capire le ragioni che l'hanno guidata. Si tratta di essere «*pensosamente presente rispetto al divenire dell'esperienza*».

Mortari (2009) analizza inoltre il pensiero docente mettendo l'accento sul *pianificare anticipato* che si sviluppa in un tempo preciso al di fuori dell'attività didattica e sul *pianificare sul momento*, *ogni qualvolta si presenta una situazione critica che chieda una riorganizzazione*: è proprio dall'opportunità di ritornare su queste pratiche che è possibile costruire un sapere esperienziale di grande valore pratico e formativo. Ma si può riflettere sulle pratiche solo se le azioni e i pensieri vengono intercettati e fissati attraverso la documentazione per far emergere, dal caos indistinto della vita di classe, i processi cognitivi che i bambini mettono in atto, e per avere contezza di ciò che accade all'interno della predisposizione dei contesti di apprendimento; inoltre dalla riflessione sulla documentazione scaturiscono *invenzioni di nuove praticità* che altrimenti rischierebbero di svanire producendo una perdita incalcolabile di sapere pratico e teorico.

Tra i diversi strumenti che permettono questi passaggi rientrano situazioni di apprendimento in contesti naturali come il gioco o le attività didattiche, le prove di verifica, i compiti autentici, i colloqui, le discussioni in classe, le produzioni di disegni o le scritture spontanee, le argomentazioni rispetto alla soluzione di problemi. Gli strumenti di valutazione possono inoltre essere intesi, secondo la classificazione di Hadji (2018), come procedure per una lettura analitica dei processi, delle prestazioni o di prodotti, per esempio le griglie, le check-list e i focus di osservazione.

L'utilizzo di strumenti diversificati di osservazione e valutazione rappresenta un aspetto cruciale perché permette di superare la dimensione compilativa e burocratica: la documentazione rappresenta quindi il mezzo attraverso il quale si concretizzano le azioni per una valutazione formativa, permettendo di assumere uno sguardo nuovo e generatore su ciò che avviene all'interno della classe. È possibile affermare che non può avere luogo una valutazione formativa senza documentazione.

Un esempio

Nella seguente documentazione è riportata la trascrizione di una discussione raccolta in una classe seconda a inizio anno, nei primissimi giorni di scuola:

Maestra: «Ora inizieremo a lavorare per rispondere alla domanda di Arianna, una domanda che ci ha fatto il secondo giorno di scuola. Arianna, te la ricordi?»

Arianna: «Perché di notte non c'è più il sole?»

Omar: «Il sole c'è ma è dietro la luna e illumina la luna.»

Giorgio: «E la luna illumina il nostro pianeta. Il sole è dietro la luna e per questo fa meno luce ed è meno luminosa del sole.»

Omar: «Sì il sole è dietro la luna...»

Giorgio: «In verità non è il sole che sorge da noi...»

Alessandro: «Infatti è la terra che gira e noi rimaniamo sempre in piedi per la forza di gravità.»

Cloe: «In realtà il sole sta fermo...»

Alessandro: «Girano tutti i pianeti.»

Cloe: «Tutti i pianeti girano intorno al sole che è in mezzo.»

Giorgio: «Girano, girano e poi a un certo momento c'è la notte e noi iniziamo a vedere la notte, se la luna non ci fosse sarebbe tutto buissimo, non si poteva vedere niente. In realtà è grazie al sole, è il sole che illumina la luna.»

Jana: «Facciamo finta che questo è il sole e questa è la luna, la terra è in mezzo, la terra va verso il sole...»

Alessandro: «Noi siamo dentro alla terra...»

Giorgio: «La luna è piccola e il sole è più grande della terra e della luna. Per il sole la luna è grande come una briciola, la terra invece è una palla da calcio.»

Sara: «Come hanno detto Giorgio e Omar non è il sole che gira, è la terra che gira.»

Omar: «È la forza di gravità che ci tiene...»

Alessandro: «E non *fluttuiamo*...»

Giorgio: «Se la forza di gravità non ci fosse fluttueremmo nello spazio. Gli astronauti vedono la terra che gira.»

Sara: «Noi non possiamo vedere la terra che gira, Parmitano sì, perché noi siamo dentro la terra, solo gli astronauti.»

Jean Paul: «Se ti avvicini al sole ti sciogli perché c'è la gravità...»

Antonio: «Dobbiamo capire come fa a venire il freddo.»

Maestra: «Intendi le stagioni? ti interessa anche questo argomento? In effetti è molto interessante...»

Matteo: «In realtà non è come ha detto Giorgio, la gravità c'è perché il mondo gira, se il mondo non girasse non ci sarebbe la gravità.»

Giorgio: «È vero, io ho cercato di spiegarlo ma non riuscivo a dirlo con le tue parole.»

Omar: «Se il mondo non girasse non ci sarebbe la gravità.»

Sveva: «Le stagioni ci sono perché la terra gira e si inclina, in inverno la terra non è inclinata perché la terra gira intorno al suo asse.»

Giorgio: «Senza la luna non potevamo nuotare perché la luna cambia il mare, quando è impazzita succedono gli tsunami.»

Cloe: «Il sole quando si avvicina poco comincia a venire l'estate, quando si avvicina di più fa più caldo.»

Maestra: «Sveva ha spiegato in modo diverso, non sei d'accordo con lei quindi?»

Jean Paul: «Al centro della terra... c'è...»

Giorgio: «C'è il diavolo!»

Jean Paul: «C'è una palla come il sole.»

Omar: «È lava.»

Giorgio: «Se scavi, scavi, scavi prima trovi l'acqua e poi la trovi.»

Jean Paul: «Ecco perché fa caldo d'estate.»

Alessandro: «Lo spazio è come se stiamo nuotando... se entri nel buco nero non esci più.»

Giorgio: «Il buco nero è un'altra dimensione e non ci sono regole.»

Jana: «Nello spazio ci sono dei pianeti, quelli lontani dal sole sono molto freddi.»

Matteo: «Al Polo nord non ci sono le stagioni, fa sempre freddo.»

Giorgio: «No, ci sono le stagioni, c'è un momento in cui fa meno freddo...»

Matteo: «La neve copre il caldo che arriva. Io devo dire un'altra cosa che c'entra un po': sul libro di inglese ho letto che le piante ci danno l'ossigeno grazie al sole.»

Arianna: «Il sole è in mezzo allo spazio e intorno ci sono tutti i pianeti.»

Cloe: «E girano tutti i pianeti.»

Jean Paul: «Nel mondo c'è una barriera che ci protegge.»

Alessandro: «Prima il sole era una stella gigantesca!»

La trascrizione delle parole dei bambini rappresenta in questo caso uno strumento chiave per la progettazione dell'intero percorso scolastico: attraverso la domanda di una bambina e il successivo ragionare dei compagni intorno ad essa si spalanca la possibilità di tracciare un lavoro di esplorazione intenso e articolato. Dalle loro interazioni e dalla documentazione dei loro pensieri emergono molti aspetti di cui l'insegnante può tener conto: sono presenti concetti da esplorare, come la gravità, vengono tracciate relazioni (l'inclinazione della Terra e le stagioni), emergono numerosissime conoscenze che hanno bisogno di entrare in un quadro e che toccano la matematica, la geologia, l'astronomia. La trascrizione delle loro interazioni permette inoltre di affermare che i bambini di questo gruppo sono in grado di co-costruire le loro conoscenze a partire dal pensiero dei compagni e sanno quindi creare il contesto per nuovi apprendimenti. Inoltre, tenere traccia dei percorsi di apprendimento significa costruire una pratica generativa di una progettazione che parte in maniera autentica dagli interessi, dalle teorie ingenue e dagli snodi che i bambini reputano cruciali e quindi permette di renderli realmente partecipi e attivi rispetto al loro apprendimento.

Riferimenti bibliografici

Antonietti M., *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*, Edizioni Junior, Parma 2012.

Balconi B., *Documentare a scuola, una pratica didattica e formativa*, Carocci, Roma 2020.
Hadji C., *L'évaluation à l'école*, Nathan, 2018.
Hadji C., *Una valutazione da volto umano. Oltre i limiti della società della performance*, Scholé, 2023.
Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, 2004.
Mortari L., *Ricericare e riflettere*, Carocci, 2008.

Per un approfondimento:

- Sulla pedagogia cooperativa <https://www.europole.org/corsi-di-formazione-gratuiti-di-1-livello-sulla-pedagogia-freinet-2024/>
- Sull'osservazione <https://www.youtube.com/watch?v=uJsQRkCvSgE>
- Sulla progettazione didattica e documentazione <https://www.youtube.com/watch?v=nXHrBwlx2z8>