

Valutazione formativa e documentazione didattica: idee e pensieri di futuri insegnanti e laureati in Scienze della Formazione Primaria

Formative evaluation and documentation: ideas and perceptions of future teachers and graduates in Primary Teacher Education

Elisabetta Nigris

Full professor | University of Milano Bicocca | elisabetta.nigris@unimib.it

Barbara Balconi

Researcher Assistant Professor | University of Milano Bicocca | barbara.balconi@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Nigris, E., & Balconi, B. (2023). Formative evaluation and documentation: ideas and perceptions of future teachers and graduates in Primary Teacher Education. *Pedagogia oggi*, 21(1), 96-107. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-11>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-11>

ABSTRACT

The guidelines on the new evaluation in primary schools require the degree courses involved in teacher training to revise courses, workshops, and traineeship programs, but also to provide training proposals aimed at in-service teachers (including tutors and newly qualified teachers) to promote the formative evaluation approach in schools. This contribution analyzes the views on evaluation of the students and graduate teachers of the Primary Teacher Education Degree Course at the University of Milan Bicocca, to describe their perceptions regarding the evaluation competencies acquired during their initial training and the critical issues emerging in schools following Ordinance no. 172. The study is based on a mixed method approach, the data being collected through a questionnaire administered to students (5th year) and through focus groups with recent graduates and those who graduated more than five years ago.

Le Linee Guida relative alla nuova valutazione nella scuola primaria hanno richiesto ai corsi di laurea impegnati nella formazione dei maestri di ripensare insegnamenti, laboratori e tirocini e di erogare proposte formative rivolte ai docenti in servizio (tutor coordinatori, tutor accoglienti, docenti neolaureati), al fine di promuovere l'approccio formativo alla valutazione nella scuola. Questo contributo analizza il punto di vista degli studenti e dei docenti laureati del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca sulla valutazione, al fine di descrivere la percezione rispetto alle competenze acquisite in formazione iniziale in tale ambito e le criticità emergenti nella scuola a seguito dell'Ordinanza n.172. Lo studio si basa su un approccio mixed methods, i dati sono stati raccolti attraverso un questionario somministrato agli studenti (V anno) e attraverso focus group rivolti a neolaureati e laureati che hanno conseguito il titolo da più di 5 anni.

Keywords: formative evaluation; descriptive evaluation; teachers; documentation; primary school

Parole chiave: Valutazione formativa; valutazione descrittiva; insegnanti; documentazione, scuola primaria

Received: April 05, 2023

Accepted: April 29, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

Elisabetta Nigris è autrice del paragrafo n.1; Barbara Balconi è autrice dell'introduzione e del paragrafo n. 2; i paragrafi 3 e 4 sono a cura di entrambe le autrici.

Corresponding Author:

Elisabetta Nigris, elisabetta.nigris@unimib.it

Introduzione

L'Ordinanza Ministeriale n.172, del 4 dicembre del 2020, ha modificato le modalità di formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni della scuola primaria.

La normativa ha individuato un impianto valutativo che supera il voto numerico su base decimale nella valutazione periodica e finale con l'obiettivo di restituire - anche in sede valutativa - i processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti. Un impianto di questa natura ha richiesto ai corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria di ripensare alcune delle attività fondative della formazione dei futuri maestri quali: insegnamenti, laboratori e tirocini.

In questo contributo sarà preso in esame il caso del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria, dell'Università degli studi di Milano Bicocca, riportando la voce di studenti, neolaureati e laureati da più di 5 anni rispetto a questa nuova modalità valutativa, anche in relazione alle azioni formative messe in atto.

Già nell'anno accademico 2020-2021 sono stati inseriti, nell'ambito del progetto "Bicocca con le scuole" - tra le offerte formative che il Corso di Laurea organizza per i tutor accoglienti delle scuole convenzionate - alcuni webinar ai fini di presentare e analizzare il documento delle Linee Guida.

Negli anni accademici 2020/21, 2021/22 e 2022/23 sono stati progettati e realizzati, inoltre, workshop rivolti ai tutor coordinatori, i quali rappresentano un soggetto strategico da formare ai fini della diffusione della nuova riforma, proprio per il loro ruolo di ponte tra scuola e università. Sono stati previsti diversi seminari formativi per gli studenti per problematizzare il cambiamento in ambito valutativo proposto dall'Ordinanza.

Infine, i docenti dei diversi corsi in ambito pedagogico e didattico del Corso di Laurea, così come i docenti degli insegnamenti delle didattiche disciplinari, si sono coordinati allo scopo di creare un'offerta formativa per i futuri docenti coerente con quanto descritto all'interno delle Linee Guida ministeriali. Nello specifico, l'insegnamento che ha previsto una notevole ri-progettazione è stato quello di "Progettazione didattica e Valutazione", dichiaratamente dedicato a problematizzare il tema della progettazione e della valutazione degli apprendimenti nella scuola dell'infanzia e primaria. È stata, infatti, ri-definita, alla luce della nuova Ordinanza, la progettazione del laboratorio sulla valutazione ad esso connesso.

Nell'ambito di questo ingente ripensamento di alcuni degli aspetti caratterizzanti del Corso di Laurea, dettato da una novità importante nel mondo della scuola, è sembrato interessante riportare la voce dei protagonisti di questo cambiamento. Più specificamente, all'interno del contributo sarà riportata sia la voce degli studenti di Scienze della Formazione, futuri docenti, ma anche dei neolaureati e dei laureati, ormai insegnanti da più tempo, al fine di raccogliere il loro punto di vista su punti di forza in questa trasformazione, ma anche quali sono le criticità emergenti nella scuola.

1. Quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico a cui si ascrive il lavoro che qui presentiamo è quello della valutazione di quarta generazione (Guba, Lincoln, 1989) in quanto le nuove disposizioni legislative dettate dal Parlamento nel maggio 2020, così come l'Ordinanza e le Linee Guida che ne delineano le condizioni di applicazione nella scuola, hanno richiesto ai docenti della scuola primaria di ripensare alla valutazione, non solo abolendo i voti, ma soprattutto adottando una prospettiva formativa rispetto alla valutazione - definita altrimenti formante (Hadji, 1992) o formatrice (Trincherò, 2006) - all'interno di una visione inclusiva della scuola.

Intesa in termini formativi, infatti, la valutazione abbandona i desideri di classificare gerarchicamente gli apprendimenti dei bambini, di sanzionare, di valutare frettolosamente con un numero o con un giudizio sintetico e viene riconsiderata come una pratica integrante delle strategie didattiche e strumento insostituibile di costruzione delle decisioni. Sulla base della valutazione il docente verifica gli apprendimenti acquisiti dagli allievi, monitora l'efficacia della propria azione didattica e rivede il percorso didattico che ha progettato, in modo consapevole. Tale descrizione è coerente con il documento delle Indicazioni Nazionali, dove la valutazione è presentata come un processo regolativo che "*precede, accompagna, segue*" ogni processo curricolare e deve consentire di valorizzare i progressi negli apprendimenti degli allievi.

Secondo le Indicazioni Nazionali la valutazione assume "*una preminente funzione formativa, di accom-*

pagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine” (pp. 14-15).

Perrenoud (1984) definisce la valutazione formativa come un processo che realmente permette di conoscere meglio l'alunno al fine di supportarlo al meglio, mediante una pedagogia differenziata, nel suo percorso di apprendimento. Come si legge nelle Linee Guida per la valutazione nella scuola primaria:

L'ottica è quella della valutazione per l'apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato.

Come ricorda Benvenuto (2021) la valutazione, in questa prospettiva, non può che affondare le sue radici nella progettazione didattica, ossia nell'intenzionalità consapevole dell'insegnante che, nella scelta degli obiettivi, nella selezione dei contenuti e nella predisposizione di ambienti e attività, sollecita prestazioni, in grado di mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte nella manifestazione delle competenze.

Bloom (1981) afferma che gli obiettivi educativi sono l'esplicitazione dei modi nei quali ci si attende che gli apprendimenti degli studenti (il loro modo di pensare, formulare ipotesi, argomentare, di agire) vengano modificati nel corso del processo educativo; per questo l'insegnante si doterà di dispositivi e strumenti per “ridurre la distanza” fra il punto in cui bambini sono e quello in cui si vuole portarli, in coerenza con le modalità con le quali la valutazione verrà condivisa e comunicata agli alunni (Anderson, Krathwohl et al, 2001; Black, William, 2003; Hattie, Timperley, 2007). In altre parole la valutazione è un processo in cui una situazione osservata viene messa a confronto con una situazione attesa, allo scopo di assegnare significato e valore alle due situazioni e agli esiti del confronto tra di esse.

Nell'ottica della progettazione, le attività e le situazioni didattiche che verranno proposte dovranno cercare così la coerenza con gli obiettivi di apprendimenti selezionati e risultare sufficientemente differenziate per permettere a tutti gli allievi di mettere in gioco le risorse necessarie in base ai propri tempi, stili di apprendimento, capacità e attitudini. Si tratta, quindi, seguendo le parole di Hadji (1992) di “trovare consegne (prove, compiti, esercizi) in grado di rivelare nel migliore modo possibile ciò che si era ritenuto di aver diritto di aspettarsi”, ricordando che “la valutazione chiarisce la posizione del soggetto e può amplificare il suo potere di agire” (p. 253).

Per questa ragione, quando si parla di strumenti di valutazione, non possiamo più fare riferimento solo agli strumenti per certificare gli esiti dell'apprendimento degli allievi, ma saremo chiamati a interrogarci su quali dispositivi sono più efficaci nel potenziare questo processo, nell'ottica della progettazione per competenze. A questo proposito, un riferimento utile può essere la classificazione del pedagogista francese Hadji (1992) che, facendo riferimento ad un ampio raggio di azioni, strumenti e procedure di valutazione, individua tre categorie di dispositivi che descrive in base alla loro funzione valutativa. Oltre ai dispositivi che permettono una lettura analitica dei processi, delle prestazioni o dei prodotti e ai documenti per la comunicazione formale agli studenti e alle loro famiglie, dei giudizi valutativi, relativi a un periodo di lavoro scolastico, Hadji inserisce fra gli strumenti di valutazione una terza categoria che comprende gli strumenti per promuovere gli apprendimenti desiderati, ossia i mezzi finalizzati a innescare o a creare le condizioni affinché si manifestino e si possano osservare comportamenti relativi agli obiettivi di apprendimento individuati dal docente: gli strumenti che potrebbero offrire elementi utili per poter valorizzare la manifestazione di apprendimento diversificati mediante attività e compiti coerenti con traguardi e obiettivi prefissati.

Il docente dunque non potrà schiacciare la progettazione didattica su attività, compiti e consegne di tipo routinario (situazione note), ma estenderà le sue proposte didattiche a quelle che sono state definite situazione non note, ossia i “compiti concettuali” (Cohen, 1999), complessi (Pellerey, 1999), aperti a più risposte e/o a diverse procedure risolutive, che coinvolgono abilità differenziate, o ai compiti che Perry (2013) definisce compiti “pratico-complessi”: attività esperienziali, compiti autentici (Batini, 2021) situazioni di apprendimento in contesti naturali come il gioco, discussioni in classe, produzione di disegni o scritture spontanee, ecc.

Queste tipologie di compito permettono di innescare e sviluppare percorsi di apprendimento diversificati e consentono all'insegnante di avere a disposizione osservatori differenziati per raccogliere informazioni (e valutarle) circa il modo dei bambini di approcciarsi alla conoscenza; al tempo stesso, risultano

molto motivanti per i bambini che, mentre lavorano, sono concentrati e contribuiscono allo sviluppo nei bambini di capacità di monitoraggio delle proprie strategie (Brown et al., 1989).

Da questo punto di vista, nel quadro teorico descritto, la valutazione per gli apprendimenti porta con sé quella che viene definita valutazione come (processo di) apprendimento (Assessment as Learning), che conduce il bambino verso la riflessione sul proprio modo e ritmo di apprendimento per auto-regolarsi e raggiungere una maggiore e autonoma consapevolezza sui propri processi. In linea con le parole di Vertecchi (2003), la valutazione diviene formativa nel momento in cui analizza, ricostruisce e informa il processo didattico nel suo svolgersi e ne permette una auto-regolazione positiva costante in funzione dei risultati da raggiungere (Scriven, 1967; Allal et al., 1979).

La valutazione formativa è dunque un'azione continua che accompagna e guida tutto il processo di insegnamento/apprendimento dando informazioni fondamentali per un suo costante ripensamento e riaggiustamento. Per ottenere una raccolta diversificata di evidenze che rivelino gli apprendimenti avvenuti, l'insegnante deve poter disporre di un cospicuo insieme di strumenti fondamentali per l'osservazione e la documentazione delle informazioni che vengono dai bambini mentre si cimentano con l'esplorazione della realtà e la costruzione di una conoscenza (Hadjji, 1992).

D'altro canto, come ci mostra tutta la letteratura internazionale, il percorso di acquisizione della capacità di auto-regolazione dell'allievo/a non può prescindere dall'accompagnamento dei bambini mediante il feedback formativo che contribuisce a ricostruire e informare il processo didattico nel suo svolgersi e ne permette la regolazione positiva costante, in funzione dei risultati da raggiungere (Vannini, 2019; Nigris, Balconi, Zecca, 2019). Il feedback, che risulta uno dei 10 elementi che influiscono maggiormente sull'efficacia della didattica (Hattie, 2016), fornisce l'informazione che colma la distanza tra quello che è stato appreso e quello che ci si aspetta che venga appreso dallo studente, tra lo stato corrente e l'obiettivo (Hattie, Timperley, 2007).

Il feedback indica allo studente la direzione da seguire per superare le difficoltà, nell'ottica della condivisione fra docente e allievi dell'andamento del processo di insegnamento apprendimento che gli studi sulla Student voice, evidenziano come lente di ingrandimento per potenziare il processo di apprendimento dei bambini e la loro consapevolezza rispetto ad esso.

2. Metodologia

La ricerca si è svolta nel contesto dell'Università degli studi di Milano Bicocca, nell'ambito del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria.

Si tratta di uno studio qualitativo, di tipo esplorativo, che si colloca all'interno del paradigma ecologico (Denzin, Lincoln, 2011; Mortari, 2010) finalizzato a raccogliere e descrivere il punto di vista di studenti (V anno), neolaureati e laureati (da più di 5 anni) rispetto alla nuova modalità di valutazione, introdotta alla scuola primaria.

Per gli studenti è stata prevista la somministrazione di un breve questionario, a seguito di un momento formativo organizzato, nell'ambito del tirocinio, sul tema della valutazione, che ha riportato 249 risposte. Per i neolaureati e laureati sono stati organizzati dei focus group online, su candidatura spontanea. Questa seconda modalità di interlocuzione è stata utilizzata per restituire, a chi ha terminato il percorso di studi, un momento di dialogo con il Corso di Laurea. Rispetto alla popolazione dei laureati, l'obiettivo dell'indagine è stato quello di comporre un gruppo con funzione strumentale (Pastori, 2017), raggruppando due particolari tipologie di soggetti, ovvero neolaureati e laureati da più di 5 anni. I primi 5 anni di servizio di un docente, infatti, sono ritenuti particolarmente critici perché si tratta di anni in cui l'insegnante novizio è chiamato ad insegnare e contemporaneamente sta imparando a farlo (Feiman-Nemser, 2001); in tal senso, il quinto anno di lavoro nella scuola può rappresentare un momento di cambiamento nella percezione di ruolo dell'insegnante.

Per il reclutamento dei laureati è stata inviata una richiesta alla Community dei laureati in Scienze della Formazione Primaria di Bicocca¹, rispetto alla disponibilità a partecipare ad un focus group. È stata raccolta

1 Rete di Laureati in Scienze della Formazione Primaria presso l'università di Milano Bicocca, che mantiene contatti con il

la candidatura spontanea di 48 soggetti neolaureati e di 42 soggetti che hanno conseguito il titolo da più di 5 anni. Sono stati quindi organizzati per i neolaureati: 6 focus group, con 8 partecipanti ciascuno; mentre per i laureati da più di 5 anni: 6 focus group, con 7 partecipanti ciascuno.

Non si tratta di una campionatura rappresentativa della popolazione dei laureati, ma comunque utile ai fini di restituire una prima descrizione esplorativa del fenomeno selezionato.

Il questionario somministrato agli studenti si compone di due sezioni: la prima costituita da domande chiuse finalizzata alla definizione di un profilo di studente rispondente, la seconda dedicata all'emersione del punto di vista del rispondente rispetto alla nuova valutazione. Nella prima sezione è stato richiesto allo studente di indicare se si tratta di uno studente lavoratore e quale ruolo ricopre attualmente (insegnante, educatore...); la tipologia di contratto (contratto annuale oppure contratto di supplenza breve).

La seconda sezione è costituita da 3 domande aperte: le prime due volte ad indagare la percezione degli studenti rispetto a principali difficoltà e punti di forza nel mettere in pratica quanto previsto dalla nuova Ordinanza Ministeriale, la terza rivolta riportare, dal punto di vista degli studenti, le criticità emergenti nelle scuole che li accolgono per svolgere il tirocinio.

In queste tre risposte è stato richiesto ai partecipanti di argomentare la risposta proposta, ai fini di raccogliere un dato qualitativamente rilevante.

I focus group con neolaureati e laureati, sono stati condotti online ai fini di incontrare maggiormente la disponibilità degli studenti alla partecipazione. Per ciascun focus group è stato previsto un raggruppamento di 8 o 7 partecipanti (Morgan, Krueger, 1998) a seconda delle disponibilità fornite da parte dei laureati. I focus group sono stati condotti da un ricercatore e da un dottorando e hanno avuto la durata di circa un'ora e trenta ciascuno.

I focus group, dopo aver raccolto il consenso da parte dei partecipanti, sono stati audio registrati e successivamente trascritti verbatim.

Le domande proposte dai ricercatori hanno seguito la traccia del questionario rivolto agli studenti, ai fini di valutare eventuali tematiche ricorrenti o particolari incoerenze nelle risposte di soggetti che hanno seguito lo stesso percorso formativo iniziale.

È stato richiesto ai laureati – nella fase di accoglienza del focus group (Stewart, Shamdasani, 2017) di rispondere ad un google form, per raccogliere informazioni circa l'esperienza professionale dei partecipanti. A questo proposito è stato richiesto di indicare da quanto tempo lavorano nella scuola, il grado di stabilità della posizione lavorativa (da quanto tempo lavorano nella scuola in cui attualmente sono inseriti, quante scuole hanno cambiato nella loro esperienza professionale); il posto ricoperto (sostegno, posto comune); la tipologia contrattuale.

Nel focus group sono state indagate le 3 aree presenti nel questionario ovvero: le difficoltà e i punti di forza nel mettere in pratica quanto previsto dalla nuova Ordinanza Ministeriale, mentre la terza area era rivolta ad indagare, dall'osservatorio dei laureati, ormai insegnanti in servizio, qual è la criticità maggiore nel proprio contesto lavorativo nell'attuazione di quanto indicato dalle Linee Guida.

Il seguente contributo riporterà solo l'analisi qualitativa condotta sui testi riguardanti le prime due aree di riflessione proposte ovvero: 1) gli aspetti più facilmente applicabili – di quanto richiesto dall'O.M. 172; 2) le principali difficoltà legate alla nuova valutazione.

Sull'intero corpus testuale, ricavato dalle risposte proposte nel questionario e dalle trascrizioni dei focus group, è stata condotta un'analisi tematica riflessiva (Braun, Clarke, 2006; Braun et al., 2019), a livello semantico – si è scelto, cioè, di rimanere aderenti alle parole e prospettive dei partecipanti, adottando un approccio induttivo. L'individuazione delle tematiche non è stata definita a priori, o costruita sulla base della letteratura di riferimento, ma è a partire dai dati stessi che è stato costruito il framework di codifica. Seguendo le linee guida proposte da Braun e Clark (2006), il processo di analisi si è articolato in diverse fasi: la familiarizzazione con i dati attraverso la creazione di un unico corpus testuale, la lettura e rilettura dei materiali raccolti; l'individuazione di "codici iniziali" riferiti a unità di testo; la ricerca di "temi iniziali", ricorrenti e significativi all'interno del corpus testuale; la definizione dei temi finali; la produzione di un

corso di Laurea a vario titolo. La community ha rappresentato la spinta propulsiva nella creazione del progetto di "Bicocca con le scuole". Per approfondire: E. Nigris, F. Passalacqua, "Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di 'Bicocca con le Scuole'", *Pedagogia oggi*, 19(1), 2021, 028-034.

report finale (Pagani, 2020). Il processo di analisi è stato svolto dai due autori e da un dottorando.

Muovendosi all'interno di un paradigma ecologico (Mortari, 2007), un aspetto fondamentale della fase di analisi è stato l'intersoggettività tra i ricercatori coinvolti che, codificando i testi prima separatamente e poi confrontandosi tra loro, hanno via via rivisto, attraverso uno scambio proficuo di interpretazioni, l'individuazione e la formulazione delle tematiche emergenti.

3. Risultati

All'interno di questo paragrafo saranno condivisi i risultati relativi alle prime due aree di riflessione proposte, riportando le voci delle due tipologie di partecipanti: studenti del quinto anno di corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria; neolaureati (insegnanti che hanno conseguito la laurea da 0 a 5 anni); laureati da più di 5 anni.

Saranno indicate, per ciascuna categoria di soggetti rispondenti, le tre tematiche emergenti maggiormente ricorrenti.

Qual è l'aspetto previsto dalla nuova Ordinanza Ministeriale sulla valutazione che riuscite a metter in pratica con maggiore facilità?

La voce degli studenti.

Rispetto alla voce degli studenti i tre temi emergenti in ordine di rappresentatività sono: la documentazione; gli obiettivi, il feedback.

Il tema che viene maggiormente nominato è quello della documentazione, legato a quello della valutazione in itinere.

A titolo esemplificativo si riportano alcune risposte che descrivono come l'aver sperimentato diverse pratiche e forme documentative, durante la formazione iniziale, abbia costituito per gli studenti una valida risorsa per supportarli nella costruzione di una valutazione di tipo descrittivo:

La documentazione, che andrà a sostanziare la valutazione in itinere, è uno degli aspetti che riesco a praticare con più facilità (S1).

Ritengo che in questi anni esso sia stato un elemento affrontato a pieno titolo e so di avere degli strumenti che mi permettono di praticarlo con costanza nella scuola (S45).

L'aspetto che riesco a mettere in pratica con maggiore facilità è la valutazione in itinere tramite la documentazione raccolta ogni giorno (S67).

L'utilizzo di strumenti di documentazione funzionali a una valutazione in itinere e a una riprogettazione dei percorsi calibrata sui singoli e sul gruppo (S132).

Il secondo tema emergente è quello degli obiettivi: gli studenti dicono di aver compreso come formulare gli obiettivi e di essere in grado di farlo nel modo corretto.

La definizione degli obiettivi, poiché i corsi seguiti negli anni ci hanno fornito una buona formazione in questo ambito (S57).

La formulazione degli obiettivi perché siamo formati dall'università ad una progettazione che va in questa direzione (S149).

Dichiarano inoltre di sapere a quali risorse attingere nella formulazione, nominando ad esempio le Indicazioni Nazionali come riferimento importante nella formulazione degli stessi:

Individuare gli obiettivi in quanto ho ben presente le Indicazioni Nazionali (S100).

Il terzo tema emergente è quello del feedback. Gli studenti si percepiscono come particolarmente capaci di formulare restituzioni ai bambini, nella forma di un feedback formativo, sostenuti dalla competenza documentativa che stanno maturando durante il percorso di studi.

L'aspetto che riesco a mettere in pratica maggiormente riguarda il riconoscimento del percorso compiuto dal bambino e quindi mi viene facile restituire quanto osservato in un feedback (S24).

Il feedback come parte di una valutazione di tipo descrittivo (S2).

La voce dei neolaureati.

Rispetto alla voce dei neolaureati i tre temi emergenti in ordine di rappresentatività sono: la valutazione in itinere; il feedback; gli obiettivi.

La valutazione in itinere compare nelle parole dei neolaureati come pratica semplice da mobilitare, di raccolta di evidenze del percorso di apprendimento dei bambini.

I neolaureati riportano di aver acquisito un *habitus* nel monitoraggio sistematico dell'apprendimento dei bambini; non nominano in modo specifico la documentazione, come invece è stato riportato dagli studenti, ma spesso riferiscono di una raccolta continua di dati rispetto agli apprendimenti dei bambini.

La valutazione in itinere: se si coglie davvero il senso di questo modello di valutazione risulta più semplice adottare un *habitus* incline alla raccolta di evidenze nel processo di apprendimento dei bambini, potenzialmente in ogni occasione (S14).

L'abitudine alla raccolta continua di informazioni rispetto agli apprendimenti dei bambini sostiene - nei neolaureati - una concezione dinamica della valutazione:

L'aspetto che ritengo di riuscire a mettere in pratica con maggiore facilità riguarda la capacità di concepire la valutazione, proprio perché raccolta in itinere, come un percorso in evoluzione e non come un traguardo finale ed immutabile (S7).

Spesso i neolaureati, nominando la valutazione in itinere, hanno fatto riferimento anche ad un utilizzo diversificato di strumenti di valutazione, come ben riportato dalle seguenti parole:

Gli strumenti di valutazione in itinere a mio parere sono molteplici: osservazione, attività pratiche che richiedono l'attivazione di competenze, risoluzione di una situazione problema (S35).

Il tema del feedback, dal punto di vista dei neolaureati, acquisisce complessità rispetto a quanto riportato dagli studenti: i neolaureati si ritengono competenti nella formulazione di feedback, ma ne sottolineano, in modo consapevole, l'aspetto formativo di supporto all'apprendimento dei bambini. Il feedback, nonostante richieda tempo nella formulazione, aiuta il bambino a capire le aree di forza e di criticità, suggerendo strategie di miglioramento:

Dare ai bambini una restituzione in ottica formativa, quindi con consigli per progredire nell'apprendimento. Nonostante richieda maggiore impegno dal punto di vista di tempo ed energie, mi risulta più facile valutare descrivendo ciò che osservo piuttosto che dare un numero o un giudizio basato su criteri più vaghi (S40).

Il fatto di non dover mettere una valutazione numerica, ma di dare un feedback descrittivo evidenziando punti di forza e di debolezza (S10).

Il terzo tema ricorrente è quello degli obiettivi. Anche in questo caso si registra un'evoluzione rispetto a come questo tema compare nelle parole degli studenti. I neolaureati, infatti, non fanno riferimento esplicito alla semplice formulazione degli obiettivi, ma nominano il processo di individuazione dell'obiettivo che diviene motore di una progettazione pensata:

L'individuazione di obiettivi per le discipline, perché permette di progettare con maggiore consapevolezza (S25).

L'individuazione di obiettivi che è fondamentale per la valutazione di apprendimenti specifici (S30).

La voce dei laureati.

I laureati dichiarano di essere molto “comodi” all'interno di questa nuova valutazione – prendendo in prestito una parola emersa in diverse occasioni nei focus group,

Si tratta di un modo di lavorare che già facevo prima, ma che in questo momento è stato istituzionalizzato (S4).

Diciamo che lo facevi anche prima, girando il sistema, ora è il sistema ti dice che sei tu nel giusto (S41).

Nelle frasi riportate si rileva anche il piacere nel riconoscimento di una modalità di lavoro già messa in campo precedentemente all'Ordinanza, che ora viene autorizzata e incentivata.

I temi emergenti sono: la valutazione in itinere; il legame tra progettazione e valutazione; la comunicazione della valutazione.

La valutazione in itinere viene presentata come una modalità di lavoro: riferiscono spesso di praticare osservazioni del singolo bambini e del gruppo in situazioni diversificate, sottolineando l'importanza di monitorare i cambiamenti e le scoperte all'interno di un percorso didattico, non solo attraverso singole rilevazioni:

Considerare la valutazione in itinere come un continuum in evoluzione e ogni alunno vi si muove all'interno in base ai propri tempi (S20).

Osservare il percorso di apprendimento dei bambini in itinere e valutare distintamente le diverse competenze (S8).

A differenza di quanto riportato dai due gruppi di soggetti precedenti, dalla voce dei laureati emerge una chiara consapevolezza del legame inscindibile tra progettazione e valutazione. Non vengono riportati elementi singoli della progettazione o della valutazione (ad esempio obiettivi, diverse tipologie di strumenti valutativi) ma è presente un ragionamento che evidenzia le ricorsività tra i due processi:

È facile per me descrivere cosa fanno i bambini e restituirlo a loro. Dover descrivere, mi fa osservare e mi permette di avere più chiaro e mi offre delle strategie su come intervenire per modificare ciò progetto. Lo reputo un circolo virtuoso (S1).

Progettazione, documentazione per arrivare a valutare, altrimenti secondo me non è proprio possibile provare a mettere in campo una valutazione di tipo formativo (S21).

Il terzo tema riguarda la comunicazione della valutazione: i laureati non si riferiscono solo ad aspetti “tecnici” quali ad esempio la formulazione del feedback, evidenziano le opportunità formative della pratica di restituzione, non solo rispetto al dialogo con i bambini, ma anche nel rapporto con le famiglie.

Ho visto nei bambini che sono contenti quando leggono i miei feedback, capiscono quale il punto di forza, di debolezza, c'è davvero un dialogo continuo (S37).

Spesso metto in campo una modalità descrittiva di restituzione. Usare delle parole per raccontare ai bambini il percorso è una enorme possibilità. Il fatto di non dover ingabbiare in etichette o in voti è liberatorio. Queste parole aiutano anche nella relazione con le famiglie (S5).

I laureati sottolineano l'importanza di costruire – soprattutto attraverso pratiche valutative - relazioni positive e di alleanza con le famiglie.

Qual è la vostra maggiore difficoltà legata alla nuova valutazione?

La voce degli studenti.

Le tematiche rappresentative delle difficoltà maggiormente rilevate dagli studenti sono: la condivisione con i colleghi, gli obiettivi, la comunicazione con le famiglie.

Il tema della condivisione con i colleghi è il più ricorrente. La condivisione viene segnalata come complicata da diversi punti di vista: nella condivisione dei criteri, nel costruire un senso e un linguaggio condiviso, nel provare a collaborare nell'osservazione e nel monitoraggio dei bambini.

È difficile condividere con i criteri il come valutare i bambini, adottare criteri comuni (S14).

Riuscire a comunicare con i colleghi rispetto a un'idea di valutazione che spesso è diversa (S76).

Il tema degli obiettivi, presente anche negli aspetti di facile attuazione, viene in questo caso nominato per riportare la criticità nella scelta di quali sono gli obiettivi da valutare, scelta che spesso deve essere concordata con i colleghi. Questo elemento rinforza la difficoltà segnalata precedentemente.

È difficile scegliere quali obiettivi valutare, mettendosi d'accordo nel team (S85).

La comunicazione con le famiglie viene segnalata come critica non solo rispetto alla difficoltà di far comprendere il senso di questa nuova valutazione, ma anche nel riuscire ad utilizzare un linguaggio chiaro e comprensibile.

La criticità è quella di spiegare in modo chiaro ai genitori l'andamento del bambino (S99).

Non è semplice trovare parole per parlare con le famiglie che si aspettano il voto in pagella e sul quaderno (S148).

La voce dei neolaureati.

Le tematiche rappresentative delle difficoltà maggiormente rilevate dai neolaureati sono: il registro e la scheda di valutazione, la condivisione con i colleghi, il tempo.

Registro e scheda di valutazione rappresentano l'incontro per i neolaureati, ormai insegnati in servizio, con l'ufficialità della valutazione.

La scheda, nonostante la trasformazione proposta verso una valutazione di tipo descrittivo, richiede l'assegnazione di un livello sintetico che spesso "va stretto" alle docenti che non riescono a restituire la complessità del percorso osservato.

L'estrema eterogeneità dei livelli di competenza che raggiungono i bambini spesso è difficile da tradurre in 4 livelli, mi vanno stretti. Il livello intermedio, ad esempio, spesso rischia di accogliere una forbice molto ampia di bambini molto diversi rispetto alle competenze che hanno raggiunto (S1).

Lo stesso registro spesso viene visto come troppo "rigido" rispetto alla possibilità di annotare e descrivere quanto osservato e monitorato.

Le impostazioni del registro elettronico non aiutano la descrizione degli apprendimenti, anzi la rendono difficile.

La criticità legata alla condivisione con i colleghi è molto simile a quanto rilevato dagli studenti, spesso i neolaureati parlano di estrema difficoltà nel comunicare con colleghi, ancorati al vecchio sistema di valutazione.

È difficile far capire ai colleghi il nuovo modo di valutare (S31).

Alcuni colleghi mettono in campo ancora pratiche valutative legate al voto, si tratta di convinzioni difficili da sradicare, ma poi è complicato trovare elementi in comune (S20).

Inizia ad essere segnalata una criticità rispetto al tempo richiesto per poter mettere in campo questo nuovo modo di valutare.

I neolaureati spesso lavorano su più classi e quindi è difficile restituire una descrizione focalizzata per tutti i bambini

Riuscire a elaborare valutazioni descrittive per 5 materie e per 44 bambini descrivendo autonomia, risorse, continuità durante tutto il corso dell'anno, non è facile (S3).

La voce dei laureati.

Le tematiche rappresentative delle difficoltà maggiormente rilevate dai laureati sono: il registro, la comunicazione della valutazione, l'attribuzione del livello.

Il registro viene segnalato come tema emergente in quanto poco funzionale per riportare la documentazione che viene raccolta quotidianamente, non risulta quindi essere uno strumento agevolante della nuova modalità valutativa:

La restituzione puntuale agli alunni e alle famiglie del monitoraggio sul registro elettronico richiede molto tempo. Non trovo uno spazio adeguato, pratico, dove appuntarmi le osservazioni, che rimangono spesso, nella migliore delle ipotesi, sotto forma di appunto scritto a mano e nella peggiore, impressioni/idee nella memoria, con l'ovvio rischio di dimenticarle (S40).

L'utilizzo del registro elettronico non è uno spazio che dialoga in modo funzionale con la documentazione e le osservazioni effettuate dai docenti.

Il tema della comunicazione della valutazione rappresenta una criticità profonda rispetto alla condivisione con colleghi e famiglie del senso di questa nuova modalità valutativa:

Far comprendere alle famiglie e colleghi il significato intrinseco di questa valutazione che richiede un cambio di prospettiva, che si pone come obiettivo quello di valorizzare le capacità dei bambini e di supportarli nelle difficoltà, richiede un cambio nella didattica (S32).

I laureati evidenziano in modo chiaro sia la dimensione di valutazione come sguardo valorizzante, sia la richiesta sottesa di modifica nell'idea di processo di insegnamento-apprendimento.

La terza criticità riguarda il tempo, inteso nella forma della sostenibilità e della tempestività delle comunicazioni:

Osservare è fondamentale e richiede tanto tempo, ancora di più lo richiede registrare le osservazioni e strutturare una restituzione descrittiva (S23).

4. Conclusioni

Analizzando i temi emersi dalla voce dei diversi partecipanti coinvolti, attraverso una lettura "verticale" è possibile rintracciare una linea evolutiva rispetto alle competenze percepite dai partecipanti. Sembra venga acquisita una maggiore consapevolezza e sicurezza nel metter in pratica alcune modalità di valutazione, coerenti con quanto previsto dall'Ordinanza. Da quello che emerge dalle risposte raccolte, i punti di forza e le criticità segnalate dai neolaureati sono in parte simili a quelle riportate dagli studenti (spesso lavoratori). Al contempo, acquisendo esperienza nella scuola, il neolaureato inizia a consolidare nuove consapevolezze riguardanti la propria identità professionale rispetto ai 4 registri individuati da Barbier (1999): identità personale (rispetto a se stessi), sociale (rispetto agli altri), professionale (pratiche professionali), di mestiere (in rapporto a una comunità di pratica). I neolaureati iniziano, infatti, ad esplicitare competenze e criticità riferite a sé, come professionisti, ma anche nella relazione con gli altri soggetti che fanno parte del sistema di riferimento (come ad esempio: colleghi e famiglie).

Questa tendenza si conferma nelle parole dei laureati da più di 5 anni.

Rispetto all'analisi delle criticità segnalate, invece, si ritrovano delle ricorrenze. Possiamo quindi ipotizzare che criticità come la fatica nel creare spazi di condivisione autentica con i colleghi e la rigidità del sistema

rispetto al cambiamento, siano aspetti particolarmente caratterizzanti del sistema scuola attuale.

L'altro dato interessante è quello legato alla coerenza tra la formazione iniziale dei laureati e la nuova prospettiva valutativa presentata all'interno dell'Ordinanza Ministeriale. I laureati, ma anche gli studenti del V anno, sembrano ritrovare nell'esperienza universitaria risorse utili da mettere in campo nell'ambito della valutazione descrittiva: competenze documentative – dove la documentazione diviene strumento per progettare e valutare, capacità e sistematicità nel monitoraggio degli apprendimenti, utilizzo di strumenti differenziati di valutazione, nominati da tutti i partecipanti come componenti fondamentali nella costruzione di una valutazione di tipo formativo.

L'analisi riportata rappresenta solo un iniziale studio esplorativo, volto a descrivere il punto di vista di studenti, neolaureati e laureati sulla nuova valutazione alla scuola primaria. Uno sviluppo possibile dell'indagine potrebbe essere quello di partire dai risultati raggiunti e costruire un questionario da somministrare alla rete dei laureati di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca anche al fine di intercettare la voce di un campione maggiormente rappresentativo su un ambito così rilevante per la scuola nello scenario pedagogico attuale.

Riferimenti bibliografici

- Allal L. (1979). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet and P. Perrenoud *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 153-183). Bern: Peter Lang.
- Anderson L.W., Krathwohl D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Batini F. (2021). I compiti autentici. In E. Nigris, G. Agrusti, *Valutare per apprendere. La nuova valutazione formativa alla scuola primaria* (pp. 89-97). Milano: Pearson.
- Barbier J.M. (1999). *Savoirs théoriques et savoir d'action*. Paris: PUF.
- Benvenuto G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris, G. Agrusti *Valutare per apprendere. La nuova valutazione formativa alla scuola primaria* (pp. 7-18). Milano: Pearson.
- Black P., Wiliam D. (2003). In Praise of Educational Research: Formative Assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5): 623-637.
- Bloom B. S. (1981). *All Our Children Learning*. New York: Mc Graw-Hill.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using Thematic Analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*, 18(1): 32-42.
- Cohen E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Denzin N. K., Lincoln Y.S. (2011). (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6): 1013-1055.
- Guba E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hadji C. (1992). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Hattie J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012). <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>
- Linee Guida, La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria (2020). <https://www.miur.gov.it/valutazione>.
- Morgan D.L., Krueger R.A. (1998). *The focus group guidebook*. CA: Sage.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (eds.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris E., Balconi B., Zecca L. (eds.) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione, progettare, documentare, monitorare*. Milano: Pearson.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Pellerey M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.

- Perrenoud Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz.
- Perry R. B. (2013). *General Theory of Evaluation*. Harvard University Press: Cambridge London.
- Scriven M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Stewart D.W., Shamdasani P. (2017). Online focus groups. *Journal of Advertising*, 46(1): 48-60.
- Trincherò R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.
- Vannini I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca, *Dalla progettazione alla valutazione* (pp. 250-276). Milano: Pearson.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.