

## L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: la proposta di un modello di ricerca-formazione

### The Ministerial Decree 172/2020 and evaluation in primary school: a research-training path

**Chiara Bertolini**

Associate Professor of Didactics and Special Pedagogy | Department of Education and Human Sciences | University of Modena and Reggio Emilia (Italy) | chiara.bertolini@unimore.it

**Andrea Pintus**

Researcher of Experimental Pedagogy | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) | andrea.pintus@unipr.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Bertolini, C., Pintus, A. (2022). The Ministerial Decree 172/2020 and evaluation in primary school: a research-training path. *Pedagogia oggi*, 20(1), 93-100.

**Copyright:** © 2022 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](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

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

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**

<https://doi.org/10.7346/PO-012022-12>

#### ABSTRACT

The Ministerial Decree 172/2020, that replaced numerical grades with a descriptive judgment, has produced an important change in the evaluation methods used in primary schools. The ministerial guidelines underline the formative character of assessment, and set as its object the learning process, examined through 4 dimensions: situation, resources, autonomy, and continuity. From the point of view of educational research and didactics, there is substantial reference to elements and processes such as formative evaluation, socio-constructivist teaching and the practice of observation. The Ministerial Decree represents a challenge for schools, including in terms of the need for specific training. This paper proposes to schools a research-training path, which has been developed through teachers' involvement in seminars, laboratories and collaborative research projects.

L'Ordinanza 172/2020, che supera il voto numerico e introduce il giudizio descrittivo, ha imposto un importante cambiamento delle modalità di valutazione nella scuola primaria. Le linee guida ministeriali assumono come funzione principale della valutazione il suo carattere formativo e ne fissano come oggetto il processo di apprendimento esaminato attraverso 4 dimensioni: situazione, risorse, autonomia, continuità.

Sul piano sia docimologico che didattico è forte il richiamo ad elementi e processi quali la valutazione formativa, la didattica socio-costruttivista e la pratica osservativa. L'Ordinanza rappresenta una sfida per le scuole, rispetto alla quale vi riconoscono un bisogno di formazione a cui anche le Università stanno dando risposte. In tale prospettiva si colloca il presente contributo che intende rendere conto di un modello di Ricerca-Formazione messo a punto e proposto alle scuole per far fronte alle richieste normative, attraverso il coinvolgimento degli insegnanti in attività seminariali, laboratoriali, progettuali, di sperimentazione e di ricerca congiunta.

**Keywords:** Primary school, Evaluation, Teachers' professional development, Research-training, Formative assessment

**Parole chiave:** Scuola primaria, Valutazione Formazione, Insegnanti, Ricerca-Formazione, Valutazione formativa

**Received:** March 14, 2022

**Accepted:** May 5, 2022

**Published:** June 30, 2022

**Corresponding Author:**

Andrea Pintus, [andrea.pintus@unipr.it](mailto:andrea.pintus@unipr.it)

**Credit author statement**

Chiara Bertolini è Autrice dei paragrafi §3, §4, §5 e §6; Andrea Pintus è Autore dei paragrafi §1, §2, §7 e delle Conclusioni.

## 1. La valutazione come problema

Parlare di valutazione suscita da sempre sentimenti contrastanti. Se si pensa all'esperienza della scuola, a partire dalla primaria, probabilmente l'associazione più immediata che viene in mente ai più è proprio con il dispositivo valutativo che ha contraddistinto un dato ciclo o grado in un certo periodo storico (voti, giudizi, pagelle, esami, consigli di orientamento, ecc.). Eppure, o forse proprio per tale ragione, il tema, anche tra gli addetti ai lavori (*in primis* gli insegnanti) è attraversato da incomprensioni e fraintendimenti.

Viene da lontano, e per questo motivo è ancora presente nel senso comune, ad esempio, l'idea che la valutazione corrisponda a un giudizio complessivo e sintetico sulle capacità di un individuo (Giovannini, 1994; Vertecchi, 2003). Idea rinforzata nel corso del tempo, anche, dal ricorso al voto numerico e a una certa enfasi quasi esclusiva su una delle sue possibili funzioni, ovvero quella sommativa. È, altresì, possibile riconoscere anche una funzione formativa della valutazione (Scriven, 1967; Vertecchi, 1976), ovvero quella tesa a fornire un'informazione circa il modo in cui l'allievo procede nel suo itinerario di apprendimento al fine di poterlo correggere in corso d'opera. Una forma di valutazione che assume, quindi, tanto per il discente quanto per il docente, il significato di "verifica del processo di apprendimento nel suo sviluppo" (Benvenuto, 2021, p. 8), utile per mettere in evidenza le lacune o le potenzialità degli studenti e per riflettere sull'adeguatezza dell'intervento formativo stesso.

Problematizzare il tema della valutazione dell'apprendimento è un'operazione non semplice, anche alla luce della giungla terminologica che caratterizza il lessico che viene adoperato da chi si occupa di questo argomento (Popham, 1975). Molto spesso, ad esempio, per definire cosa si intenda per "valutazione" vengono usati come sinonimi sostantivi quali, controllo, misurazione, accertamento, che però se presi in considerazione con più attenzione, presentano significati propri, solo parzialmente sovrapponibili tra loro (Giovannini, 1994).

La valutazione, più che un momento conclusivo del percorso didattico, è da intendersi come un processo, il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un fenomeno ed il punto finale una rappresentazione codificata dello stesso (Barbier, 1989). I due momenti sono chiaramente distinti: il primo corrisponde alla rilevazione delle evidenze degli apprendimenti, alla loro misurazione (Vertecchi, 1993); il secondo alla comparazione di quanto raccolto (ad esempio attraverso prove di verifica o resoconti osservativi) con dei modelli/standard di riferimento auspicati/ideali, dei criteri, cioè, attraverso i quali interpretare in termini di valore (soddisfacente, insoddisfacente, adeguato, inadeguato, ecc.) l'apprendimento raggiunto (Coggi & Notti, 2002). In questo senso, la questione della ricerca dell'oggettività nella valutazione si svela come un problema mal posto, in quanto, anche in una situazione di forte strutturazione e standardizzazione, l'irriducibile soggettività di chi valuta è sempre riconoscibile proprio in questi criteri, rappresentabili come dei filtri che si sovrappongono o, meglio, si inseriscono tra i due momenti appena descritti (Castoldi, 2012). Sono allocabili tra questi filtri gli obiettivi, che Calonghi (1976, p. 19) colloca come entità di confronto con i risultati raggiunti. Gli obiettivi rappresentano il cambiamento atteso in seguito a un processo educativo (Bloom, 1956), la descrizione della performance che gli studenti devono essere in grado di mostrare, ovvero il risultato che ci si attende con l'istruzione (Mager, 1984), ciò che dovrebbe essere raggiunto attraverso le azioni didattiche (Benvenuto, 2003), tanto in termini di acquisizione di contenuti che di processi cognitivi (Anderson, Krathwohl, 2001).

## 2. L'Ordinanza 172/2020

La decisa curvatura verso la funzione formativa e l'importanza della definizione degli obiettivi di apprendimento come criterio guida attraverso cui interpretare il processo valutativo, sono forse i due elementi più distintivi dell'Ordinanza ministeriale 172 del 4 dicembre 2020, che ha recentemente modificato la disciplina della formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria, superando di fatto il voto numerico e introducendo al loro posto i giudizi descrittivi per ciascuna delle discipline previste dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum, Educazione civica compresa.

L'Ordinanza, e le Linee Guida che la accompagnano e che ne specificano la cornice culturale, proponendo, inoltre, una declinazione operativa per gli insegnanti, muove da una precisa idea di valutazione,

ovvero quella “per l’apprendimento”, cioè con un marcato “carattere formativo”<sup>1</sup>. Questa caratura è coerente con le Indicazioni Nazionali, dove si afferma che la valutazione, intesa come processo regolativo, non giunge alla fine di un percorso, ma “precede, accompagna, segue” ogni processo curricolare e valorizza i progressi negli apprendimenti degli allievi<sup>2</sup>. In particolare, il nuovo dispositivo normativo pone l’attenzione su due elementi: l’identificazione dell’oggetto del giudizio valutativo (il *che cosa* si valuta) e la costruzione di una scala sulla quale esprimere il proprio apprezzamento (il *come* si valuta) (Agrusti, 2021).

Esplicito oggetto di valutazione (il *che cosa* si valuta) sono gli obiettivi di apprendimento, i quali descrivono manifestazioni dell’apprendimento in modo sufficientemente specifico ed esplicito da poter essere osservabili. In continuità con la certificazione delle competenze per la quinta classe della scuola primaria, i docenti sono chiamati a valutare per ciascun alunno il livello di acquisizione dei singoli obiettivi di apprendimento da loro individuati secondo quattro livelli (avanzato; intermedio; base; in via di prima acquisizione). I livelli, a loro volta, vanno definiti in base ad almeno quattro dimensioni (il *come* si valuta): a) l’autonomia dell’alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo; b) la tipologia della situazione (nota o non nota) entro la quale l’alunno mostra di aver raggiunto l’obiettivo; c) le risorse mobilitate per portare a termine il compito (appositamente predisposte dal docente o reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o in altri contesti informali e formali); d) la continuità nella manifestazione dell’apprendimento.

È evidente che l’Ordinanza intende spostare l’attenzione dei docenti sulle scelte didattiche da mettere in atto per promuovere gli apprendimenti degli studenti, ridurre, cioè, la distanza tra il punto in cui si trovano e quello che possono raggiungere (Benvenuto, 2021). In questa prospettiva, definire gli obiettivi (in termini di azioni/comportamenti/processi cognitivi e conoscenze/contenuti) rispetto ai quali formulare i giudizi descrittivi, più che un adempimento burocratico, corrisponde – o dovrebbe corrispondere – ad interrogarsi operativamente su quali esperienze di apprendimento proporre agli studenti affinché il processo del loro apprendimento sia visibile, e quindi osservabile.

### 3. Cambiare la valutazione per cambiare la didattica

Quando ci chiediamo quali potrebbero essere i cambiamenti attesi all’interno della scuola determinati da questa novità normativa, ci pare chiaro che l’Ordinanza non intenda “solo” cambiare la veste delle schede di valutazione. Nelle intenzioni si intravede anche altro.

Leggendo attentamente l’Ordinanza e le Linee Guida e riflettendo sui processi che la nuova valutazione richiede per poter essere svolta, ci pare chiaro che tale novità abbia una portata anche sul piano della didattica, almeno per quanto concerne aspetti che ci sembrano riconducibili a tre “azioni” al centro della professionalità docente: la progettazione, l’osservazione e la metodologia didattica.

È un’Ordinanza, infatti, che rimette in evidenza il rapporto di forte intreccio tra l’agire didattico e l’agire valutativo, che talvolta vengono percepiti dagli insegnanti come due momenti distinti: “prima insegno e dopo valuto”. La letteratura illustra, certamente non da tempi recenti (ad es., le quattro domande di Tyler, 1949), quanto le due azioni costituiscano invece un unico processo, quello della progettazione didattica, intesa come quel ciclo di azioni che, ripetute in modo ricorsivo durante l’anno scolastico, di unità di apprendimento in unità, concretizzano il processo di insegnamento-apprendimento (Baldacci, 2006).

Secondo la letteratura, tale processo prende avvio da una valutazione diagnostica che consente di conoscere la “situazione di partenza” della classe (Pellerey, Grzadziel, 2011). A partire da essa e tenendo conto delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione – che costituiscono il “faro” che orienta l’azione didattica (Fiorin et al., 2013) – (oltre che del Curricolo di Istituto), gli insegnanti definiscono gli obiettivi che intendono perseguire attraverso le unità di apprendimento.

Una volta definite le “mete” verso cui accompagnare la classe, gli insegnanti progettano le esperienze, le attività che intendono proporre ai bambini. Non si tratta di una programmazione del lavoro immutabile,

1 <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/ordinanza.html>

2 <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

quanto di un'ipotesi di lavoro (Bonaiuti et al., 2007), di un'imbastitura del processo (Brandani & Tomisich, 2005), il quale può essere modificato rispetto a quanto pensato, in virtù della valutazione in itinere, che consente di raccogliere informazioni di feedback necessarie e indispensabili per ri-orientare l'azione didattica. È al termine di tale ciclo che si esplica la valutazione sommativa, utile per verificare l'efficacia delle proposte didattiche nei termini dell'accertamento del raggiungimento degli obiettivi (Ciani et al., 2020).

È in tale processo di progettazione didattica che l'Ordinanza pensiamo agisca in termini di cambiamento e innovazione delle pratiche.

#### 4. Rendere visibile l'apprendimento

L'Ordinanza 172/2020 chiede alle scuole di indicare nella valutazione periodica e finale non un esito per disciplina, quanto piuttosto un esito per obiettivi di apprendimento. Si tratta di una novità per certi versi interessante, capace di riportare l'attenzione della scuola sulle Indicazioni Nazionali, oltre che sulla progettazione del lavoro didattico. Ogni scuola deve interrogarsi ancora e di nuovo su quali sono gli obiettivi di apprendimento irrinunciabili per ciascuna disciplina e per ciascuna annualità, da inserire nelle schede di valutazione, rispetto ai quali accompagnare tutti i suoi studenti, in un'ottica di individualizzazione dell'apprendimento (Calvani, 2011). Per fare questo, occorre: analizzare le Indicazioni Nazionali, studiare i traguardi di sviluppo delle competenze a fine scuola primaria, esaminare gli obiettivi di apprendimento a fine terza e fine quinta e selezionare su quali obiettivi di apprendimento lavorare in ciascuna disciplina e in ciascuna annualità, talvolta anche riformulando gli obiettivi di apprendimento delle Indicazioni Nazionali.

Accompagnare gli studenti verso gli obiettivi di apprendimento inseriti nelle schede di valutazione richiede tuttavia uno sforzo ulteriore. Gli obiettivi di apprendimento, infatti, indicano saperi e abilità che i bambini dovrebbero mostrare al termine dell'annualità, in termini ancora ampi e generali. Si tratta di "macro" mete che per essere perseguite devono essere scomposte e tradotte in obiettivi specifici in forma operativa (Trincherò, 2021), il cui raggiungimento, uno dopo l'altro, consente di giungere al termine dei quadrimestri agli obiettivi di apprendimento. L'Ordinanza, insomma, rinnova richieste già presenti nelle Indicazioni Nazionali, talvolta disattese dalla scuola, come quella di concentrarsi sul passaggio dal curriculum della scuola a quello di ciascuna classe, il quale richiede di tornare sulla progettazione disciplinare e interdisciplinare delle unità di apprendimento (Baldacci, 2006).

In che modo le 4 dimensioni, utili per attribuire i livelli di apprendimento, entrano nel lavoro degli insegnanti?

Alcune dimensioni dipendono dalle scelte progettuali degli insegnanti. Se dobbiamo tener conto delle manifestazioni di apprendimento dei bambini in situazioni note e non note, attraverso l'impiego di risorse anche fornite dagli insegnanti, allora quando gli insegnanti progettano, non solo le prove di verifica, ma anche le attività di insegnamento, devono, da un lato, ideare molteplici occasioni didattiche (note e non note), dall'altro predisporre risorse stimolanti per tutti, che non siano, cioè, semplici aiuti da fornire a chi ne ha bisogno. Sullo sfondo dell'Ordinanza, infatti, si colloca la didattica per competenze, che intende la competenza "come l'essere in grado di far fronte a una tipologia di situazioni sfidanti [...] mettendo in gioco tutto il patrimonio personale di conoscenze, abilità e altre qualità personali, valorizzando inoltre le risorse esterne disponibili" (Pellerey, Grzadziel, 2011, p. 186).

Altre dimensioni richiedono all'insegnante di rinnovare il suo sforzo rispetto alla pratica osservativa. Per definire i livelli occorre verificare se le manifestazioni di apprendimento sono continuative nel tempo, se c'è autonomia nel processo di apprendimento e se vi è l'utilizzo di risorse sia proprie che fornite. L'osservazione è una delle modalità per raccogliere tali evidenze. Un'osservazione che non vuole essere impressionistica, quanto il più possibile sistematica (Cardarello et al., 2019). Per giungere all'attribuzione dei livelli, non basta la valutazione sommativa: trova nuovo vigore la valutazione in itinere. Diventa necessario raccogliere informazioni in merito al processo di apprendimento di ciascuno studente durante il percorso, ossia in alcune occasioni didattiche che gli insegnanti ritengono significative.

In questa prospettiva, diventa importante progettare percorsi che mettano i bambini nelle condizioni di mostrare il processo di apprendimento che stanno portando avanti.

Risulta necessario in sede di progettazione prevedere l'impiego di modalità di insegnamento che con-

sentono di rendere visibile l'apprendimento dei bambini. Si ribadisce, cioè, che l'architettura recettiva-trasmissiva (Bonaiuti, 2014) non è sufficiente. È rinnovato l'invito alla scuola di progettare itinerari di insegnamento nella prospettiva socio-costruttivista, che pensa all'apprendimento come alla costruzione di saperi e abilità nuove attraverso l'agire con gli altri. È in architetture come quelle simulativa, collaborativa, esplorativa e metacognitiva, che gli studenti hanno la possibilità di costruire per scoperta gli apprendimenti (e non per ricezione, prendendo in prestito i concetti di Ausubel, 1978), attraverso azioni e processi concreti e dunque visibili. In tale ottica possono risultare utili diversi formati, quali per esempio (ma non solo) i compiti autentici o di realtà, le tecniche di insegnamento cooperativo, la discussione tra pari o la tecnica del pensiero ad alta voce.

È in tali situazioni, mentre i bambini “fanno” o raccontano il proprio “fare”, che l'insegnante ha la possibilità e l'occasione di raccogliere evidenze in merito alle dimensioni, necessarie per giungere all'attribuzione dei livelli di apprendimento e alla stesura dei giudizi descrittivi.

## 5. Una proposta di Ricerca-Formazione

In seguito alla pubblicazione dell'Ordinanza 172/2020, molte sono state le richieste di formazione pervenute dalle scuole, percependosi impreparate di fronte alle novità normative.

A fronte di un invito così forte, ci siamo interrogati rispetto alla forma e le modalità attraverso i quali proporre un percorso non solo informativo, ma capace di sostenere i processi di innovazione nella scuola.

È parso evidente che una formazione di tipo trasmissivo era per certi versi necessaria per presentare i contenuti dell'Ordinanza e delle Linee Guida, tuttavia non sufficiente. Benché le scuole cercassero forse “ricette pronte” e soluzioni “veloci” per rispondere alle richieste della normativa, si è scelto di progettare un dispositivo formativo secondo il modello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) (R-F). Si tratta di un dispositivo complesso, ove i ruoli del ricercatore/formatore e dell'insegnante, pur nella loro diversità, sono collocati su un piano paritetico. Il ricercatore diventa un accompagnatore verso la costruzione di risposte, la trasformazione dell'agire e l'innovazione didattica (Castoldi, 2015).

Come scrive Ira Vannini (in Asquini 2018, p. 22), la R-F “è una scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, per un'effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa”.

Nella R-F, infatti, il percorso formativo prende le forme di una ricerca condotta in modo congiunto dal ricercatore e dall'insegnante. Si tratta di una ricerca che diventa occasione di “formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e della riflessività dell'insegnante” (Asquini 2018, p. 9).

Il dispositivo formativo che descriviamo in questo contributo è stato proposto a tre soggetti:

1. un Ambito territoriale per la formazione della provincia di Reggio Emilia, composto da 13 Istituti Comprensivi (IC). La proposta ha coinvolto 67 insegnanti di scuola primaria, nell'anno scolastico 2020-21;
2. un IC di Parma: la proposta è stata erogata nell'anno scolastico 2021-22 ed è stata rivolta a 40 insegnanti di scuola primaria e a 15 di scuola secondaria di primo grado;
3. un IC di Piacenza, ove la proposta ha coinvolto 35 insegnanti di scuola primaria, nell'anno scolastico 2021-22.

In seguito all'esame delle richieste, alla valutazione delle risorse (anche in termini di tempo a disposizione) e all'analisi dei bisogni di ciascun soggetto<sup>3</sup>, sono stati progettati e condotti 3 percorsi differenti, su misura per ciascuna istituzione, ma accumulati da una medesima architettura formativa sottostante.

3 Prima dell'avvio della proposta formativa, sono stati somministrati questionari utili per una prima esplorazione di idee, opinioni e pratiche progettuali e valutative degli insegnanti coinvolti.

## 6. L'architettura del dispositivo formativo

Il dispositivo formativo proposto vede l'alternanza di due formati: prevede alcuni incontri in plenaria e alcuni cicli di laboratorio, ciascuno composto da workshop, diario di bordo, esercitazione e feedback.

La formazione frontale è stata rivolta agli insegnanti in grande gruppo. È stata impiegata per introdurre contenuti e condividerne i significati. Le plenarie hanno costituito l'avvio e la conclusione del percorso. Sono state centrate su alcuni temi, quali la descrizione dell'Ordinanza 172/2020, la ripresa di alcuni elementi chiave della teoria e della pratica valutativa, lo studio della progettazione didattica e le ricadute su quest'ultime determinate dalle novità normative.

Diversamente, le occasioni di formazione di natura laboratoriale sono state condotte suddividendo gli insegnanti in gruppi più ridotti e sono state centrate su alcuni processi richiesti dall'Ordinanza 172/2020, quali<sup>4</sup> per esempio la scrittura degli obiettivi di apprendimento in ottica verticale, la progettazione di attività in situazioni non note, la predisposizione di risorse fornite dagli insegnanti, l'analisi di prove di verifica da de-costruire e ricostruire in una forma utile per l'attribuzione dei livelli, la costruzione di strumenti di osservazione per la raccolta di evidenze in merito alle quattro dimensioni, la scrittura dei feedback rivolti agli studenti e la stesura dei giudizi descrittivi.

Durante la sezione laboratoriale del percorso, sono state proposte diverse occasioni di formazione, tra loro connesse, dipendenti e ricorsive.

Innanzitutto sono stati organizzati dei *workshop*, in cui sono stati presentati e commentati esempi e condotte discussioni su alcuni temi (per es.: in riferimento ad un'attività didattica descritta, quando uno studente è da intendere come autonomo? Quali risorse proprie lo studente potrebbe utilizzare? ...).

Dopo ogni workshop, l'insegnante aveva due compiti. Il primo era quello di compilare il proprio *diario di bordo* (che era in condivisione, in forma anonima, con i formatori). Il diario invitava a riflettere sia sui contenuti affrontati nel workshop che sulla propria pratica, e a scrivere sia i guadagni percepiti rispetto allo sviluppo della propria professionalità docente, che le domande rimaste aperte.

Il secondo era costituito da una *consegna esercitativa* da svolgere "a casa", preferibilmente in piccolo gruppo, volta a mettere gli insegnanti nelle condizioni di provare "a fare" quanto discusso nei workshop.

I formatori esaminavano le esercitazioni svolte dagli insegnanti e fornivano in forma individuale e/o di gruppo un feedback formativo utile sia per identificare le aree di miglioramento che per fornire suggerimenti capaci di affrontare tali aree.

Il dispositivo formativo è stato erogato prevalentemente a distanza, con alcuni workshop condotti in presenza.

Tale dispositivo ha dato vita a tre differenti itinerari di R-F, volti a sostenere lo sviluppo professionale, attraverso un percorso che ha sostenuto la conoscenza di contenuti, la realizzazione di esperienze e pratiche nuove nella dimensione della comunità di pratiche e la riflessione sulle pratiche abituali ed esperite nel percorso.

Ciascun itinerario formativo ha preso avvio da una simile richiesta di formazione, che successivamente grazie al confronto tra gli insegnanti e i formatori durante i workshop è stata tradotta in differenti domande di ricerca, talvolta ri-precisate in itinere attraverso l'utilizzo del diario di bordo.

Nelle tre situazioni, il gruppo di R-F attraverso le esercitazioni, i feedback e i workshop ha co-costruito differenti strumenti di lavoro, utili per la valutazione in itinere e periodica, per definire in verticale gli obiettivi di apprendimento per ciascuna disciplina, o per osservare le quattro dimensioni.

Infine, i diari di bordo e i feedback hanno consentito al gruppo di discutere e negoziare in itinere gli esiti dalla proposta formativa, anche per ricalibrarla in funzione dei guadagni e delle difficoltà percepite dagli insegnanti.

4 Nella parte di proposta laboratoriale, ai tre soggetti a cui è stata rivolta la formazione non sono stati proposti gli stessi temi, ma gli aspetti per loro ritenuti importanti in seguito al confronto con i Dirigenti scolastici di riferimento e all'iniziale analisi dei bisogni.

## 7. La risposta delle scuole

Al fine di avere un'indicazione sull'impatto del tipo di proposta formativa realizzata in chiave, anche, di una riprogettazione futura, in due dei tre contesti provinciali interessati (Reggio Emilia e Piacenza), tra il primo momento plenario ed il primo appuntamento laboratoriale, è stato somministrato per via telematica un questionario contenente una serie di domande a cui si poteva rispondere attraverso delle scale auto-anonime da 1 (valore minimo) a 10 (valore massimo), aventi come scopo quello di indagare: 1) l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'Ordinanza nel suo complesso (chiarezza ed accordo); 2) l'auto-efficacia<sup>5</sup> percepita in relazione ad alcuni aspetti delle proprie pratiche valutative (definire gli obiettivi, osservare e descrivere gli apprendimenti).

Al termine dell'ultimo appuntamento laboratoriale è stato, poi, somministrato, sempre per via telematica, un secondo questionario contenente una serie di domande con medesime modalità di risposta (accordo su scala 1-10), aventi come oggetto nuovamente l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'Ordinanza e l'auto-efficacia percepita rispetto alle proprie pratiche valutative, ma anche alcune domande concernenti la valutazione complessiva del dispositivo formativo realizzato, ovvero quanto fosse stato chiaro, difficile, utile, stimolante.

L'analisi dei dati ha messo in luce come, in entrambi i contesti locali, tra l'inizio e la fine del percorso realizzato, sia cresciuta in modo statisticamente significativo la chiarezza rispetto alla nuova modalità di valutazione. In particolare, a Reggio Emilia da 6,45 a 7,12 ( $F(1, 209) = 6,47, p < 0,05$ ) e a Piacenza da 6,13 a 7,28 ( $F(1, 53) = 8,02, p < 0,01$ ).

Per quanto riguarda l'auto-efficacia, è stato registrato un incremento significativo solo nel percorso realizzato a Piacenza. In questo contesto la percezione di essere in grado di formulare gli obiettivi è cresciuta da 5,83 a 6,84 ( $F(1, 53) = 5,84, p < 0,05$ ) e di descrivere gli apprendimenti da 6,20 a 6,88 ( $F(1, 53) = 4,11, p < 0,05$ ).

Per quanto riguarda, invece, il percorso formativo realizzato in sé, emerge un dato, nel suo insieme, incoraggiante. Al netto di una trasversale valutazione di difficoltà (5,46 a Reggio Emilia e 4,08 a Piacenza), il percorso è stato valutato dai partecipanti complessivamente positivo (sempre superiore a 7 su 10), in modo particolare a Reggio Emilia per quanto concerne la sua utilità ( $M = 7,43$ ) e a Piacenza in merito alla sua chiarezza ( $M = 7,92$ ).

## Conclusioni

Il mondo della scuola è stato chiamato ad attuare le indicazioni dell'Ordinanza 172/2020 a decorso immediato per quanto riguarda il documento di valutazione e, in modo "progressivo", applicando quanto indicato nelle Linee Guida in relazione alla definizione degli strumenti e delle modalità di applicazione. Ciò, come a sottolineare, che oltre la stesura dei profili descrittivi, l'invito dell'adeguamento allo spirito dell'Ordinanza deve investire, con tempi e modalità più distese, tutto il processo valutativo, compreso l'impianto della valutazione in itinere. A tale scopo, sono state promosse a partire dallo stesso anno scolastico e per il biennio successivo, azioni di formazione finalizzate a indirizzare, sostenere e valorizzare la cultura della valutazione e degli strumenti valutativi nella scuola primaria, tenendo a riferimento le Indicazioni Nazionali. In ottemperanza a questo invito, è stata immediata e forte la domanda da parte delle istituzioni scolastiche (in particolare Uffici Scolastici Regionali ed Istituti Comprensivi) di percorsi di formazione aventi come oggetto la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria. Un interlocutore privilegiato di questa richiesta sono state le Università, le quali, ognuna a proprio modo, hanno dato una propria risposta di accompagnamento nei tempi e nelle modalità che il periodo storico ha consentito, ovvero ricorrendo prevalentemente a momenti frontali di didattica a distanza. In tale contesto, il modello di

5 Il costrutto di auto-efficacia (*self-efficacy*) si è affermato da diversi anni nella ricerca empirica internazionale come strumento di analisi delle qualità professionali, comprese quelle degli insegnanti (Pintus et al., 2021). In accordo con Bandura (1997, p. 3), la *self-efficacy* può essere considerata come "the belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations".

R-F qui presentato, è stato proposto con l'immediatezza richiesta dall'Ordinanza stessa, in momenti e contesti differenti, e anche con modalità, che seppur coerenti rispetto ad un preciso impianto generale, hanno vissuto di una differenziazione locale significativa (Reggio Emilia: 1 momento plenario, 5 momenti laboratoriali per 6 gruppi di lavoro; Parma: 1 momento plenario, 2 momenti laboratoriali per 3 gruppi di lavoro; Piacenza: 1 momento plenario, 4 momenti laboratoriali per 1 gruppo di lavoro).

Pur consapevoli del ruolo che possono aver giocato queste differenze, la lettura di parte dei dati raccolti, cioè quelli qui presentati, è complessivamente incoraggiante. In primo luogo, il percorso realizzato è risultato essere percepito come pertinente e sostenibile. In secondo luogo, se da un lato, in modo legittimo, nell'arco di tempo indagato non è cresciuto l'accordo su quanto prescritto dall'Ordinanza in sé, dall'altro, anche attraverso il percorso realizzato, è risultata aumentata la chiarezza rispetto ai suoi aspetti metodologici più significativi, che rimandano in modo specifico ai nodi più critici del processo valutativo.

## Riferimenti bibliografici

- Agrusti G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo*, 1: 5-20.
- Anderson L.W., Krathwohl D.R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienza e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Ausubel D. (1978). *Educazione e processi cognitive*. Milano: Feltrinelli.
- Baldacci M. (eds.) (2006). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barbier J.M. (1989). *La valutazione nel processo formativo*. Torino: Loescher.
- Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Benvenuto G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris, G. Agrusti (eds.), *La valutazione per l'apprendimento nella scuola primaria* (pp. 7-18). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Bloom B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teorie e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Brandani W., Tomisich M. (2005). *La progettazione educativa*. Roma: Carocci.
- Calonghi L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carocci.
- Cardarello R., Antonietti M. (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare* (pp. 180-206). Milano: Pearson.
- Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Ciani A., Ferrari L., Vannini I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi C., Notti A.M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fiorin I., Castoldi M., Previtali D. (2013). *Dalle Indicazioni al curriculum scolastico*. Brescia: La scuola.
- Giovannini M.L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Ethel - Editoriale Giorgio Mondadori.
- Mager R. (1984). *Gli obiettivi didattici*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Pellerey M., Grzadzil D. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Pintus A., Bertolini C., Scipione L., Antonietti M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*, 35(6): 1166-1175.
- Popham W.J. (1975). *Educational Evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall Englewood Cliffs.
- Scriven M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. Gagné, M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Trincherò R. (2021). La formulazione degli obiettivi di apprendimento. In E. Nigris, G. Agrusti (eds.), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 19-29). Milano: Pearson.
- Tyler R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vannini I. (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienza e prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vertecchi B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.